

Adrienne Ogêda Guedes
Iduina Chaves
Joy Costa Mattos
Paula Cid Lopes

Volume Único

Prática de Ensino 4





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Prática de Ensino 4

Volume único

Adrienne Ogêda Guedes
Iduina Chaves
Joy Costa Mattos
Paula Cid Lopes



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Adriane Ogêda Guedes

Iduina Chaves

Joy Costa Mattos

Paula Cid Lopes

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Janeth Silveira Pinto

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Cyana Leahy-Dios

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Aroaldo Veneu

REDATOR FINAL

Anna Maria Osborne

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Patrícia Paula

Marcus Knupp

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Katy Araujo

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

Eduardo Bordoni

CAPA

Eduardo Bordoni

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patricia Seabra

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

G924p

Guedes, Adriane Ogêda.

Prática de ensino 4: volume único / Adriane Ogêda Guedes; Iduina Chaves; Joy Costa Mattos; Paula Cid Lopes. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

178p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-179-0

1. Prática pedagógica. 2. Aprendizagem. 3. Metodologia. 4. Paulo Freire. 5. Avaliação. I. Chaves, Iduina. II. Mattos, Joy Costa. III. Lopes, Paula Cid. IV. Título.

CDD: 370.71

2009/2

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1	– Apresentação _____	7
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 2	– Identidade do professor, intencionalidade pedagógica e formação profissional _____	15
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 3	– Educar para a sensibilidade: pressupostos teóricos _____	27
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 4	– A sensibilidade em ação _____	37
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 5	– Complexidade e interdisciplinaridade: a inter-relação entre os diferentes conhecimentos no cotidiano pedagógico _____	53
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 6	– O ensinante e o aprendente: uma concepção de criança e de aprendizagem _____	63
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 7	– Caminhando com a literatura: pressupostos teórico-metodológicos _____	75
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 8	– A Literatura em ação _____	85
	<i>Iduina Chaves / Adrienne Ogêda Guedes</i>	
Aula 9	– Revisão para uma nova aprendizagem _____	99
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Aula 10	– Ambiente pedagógico: a escola no exterior _____	109
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Aula 11	– Paulo Freire – para uma Pedagogia Crítica _____	119
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Aula 12	– Experiências pedagógicas em práticas de resistência _____	129
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Aula 13	– Sobre memórias, aulas e histórias... _____	143
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Aula 14	– Práticas de Ensino: oportunidades de convivência humana _____	153
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Aula 15	– Conversa sobre avaliação: um momento privilegiado de estudo _____	161
	<i>Joy Costa Mattos / Paula Cid Lopes</i>	
Referências	_____	173

Apresentação

AULA

1

Meta da aula

Apresentar os conteúdos a serem trabalhados neste módulo.

INTRODUÇÃO

Talvez seja hora, num momento em que se assiste a uma crescente estetização da existência, e isso em todos os domínios, de pensar a ciência, ou, mais modestamente, o conhecimento como uma arte (MAFFESOLI, 1988).

Prática de Ensino 4: um convite carinhoso para uma aproximação nossa com vocês, estudantes/professoras do curso de Pedagogia e deste componente curricular, para um diálogo sobre a dinâmica do trabalho pedagógico que desejamos interessante, apaixonado e vivo. Encurtar a distância pela conversa que busca, ao mesmo tempo, ser intensa e próxima, mediada pela teia de significações e relações estabelecida nas escolhas de temas e de trajetórias de professores que reconhecemos formativas.

A forma narrativa é uma das marcas deste módulo. As nossas experiências de professoras se juntam às de outras, num movimento que faz dessa contação de histórias vivas um traço de união que se abre e se estende, também, para alcançar e reavivar as muitas que vocês têm para contar. E, com certeza, preciosas, porque vividas e significativas para cada um(a).

Para nós, a narrativa,

(...) como fenômeno e como método, tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida – as suas e as dos outros - o poder do self e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida (MONT'ALVERNE CHAVES, 1999).

Tudo que dizemos aqui reflete nossa intenção de tornar a Prática de Ensino mais dinâmica, mais científica, mais reflexiva e, especialmente, entranhada nos/aos espaços-tempos dos quais participamos e atuamos como professores-estudantes.

Assim, apresentaremos cada aula deste módulo destacando os seus objetivos e os pontos mais relevantes.

É importante ressaltar que buscamos ligar os saberes científicos/intelectuais ao saber sensível, pois acreditamos, como Merlau-Ponty que:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (1971, p. 6).

A DINÂMICA DAS AULAS

A Aula 2, intitulada “Identidade do professor, intencionalidade pedagógica e formação profissional”, traz a discussão sobre a valorização da criança, do afeto entre professor e aluno, das reflexões sobre formas de ensino que considerem o saber das crianças e de que forma essas reflexões chegam ao cotidiano e como podemos, hoje, transformar esta visão de escola e de professor a partir de nossa própria prática. É destacada a função social do professor, bem como a assunção de seu papel social de educador consciente da importância da escola como instância de formação integral do cidadão.

Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço sociocultural, espaço-tempo de vida, de troca, de formação, de construção de conhecimentos, de afeto, de reflexão sobre o homem, sobre a cultura, sobre a sociedade, sobre o mundo. Daquilo que é mais próximo e daquilo que é mais distante. Em suma, pretendemos relacionar as dimensões humana, econômica, social, política, cultural, racional e sensível presentes no contexto da Educação.

Incluimos uma discussão acerca do papel e da identidade do professor, pensando na escola que acreditamos e que pretendemos construir com as nossas ações cotidianas, levando em conta sua relação com o contexto social mais amplo.

Em outras palavras, mostramos que a escola tem, hoje, um papel instigante que avança para uma concepção mais ampliada de professor, capaz de atuar na escola aliando docência, gestão e pesquisa.

A Aula 3, “Educar para a sensibilidade: pressupostos teóricos”, compreende o papel da sensibilidade no processo de construção do conhecimento. A idéia central dessa aula é indicar a indissociabilidade entre sensibilidade e razão, apontando para a importância de contemplar, na sala de aula, uma proposta que considere, também, o desenvolvimento da sensibilidade. Ressalta que o espaço escolar é um dos locais privilegiados para a educação da sensibilidade e que é necessário incorporar essa dimensão na prática de ensino da vida cotidiana. Faz um apelo à abertura de espaços de escuta e de troca, de afeto, de acolhimento, enfim, de intercâmbio entre saberes plurais no ambiente escolar.

A Aula 4, denominada “Sensibilidade em ação”, busca entender a sensibilidade e a criatividade para além das chamadas aulas de arte que, na verdade, são aspectos que precisam estar incorporados à própria vida e que nos conectam com a “alegria” e nos aproximam de nossos próprios desejos, sentimentos e modos próprios de viver e sentir. Destaca que é através da prática criativa, de observar, agir, transformar, que podemos ampliar nossos caminhos na Prática de Ensino. A sensibilidade é vista, então, como uma forma de nos conectarmos com o mundo, estabelecendo com ele relações afetivas que incrementam nossa possibilidade de compreensão, bem como favorecem uma incorporação dos conhecimentos, uma vez que passamos por experiências que nos mobilizam inteiramente. Nessa perspectiva, o aprendizado ganha um sentido especial para quem aprende, pois se conecta com o sujeito. A questão posta pelo texto é: Como cultivar essa sensibilidade? Entendemos que ela é algo inerente aos sujeitos mas que nem sempre tem ganhado espaços, para ser ampliada, sobretudo nas escolas. Apresentamos a narrativa da professora Moema, que faz um alerta sobre a importância de estarmos atentos a nossas escolhas e a nossos objetivos quando trazemos determinados materiais para a sala de aula. Ela aponta, também, para a necessidade de nós, professores, escutarmos nossa própria sensibilidade com relação aos alunos e seus interesses, bem como considerar que a criança tem como peculiaridade o fato de utilizar-se da sensibilidade na relação com o mundo.

A Aula 5, “Complexidade e interdisciplinaridade: a inter-relação entre os diferentes conhecimentos no cotidiano pedagógico”, resgata o pensamento complexo, trazendo a idéia de diálogo, de uma teia/rede, em que os conhecimentos devem ser tecidos juntos, ou seja, a idéia do entrelace entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, escola e sociedade, homem e Natureza, razão e emoção. Resgata, também, um pensamento que supera as dicotomias e respeita a especificidade de cada campo do conhecimento sem, entretanto, isolá-los. Enfim, um pensamento que acolhe a diversidade em todas as suas expressões.

Nessa perspectiva, o professor precisa assumir uma postura de pesquisa em sala de aula, buscando, junto com seus alunos, diversas fontes de informação, bem como parcerias com outras pessoas que possam contribuir nos estudos desenvolvidos. Assim, a cooperação e a troca serão fundamentais numa prática interdisciplinar, na busca do

conhecimento, expressão de uma prática que adota a complexidade, no sentido de tecer junto, de atitude solidária, de predisposição à troca e ao fazer juntos de fato, na contramão mesmo de uma postura individualista.

Em suma, desejamos compreender que as práticas interdisciplinares e a investigação como ação docente propõem uma não-fragmentação dos saberes, entendendo que é preciso que os diferentes conhecimentos, relativos aos campos específicos em que se inserem, possam se intercomunicar, articulando-se para conhecer/apreender os diferentes fenômenos da realidade

A Aula 6, “O ensinante e o aprendente: uma concepção de criança e de aprendizagem”, apresenta a relação entre ensino e aprendizagem e as características do processo da criança na construção do conhecimento, tendo em vista a sua contribuição para o aprendizado dos alunos. São escolhidos autores da Antropologia e da História que afirmam a necessidade de considerarmos os aspectos culturais e históricos que marcam a infância e que pesquisaram a história da infância e da família, revelando o quanto os diferentes momentos históricos viam a criança de formas igualmente diferentes. Em linhas gerais, os objetivos dessa aula são: identificar as relações entre ensino e aprendizagem; reconhecer o papel da participação ativa da criança no processo de aprendizagem; reconhecer as implicações para a prática pedagógica (do professor) do reconhecimento das características próprias do processo infantil na construção de conhecimentos.

Nesse sentido, explicitamos a idéia de que é necessário que transformemos os espaços de nossas salas de aula em espaços de fazer com que idéias ganhem vida, procriem, renasçam; de que é preciso fazer brotar o potencial de inteligência e de vida que estão em estado latente nas crianças/sujeitos; de que é urgente transformar o ambiente escolar em espaços de aprendizagem, de alegria, de prazer, de arte, de vida.

Assim, a experiência do aprendiz, que se revela fundamental, precisa ser considerada.

A Aula 7, “Caminhando com a literatura: pressupostos teóricos”, define a importância da literatura na formação do jovem leitor e discute a atuação do professor formador de leitor. Tem como objetivos a identificação do papel e da importância do professor na formação do leitor e a análise da relevância da leitura literária para o desenvolvimento do gosto de ler e para o incremento do potencial inventivo e criativo dos estudantes.

Nessa aula, partimos da concepção de que os textos a serem lidos não são objetos escolares, mas sim elementos da cultura e que, portanto, devem ser trabalhados de forma a não serem fragmentados e/ou dissecados na intenção de efetuar algum tipo de “ensino” sobre a língua. Fundamental, então, que a criança tenha contato desde cedo com diferentes tipos de textos, culturalmente significativos, cuja função social seja evidente.

Nessa aula, lidamos com o conceito de alfabetização que não se restringe apenas ao ensino do código da língua escrita. Isto quer dizer que, para que possamos considerar alguém plenamente alfabetizado, é necessário que o sujeito, além de saber codificar e decodificar a língua, (ou seja, escrever e ler), possa também compreender mais amplamente o que lê. Além disso, é importante que ele faça uso da escrita como instrumento de expressão de idéias, pensamentos e sentimentos.

Insistimos na perspectiva de que formar leitores e escritores implica oferecer diversos tipos de materiais de leitura cuja função social seja evidente. Um dos materiais cuja presença é fundamental na educação é a literatura para crianças. Com ela estimulamos a criatividade infantil, alimentamos sua imaginação e ampliamos sua compreensão sobre o mundo que a cerca. Tomando essa concepção de leitura, pretendemos focalizar, também, um tipo específico de texto: a literatura para crianças, um dos objetos culturais mais encantadores e que favorecem amplamente o trabalho de formação do leitor.

Enfocamos o papel do professor na formação de leitores, contando histórias ou mesmo dedicando tempo para que as crianças explorem os livros do acervo, pedindo que elas contem histórias para as outras, debatendo acerca de algum livro em especial. Outro ponto que destacamos foi relativo à escolha do livro e sobre a ilustração.

A Aula 8, “A literatura em ação”, fala da possibilidade que a pesquisa narrativa tem de socializar experiências de professores. A história (fragmentos) de vida de professores tem-se revelado um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, para a pesquisa e para o ensino. Ela dá oportunidade para os professores refletirem sobre suas próprias práticas. Esse texto trata, também, da estreita ligação da pesquisa narrativa com a literatura, em detrimento dos procedimentos experimentais e da análise estatística dos dados.

Apresenta a história de uma professora de Literatura Infantil que fala de sua sedutora experiência, por este Brasil afora, com professoras e sua mala de livros de histórias para crianças. Um relato encantador sobre os critérios para a escolha de livros para as crianças, autores e suas produções, função, imagem e imaginário.

Este módulo foi construído com muito carinho e traz a marca de experiências educativas bem vividas. Esperamos que sua leitura seja agradável e que seja proveitoso para a relação com vocês mesmas(os) e com os estudantes.

Bom trabalho!!!

Identidade do professor, intencionalidade pedagógica e formação profissional

AULA

2

Meta da aula

Definir a identidade do professor, tendo em vista a construção de uma escola comprometida com uma visão ampliada de sua função social.

objetivo

Ao longo desta aula, você deverá:

- Reconhecer alguns princípios fundamentais que constituem a identidade do ser professor e estabelecer uma relação entre esses princípios e a prática docente.

Pré-requisitos

Para estudar esta aula, é importante que você faça uma revisão das Aulas 1 e 2 do Volume 1 da disciplina Didática e das Aulas 1 e 2 do volume único de Prática de Ensino 1.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, estaremos nos baseando numa visão de escola ampliada que, mais do que lidar apenas com conteúdos curriculares, pode ser um espaço de encontro, de troca, de construção de conhecimentos, de afeto, de reflexão sobre o homem, sobre a cultura, a sociedade e o mundo – enfim, espaço de vida e cultura. Para que essa escola se transforme em realidade, é preciso pensar no papel do professor, figura importantíssima neste contexto. Que professor é esse, que estará em sintonia com tal visão de escola? Discutir a identidade desse professor é, agora, nosso objetivo principal.

Para pensar a identidade do professor, estaremos aqui analisando três aspectos importantes a serem considerados na prática docente:

- 1) a valorização da criança;
- 2) a importância do afeto entre professor e aluno;
- 3) a consideração do saber do aluno, por parte do professor, na prática pedagógica.

Vamos pensar, então, em como esses três aspectos, aqui destacados, têm sido considerados no cotidiano escolar.

O professor em cena

(...) A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvido na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o rigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência (RAMOS, 1995).

Para quem não conhece, Graciliano Ramos é um dos mais significativos escritores brasileiros. Confira em *site* oficial aspectos interessantes de sua vida e obra:



Auto-retrato aos 56 anos (disponível no *site* oficial de Graciliano Ramos: <http://www.graciliano.com.br/entrada.html>)

Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas.

Casado duas vezes, tem sete filhos.

Detesta rádio, telefone e campanhas.

Tem horror às pessoas que falam alto.

Usa óculos. Meio calvo.

Não tem preferência por nenhuma comida.

Não gosta de frutas nem de doces.

Indiferente à música.

Sua leitura predileta: a Bíblia.

Escreveu "Caetés" com 34 anos de idade.

Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.

Gosta de beber aguardente.

É ateu. Indiferente à Academia.

Odeia a burguesia. Adora crianças.

Romancistas brasileiros que mais lhe agradam:

Manoel Antônio de Almeida, Machado de Assis,

Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de

Queiroz.

Gosta de palavrões escritos e falados.

Deseja a morte do capitalismo.

Escreveu seus livros pela manhã.

Só tem cinco ternos de roupa, estragados.

Refaz seus romances várias vezes.

Esteve preso duas vezes.

É-lhe indiferente estar preso ou solto.

Escreve à mão.

Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José

Lins do Rego e José Olympio.

Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas.

Nas memórias de infância do importante escritor alagoano Graciliano Ramos (1892–1953), a escola era vista como um lugar que inspirava medo. Para ele, ir à escola era praticamente uma punição. Para lá se enviavam “crianças rebeldes”. O professor era alguém a quem se deveria temer. Quanto a ele, o menino Graciliano, pretendia mostrar-se silencioso, resignado, sem deixar transparecer suas dúvidas ou inquietações. A criança era alguém que não tinha voz, a quem cabia adaptar-se às expectativas do adulto e às determinações do professor e da família. Esse tipo de escola que o autor frequentou, lá nos idos dos séculos XIX/XX, deixou marcas que até hoje, de certa forma, estão presentes nas escolas brasileiras.

É claro que o pensamento pedagógico tem se modificado ao longo dos tempos (veja a disciplina Didática 1), e circulam idéias que se contrapõem a um modelo de escola tradicional. A criança hoje é vista de outra forma. Diferentes estudos destacam a importância de se considerar o saber da criança, bem como sublinham a necessidade de que o professor estabeleça um contato afetivo com seu aluno. Esse afeto será fundamental para que a criança faça um bom vínculo com a escola e com o próprio aprendizado. Vamos aqui pensar de que forma essas reflexões chegam no cotidiano e como podemos, hoje, transformar essa visão de escola e de professor a partir de nossa própria prática.

Que escola queremos hoje? Qual o seu papel? Considerando o contexto atual do país em que vivemos, e o seu em particular (as características das crianças e das famílias com as quais você convive), qual o papel do professor? Qual a sua identidade? Só podemos pensar nesses assuntos se temos clareza sobre qual a escola que desejamos construir. São questões como essas que convidamos você a pensar em nossa conversa. Enfim, pretendemos, nesta aula, discutir, em especial, o papel e a identidade do professor, pensando na escola que acreditamos e que pretendemos construir com as nossas ações cotidianas, levando em conta sua relação com o contexto social mais amplo.

A ESCOLA: ESPAÇO DE ENCONTRO PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO

Pensar na escola é pensar de fato em sua inserção no social. A escola não é hoje certeza de “futuro garantido”. Há algum tempo, o diploma e o estudo pareciam abrir portas para um mercado profissional promissor – pelo menos, essa era a idéia que circulava no senso comum – àqueles que conseguiram um lugar na excludente estrutura de ensino. Nossa realidade sociopolítica e econômica apresenta-se **PARADOXAL**. Isto é, são inúmeros os casos de pessoas



que passaram muito pouco pela escola e, no entanto, alcançaram uma situação econômica muito confortável (veja a história de muitos jogadores de futebol!) e, por outro lado, centenas de profissionais com formação acadêmica de alto nível estão na luta por espaço e condições dignas de trabalho em vários campos, inclusive no da Educação.

Isso indica que não podemos mais nos preocupar apenas em fazer uma escola para garantir um “futuro certo” àqueles que nela estão, mas sim favorecer uma formação mais ampla, que dê subsídios para que os sujeitos possam construir uma vida mais digna e mais feliz.

Em outras palavras, a escola tem hoje um papel muito importante na formação geral das pessoas. É preciso que ela tenha um significado especial para quem a frequenta. Para isso, precisamos pensar que os objetivos a que ela se propõe não podem estar limitados a “ensinar conteúdos disciplinares”. É na escola que a criança vai poder relacionar-se com seu grupo, fortalecer sua autoconfiança à medida que for valorizada pelo professor; reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, relacionar-se, produzir cultura.

Que professor é esse que estará em sintonia com essa visão de escola? Sem dúvida, não poderá ser um professor interessado apenas em “transmitir conhecimentos”. Ele precisará reconhecer que o espaço da escola é um campo rico de experiências de vida, de criação, de relacionamentos entre os diferentes atores que nela convivem.

PARADOXAL

O mesmo que
"contraditório".

A IDENTIDADE DO PROFESSOR: SUA FORMAÇÃO

A trajetória do curso de Pedagogia apresenta-se em três grandes fases e corresponde, essencialmente, à história da construção da sua identidade e da identidade do professor. A primeira compreende o período de seu nascimento, em 1939, até a reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540 em 1968. A segunda vai dessa data até 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e a terceira é a que estamos vivendo, dessa data, até hoje. A identidade do professor também foi se formando com forte influência desses momentos que se caracterizaram pela formação do técnico de Educação, pela identidade questionada do pedagogo (o profissional de ensino não tinha suas funções definidas – a velha querela bacharelado e licenciatura) até firmar-se a identidade do pedagogo como docente.

Nesse sentido, avança-se para uma concepção de professor mais ampliada, capaz de atuar na escola – aliando docência, gestão e pesquisa – e fora dela, desempenhando outras tarefas que a sociedade exige, hoje, desse profissional. Ou seja, busca-se uma formação que supere a noção de conhecimento como mera transmissão e que inclua a responsabilidade pela construção do conhecimento em interação com o ambiente, na busca por um enfoque mais dialógico, mais contextual e mais cultural; que supere os enfoques meramente tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes da instituição educativa.

A identidade do professor é constituída a partir das múltiplas experiências de formação que ele tem ao longo de sua vida. Não apenas a formação de professor propriamente dita, mas também suas vivências como aluno e os diferentes modelos de ser professor com os quais ele conviveu. O percurso de vida é um percurso de formação. Não basta finalizarmos um curso para podermos nos considerar plenamente “formados”.

Nossas experiências em sala de aula, as diferentes escolas nas quais trabalhamos, os grupos com os quais convivemos vão compondo nosso “ser professor”. É a dinâmica própria em que se vai construindo nossa identidade pessoal e profissional, num processo de constante transformação e criação. Cada livro, palavra, filme, curso que atravessa nosso caminho contribui para nossa formação. A esse respeito, a professora Maria Isabel da Cunha afirma, em sua pesquisa “O Bom Professor e sua Prática”, a efetiva influência que a prática cotidiana tem sobre a formação dos professores. Isso ressalta a necessidade de valorizarmos nossas experiências.



ATIVIDADE

1. E você, poderia lembrar um professor que teve influência significativa em sua experiência como estudante e hoje como professor? Descreva em detalhes as lembranças que você tem dessa relação. Conte esta história. Solte-se sem censura.

COMENTÁRIO

A proposta aqui é que você puxe, no fio da memória, as lembranças de um professor que foi especial na sua vida escolar. Procure lembrar o que exatamente o fazia ser especial para você. Observe que aquilo que você reconhece como uma ação positiva desse professor de sua história é um elemento importante para você pensar no que é ser professor. Se, por exemplo, um professor marcou você porque sempre valorizava suas produções, certamente essa conduta diz respeito a um modo próprio de lidar com o aluno que merece destaque. São esses modelos com os quais convivemos que vão, também, influenciar nosso modo de ser professor.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (FREIRE, 2001, p. 115).



O comportamento do professor não é neutro. Suas ações refletem as visões de homem, de mundo, de cultura, de sociedade, de escola que ele possui. Não existe a neutralidade. Ao tomar decisões, ao se dirigir a seus companheiros, ao abrir ou não espaços para o diálogo, ele está se guiando pela forma como acredita que os sujeitos aprendem, a forma como acredita que deva ser um “bom professor”. Veja a história da educadora Salete, que trabalhou muitos anos como auxiliar em uma creche no Rio de Janeiro e que, após mudar de escola e iniciar um estudo mais sistemático sobre Educação, se viu desafiada a explicar o que motivava suas ações. Isto nos revela que nossas ações, como já foi dito, estão sempre cheias de sentidos e intenções, mesmo que não tenhamos consciência delas. O trabalho de formação é, justamente, despertar a consciência e, a partir da consciência, fazer escolhas cada vez mais coerentes e adequadas.

Salete trabalhou durante mais de dez anos em uma creche como auxiliar de uma professora. Sua experiência com crianças fazia com que muitas vezes ficasse sozinha, responsável por um grupo sem outro adulto. No entanto, faltava a Salete uma formação. Ao mudar de creche, Salete iniciou uma formação mais sistemática. Além disso, semanalmente, discutia com a coordenação da creche sua prática. Certo dia, ao observar Salete brincando com as crianças, a coordenadora viu que ela sempre se abaixava quando se dirigia às crianças, olhando olho no olho e escutando o que elas tinham a dizer. Sempre em tom amigável e não infantilizado. Ao perguntar a Salete por que ela abaixava para falar com as crianças, esta silenciou, pensou, pensou, e finalmente disse: “Não sei ao certo...” A partir desta conversa entre coordenadora e educadora, foi possível perceber que, ao abaixar-se para falar com as crianças, Salete procurava colocar-se no mesmo nível, por acreditar que a relação adulto-criança precisava ser de proximidade, de contato visual e corporal. Ela, na verdade, agia intuitivamente, mas por trás de sua ação estava uma série de formas de pensar o “ser educador” e a relação pedagógica.

Vemos pela experiência de Salete que, mesmo não sabendo, ela possuía uma idéia, um saber sobre o ser professor. Na reflexão sobre sua prática foi possível ir compreendendo o que dava substrato a suas ações, o que tornou, então, sua prática mais consciente. Muitas vezes agimos sem saber muito bem o porquê daquela atitude, mas é importante para a nossa prática de ensino compreendermos nossos objetivos pedagógicos para, assim, podermos construir, de fato, uma prática consciente e intencional. Vejam como a forma de Salete olhar a criança era tão diferente daquele professor que Graciliano Ramos imaginava, não é?





ATIVIDADE

2. Você já passou por uma situação dessa, como a de Salete? Já lhe aconteceu agir de determinada forma, sem saber muito bem o porquê? Que tal descrever uma situação vivida com seus alunos e tentar discriminar quais os seus objetivos neste momento?

COMENTÁRIO

A proposta aqui é que você descreva atitudes que tem com as crianças que você percebe que são boas, e tente explicar o porquê de você agir da forma descrita.

Ser um “bom” professor não significa aprender fórmulas mágicas que garantam resultados perfeitos na prática docente. Consideramos aqui “bom” professor aquele que caminha na direção de compreender a dimensão política de sua ação, sua responsabilidade na formação integral dos sujeitos e a possibilidade de empreender, no dia-a-dia, espaços de fortalecimento dos estudantes com os quais convive.

Certamente não é mais aquele que “sabe tudo”, que possui a verdade sobre as coisas do mundo e que tem como papel transmitir um conhecimento já pronto para seus alunos. Para um professor com essa função, a única expectativa que tem de seus alunos é que demonstrem terem se apropriado dos conhecimentos transmitidos. Se, então, o aluno repete aquilo que o professor ensinou, é possível considerar cumprida sua missão de professor. Vocês já viram esta discussão nos Módulos 1 a 3 de Didática, que abordam as tendências da Educação. Lá, podemos compreender como as formas de ensinar e as funções do ensino foram sendo transformadas nos diferentes momentos históricos, bem como ficamos conhecendo algumas das figuras significativas que contribuíram com suas idéias para essas mudanças, tais como Paulo Freire, Freinet, Vygotsky, dentre outros.

(...) Reduzimos o ato de conhecer e o conhecimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente (FREIRE, 2001, p. 17).

Pensamos numa outra identidade para este professor que, ao contrário dessa perspectiva de ser mero transmissor de conhecimentos, possa compreender seu papel de fomentar a curiosidade do estudante, incitando sua criticidade e autonomia de pensamento, permitindo que, em vez de repetir conhecimentos já prontos, ele possa questioná-los, reconstruí-los. Assim, o professor não será mais aquele que vai proferir o discurso da verdade, inquestionável, mas sim aquele que abre espaços para que outras idéias possam circular, que o pensamento divergente possa emergir. Diálogo, diferença, interação e troca serão constantes na prática deste professor.

Muitas vezes pensamos que, para demonstrar aos nossos estudantes que temos segurança, não podemos ter dúvidas, precisamos falar de idéias fechadas, temas por vezes distantes do cotidiano e da vida, utilizando uma linguagem rebuscada, difícil e muitas vezes sem sentido para parecer a quem nos ouve que somos muito “inteligentes”, bem informados, sábios. No entanto, essa sabedoria nos distancia do outro, da vida, do conhecimento que se articula com as questões mais próximas dos sujeitos. Esquecemos que o conhecimento, como produção humana, está ligado à vida e à sociedade. Assim, com discursos de certezas, vamos nos tornando distantes, áridos, fazendo de nossas aulas lugar onde apenas um fala – o professor –, apenas um sabe e ao “aluno” (*a* = sem; *luno* = luz, sem luz no sentido etimológico da palavra) cabe repetir, silenciar, não saber.

Mas então, quais são os aspectos fundamentais para que o professor assuma este lugar de parceiro, de ensinante-aprendente, de fomentador do desejo de conhecer dos estudantes? É o que continuaremos a discutir nas aulas que se seguem.

Educar para a sensibilidade: pressupostos teóricos

AULA

3

Meta da aula

Indicar a indissociabilidade entre sensibilidade e razão, oferecendo subsídios para uma educação que incorpore a dimensão do sensível.

objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você consiga:

- Reconhecer o papel da sensibilidade no processo de construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

(...) o que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar, multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo humano se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega o momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo (RUBEM ALVES, 1998).

(...) Quando nos descrevemos como pessoas sensíveis (do latim, *sentire*, sentir; do indo-europeu *snt-*, dirigir-se, ir; conseqüentemente seguir mentalmente)... O significado mais literal e abrangente é que somos possuidores de percepção sensível (ACKERMAN, 1996).

Sensibilidade... razão... Qual o lugar dessas duas dimensões humanas no cotidiano? O que é sensibilidade? Qual a relação entre sensibilidade e conhecimento? É possível educar para a sensibilidade? São perguntas como essas que pretendemos explorar, buscando compreender como a sensibilidade foi sendo relegada a um lugar de inferioridade, de menos importância com relação aos chamados conhecimentos intelectuais, racionais. Identificando historicamente o lugar que a sensibilidade foi ocupando, é possível repensarmos de que forma o resgate do sensível tem sido visto por pesquisadores da área da cognição, da Filosofia e da Psicologia. A idéia central aqui é indicar a indissociabilidade entre sensibilidade e razão, apontando para a importância de se contemplar, na sala de aula, uma proposta que considere, também, o desenvolvimento da sensibilidade.

De modo geral, as pessoas que consideramos competentes, pelo conhecimento que demonstram, são comumente consideradas "pessoas razoáveis, racionais". Ser racional é sinônimo de elogio. Por outro lado, aquele que demonstra sensibilidade e emoção em suas atitudes muitas vezes é julgado pela sua "falta de racionalidade". Ouvimos a seu respeito comentários do tipo: "Age com o coração." Aqueles que deixam transparecer suas emoções e sentimentos são, quase sempre, considerados piegas, excluídos do rol dos sábios, prudentes e competentes. Mas, não sabemos que o coração tem razões que a própria razão desconhece? É o reconhecimento da importância da sensibilidade na produção do conhecimento, de um saber do corpo, encarnado, que orientará este estudo.

SENSIBILIDADE E RAZÃO: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

“Penso, logo existo.” Quem já não ouviu esta famosa frase, proferida pelo positivista Descartes? Por que não poderíamos falar também “Sinto, logo existo”? O sentir e o sensível não nos permitem também o reconhecimento de nossa existência material? Não nos conectam com o mundo? Não nos permitem sentir o outro, o mundo, o que nos cerca?

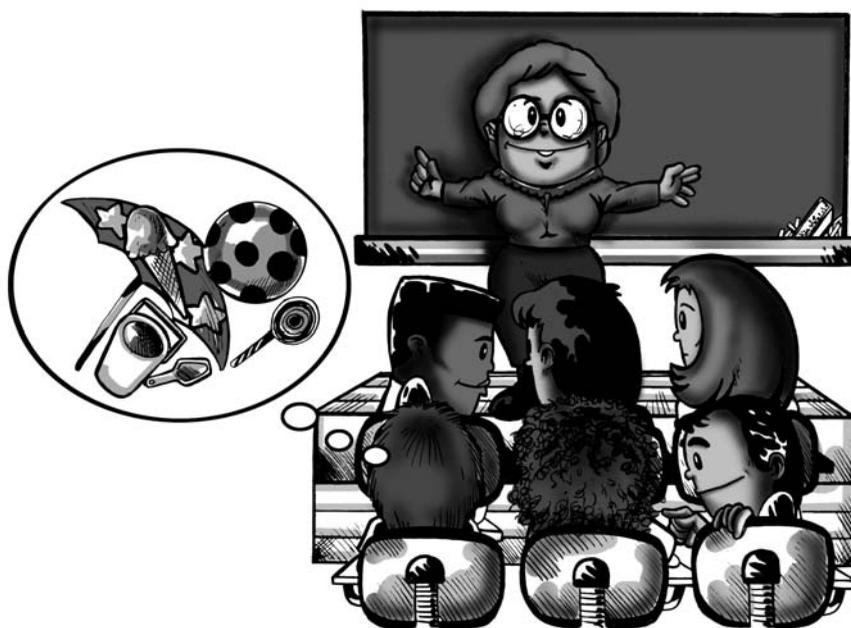
“O Positivismo é uma filosofia que fundamenta os conhecimentos nos fatos observáveis” (HOUAISS, 2001). O Positivismo, movimento filosófico do século XIX, limitava-se à experiência imediata, pura, sensível, para explicar os fenômenos. Buscava a análise e descrição objetiva da experiência. Nesse movimento, tendo em vista o grande desenvolvimento das Ciências Naturais, a tentativa era a de aplicar seus princípios e métodos à Filosofia, visando conseguir os mesmos resultados.

Sentimento e razão foram se divorciando à medida que o desenvolvimento da ciência se intensificou. Ao final do século XIX – momento de grande avanço tecnológico –, a compreensão do universo é concebida sob o domínio do cálculo, decorrendo daí uma visão racionalista do mundo, na qual a razão se torna o “grande mito unificador do saber, da ética e da política”. Nesse momento em que são descartados os “apelos da paixão e da fé”, vigoram os princípios da economia e do avanço e a exigência de uma sociedade organizada pelos ditames da ordem e do progresso. Dessa visão racionalista e confiante no desenvolvimento técnico emergem processos e ideologias racionalizadores, reduzindo tudo ao aspecto matemático e, sob a tutela do princípio da economia, da eficácia, da racionalidade, separam sujeito/objeto, corpo/alma, eu/mundo, eu/cultura, desprezando os sentimentos, as emoções e a imaginação considerados hostis ao pensamento racional. Apenas aquilo que se encaixa no modelo da racionalidade técnica ganha um estatuto de cientificidade.

A afirmação dos direitos da razão, da crítica do espírito inscrevia-se legitimamente no processo de civilização próprio dos tempos modernos, cujas conseqüências não se pode negligenciar como é muitas vezes o caso, tornando-se progressivamente hegemônico o moralismo intelectual tende a se tornar intolerante e no lugar da força brutal do sensível ele impõe a força bruta do conceito. Desde então o pensamento exerce sua violência contra o sensível, e é certamente à época das Luzes que, pela preponderância da razão pura vai subordinar a sensibilidade (corpo, imagem, símbolo) a compreensão (MAFESSOLI, 1998).

O pensamento racional dá as bases para o desenvolvimento de uma ciência que procura, sobretudo, dominar a Natureza e seu funcionamento. O conhecimento se afirmou como um processo crescente de abstração racionalizante, e só aquilo que se pautava nessa lógica racional poderia ser considerado de fato um conhecimento digno de receber este nome. Nesse sentido, o sensível foi deixando de ser considerado um saber.

Como isso se materializou na prática educativa e no cotidiano da escola? Podemos dizer que a escola, na modernidade, foi sendo marcada por essa visão que considera o pensamento racional a base do conhecimento. Os espaços físicos, as rotinas e as atividades se projetavam tendo em vista os objetivos dessa escola racionalista: carteiras em fila, professor no centro, em cima de um tablado, alunos/estudantes ouvindo, copiando, repetindo. O ensino, nessa perspectiva, baseava-se na transmissão dos conhecimentos socialmente organizados, legitimados como conhecimentos dignos de ocuparem os espaços escolares. O corpo estava lá, tolhido de movimentos, preso à cadeira e obediente. Aos sujeitos cabiam a disciplina, a ordem, o silêncio e a repetição dos ensinamentos considerados verdades absolutas. Infelizmente, embora estejamos falando de uma escola da modernidade em tempo passado, ainda hoje vemos que a Educação vive sobre a égide dessas formas de entender ensino e aprendizagem.





ATIVIDADE

1. Sublinhe as frases relevantes do texto anterior e depois transcreva-as abaixo, comentando com suas próprias palavras o que compreendeu de cada uma.

RESPOSTA COMENTADA

O texto trata do pensamento racional e da sua materialização na prática educativa. Se por exemplo, você escolher a frase “ O corpo estava lá, tolhido de movimentos, preso à cadeira e obediente”, poderá discutir a desvalorização da corporeidade na prática de ensino e expressar o seu entendimento do valor de uma educação voltada para a liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

CONHECIMENTO: RAZÃO E SENSIBILIDADE

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e o seu alcance, convém despertarmos primeiramente essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda a determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (MERLEAU-PONTY, 1971).

Merleau-Ponty apresenta, aqui, uma visão que integra razão e emoção, que fundamenta o novo pensar científico, um novo paradigma, digamos assim. Uma visão que respeita o intelecto, o saber científico e o saber da vida, do corpo. Esta visão resgata a importância de considerarmos o sensível e uma educação para a sensibilidade.

A história vem mudando e trazendo novos entendimentos sobre a prática pedagógica e os objetivos da escola. É sob esse novo olhar para a função da Educação que têm sido pensados e iluminados outros caminhos para a prática docente. Nessa perspectiva, a educação para a sensibilidade nos indica novas trilhas a seguir.

A educação do sensível significa voltar a nossa atenção para aquele saber primeiro que vem sendo relegado em favor do conhecimento intelectual. Isso ocorre não só no âmbito escolar, mas também no familiar de nossa vida cotidiana. Nossa tarefa como educadores é, ou deveria ser, desenvolver e refinar os sentidos. Hoje, tal tarefa se mostra urgente para tornar o mundo mais humano, menos violento, mais solidário, mais amoroso, como nos dizia o mestre Paulo Freire.

Não existe maneira de compreender o mundo sem antes detectá-lo por meio de um sistema de radar de nossos sentidos. Podemos aprimorá-los com a ajuda de microscópios, estetoscópios, robôs, satélites, aparelhos de audição, óculos e outros instrumentos, mas não podemos saber o que está além deles. (...) Os sentidos definem os limites da consciência e como já nascemos explorando e questionando o desconhecido, passamos grande parte de nossas vidas nessa volátil região (ACKERMAN, 1996).

Com Ackerman, é possível perceber o papel dos sentidos no processo de conhecimento do mundo pelo homem. Esses sentidos podem e devem estar sendo estimulados e desenvolvidos na escola.

Duarte Júnior (2001) afirma que nossos lares não expressam afeto e aconchego e o diálogo com nossos pares é estritamente profissional e, com muita frequência, se realiza por meios eletrônicos. Nos centros urbanos, nossa alimentação perdeu o sabor do natural e da feitura diária, e os enlatados

e congelados tornaram-se uma opção quase necessária. Estamos distantes da Natureza e de seus estímulos. Isso promove o embrutecimento dos sentidos, tão próprios da modernidade em crise, que se encontra refletida abertamente, também, na crescente deteriorização ambiental. É preciso olhar o mundo a nossa volta com olhos bem abertos para seu movimento e sua beleza, pensar que o espaço escolar é um dos locais privilegiados para a educação da sensibilidade. É necessário pensar de que forma incorporar essa dimensão na prática de ensino da vida cotidiana.



EDUCAÇÃO PARA A SENSIBILIDADE E O COTIDIANO ESCOLAR

Existe uma lógica do conhecimento sensível, que está na base da Aesthetica, isto é, do prazer dos sentidos experimentado em comum (MAFFESOLI, 1996).

Em minha prática como professora, vejo que a maioria dos colegas atua com o rigidamente planejado, mas não com o novo e o inesperado, com a emoção e o prazer do momento, que podem vir a ser um novo movimento para novas aprendizagens (MARINHO, 2005).

A vida urbana de hoje dificulta o contato direto do homem com a Natureza. Não apenas esse contato com a Natureza é limitado, mas também a própria relação do homem com seu corpo, suas sensações, seus sentimentos. Caminhamos rápido com destino ao trabalho, comemos igualmente apressados, poucas são as oportunidades de trocas, de contemplação, de convivência. Esses espaços de “humanização” e aproveitamento daquilo que a Natureza oferece e que aguça nossas sensações vão criando como que uma espécie de distância entre o homem e o seu entorno. Este resgate é um dos focos da educação para a sensibilidade.



ATIVIDADE

2. Esta aula focaliza a importância de considerar a sensibilidade no cotidiano escolar. Elabore uma atividade que você poderia realizar com crianças das séries iniciais em que seu objetivo seja fazer com que tenham uma experiência que trabalhe com a sensibilidade delas. (Aqui você pode utilizar um poema, uma música, materiais plásticos, dentre outros recursos que julgar interessantes.)

COMENTÁRIO

Aqui tratamos de uma educação para a sensibilidade. Vamos imaginar que você escolheu uma atividade voltada para a construção de pipas. Serão momentos de vivência artística e corporal. Além da confecção das pipas, com suas formas e desenhos diferenciados, as crianças poderão ir para o pátio/campo aberto, para a alegre prática corporal que soltar pipas pode oferecer.

É preciso que o homem possa conhecer mais seu corpo, abrir espaços de escuta e troca, de afeto, de acolhimento, enfim, de intercâmbio de saberes plurais. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, sua audição, seu tato, paladar e olfato para que ele possa perceber, de modo acurado, a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano.

A arte é uma importante aliada para esse trabalho. Para Morin (2001), é de grande importância a contribuição da cultura das humanidades na arte, na literatura e na poesia, para o ensino da condição humana e de suas dimensões poética e estética. Ele observa que é por meio da arte que nos sensibilizamos para as dimensões objetivas e subjetivas e nos aproximamos de outras dimensões que na vida comum não nos é possível atingir.

Aqui, interessa-nos apontar os fundamentos da educação para a sensibilidade e o seu lugar na sociedade contemporânea.

Antologia

Guardo na boca os sabores
Da gabirola e do jambo,
Cor e fragância do mato,
Colhidos no pé. Distintos.
Araticum, araçá.
E cada qual separado,
Cada fruta, cada gosto (...)
(ANDRADE, 2001)

ATIVIDADE FINAL

Para que possamos estar abertos para trabalhar com a sensibilidade de nossos alunos, é necessário que estejamos em contato com a nossa própria sensibilidade. A partir do trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, deixe sua imaginação fluir, perceba como as palavras do poeta lhe tocam. Depois expresse, como desejar, o que pensou e sentiu. Utilize a forma que mais traduz o que você sentiu e quer dizer, desenho, poesia criada por você, conto, ou outra forma qualquer. Use sua criatividade.

COMENTÁRIO

Esta atividade traz à tona os sentidos do paladar e do olfato. Você na certa vai escolher uma fruta de que gostava especialmente quando era criança. As lembranças lhe transportarão para momentos vividos no passado. E a emoção vai se apoderar de seu corpo e lhe tocar bem fundo. Deixe fluir o ser criativo que existe em você.

RESUMO

É importante que se destaque a necessária relação entre sensibilidade e razão. Essas duas dimensões tão importantes do humano foram sendo vistas dicotomicamente a partir do século XIX, em função de uma ciência que acreditava que, para conhecer, é importante deixar de lado tudo o que não pode ser quantificado e objetivamente observado.

Hoje sabemos que o homem é um ser integral, isto é, é composto de razão e emoção. Não é possível, portanto, conhecer sem considerar esses aspectos como indissociáveis.

Na escola é necessário considerar a importância da sensibilidade, elaborando atividades e experiências nas quais as crianças possam estar em contato com diferentes materiais, intensificando e estimulando um contato com a sua própria capacidade sensível.

É preciso que o homem possa conhecer mais seu corpo, abrir espaços de escuta e troca, de afeto, de acolhimento, enfim, de intercâmbio entre saberes plurais. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, iremos abordar as possibilidades práticas de uma educação para o sensível.

A sensibilidade em ação

AULA

4

Meta da aula

Informar a forma como os fundamentos de educação para a sensibilidade, vistos na Aula 3, podem ser considerados na prática de aula.

objetivo

Ao longo desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer, por meio de exemplos de uma prática, a relação entre teoria e prática com respeito à educação para a sensibilidade.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, trazemos o depoimento de Moema Quintanilha, uma arte-educadora, que atua em escolas e em outros espaços de formação tendo a arte como foco de seu trabalho. Ela própria é alguém que tem uma prática cotidiana de criatividade. Desenhar, pintar, montar álbuns com registros de suas experiências, são algumas das ações criativas que fazem parte do dia-a-dia desta mestra da sensibilidade. Para ela, a sensibilidade e a criatividade não devem estar restritas apenas às chamadas aulas de arte. São na verdade aspectos que precisam estar incorporados à própria vida, como ela mesma diz; aspectos estes que nos conectam com a alegria e nos aproximam de nossos desejos, sentimentos e modos próprios de viver e sentir. É a prática criativa de observar, agir, transformar que permite ampliar nossos caminhos.

É também por meio de nossa sensibilidade, aliada a nossa formação, que podemos perceber com maior clareza os movimentos, desejos, expectativas das crianças com as quais lidamos no dia-a-dia. Neste sentido, estarmos sintonizados com as crianças nos permitirá ter a flexibilidade necessária para considerar sua contribuição e seu saber em nosso cotidiano pedagógico.

Esta aula entremeará os nossos comentários com os depoimentos de Moema. Sempre que a letra estiver um pouco menor é porque estamos transcrevendo, literalmente, falas de Moema Quintanilha. Vamos então “caminhar” com Moema pelas questões da sensibilidade.

ARTE-EDUCAÇÃO: ABRINDO OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE

Em seu relato, ao ser convidada a falar sobre o papel da sensibilidade, Moema inicia colocando em questão a própria relação do professor com a sua própria criatividade. Essa para ela é uma problemática própria da educação que necessita ser revista. A esse respeito, ela nos diz:

Muitas queixas oficiais dos professores na educação eram a “falta de”, as pessoas diziam “a aula não é melhor por falta de”, não tem material, não tem ambiente etc. Eu pensei que isso – lidar com a falta – na verdade é bacana porque promove um desafio, mesmo que eu não descubra um material ou um espaço adequado, estou com minha cabeça procurando “uma forma de”. (...) Então comecei a criar uma oficina que se chamava “oficina do lixo”, depois virou “Transformação do material” e hoje se chama “Fazendo, acontecendo e transformando”. Essa experiência começou em 1990.

Neste curso, a gente promovia criação de materiais utilizando os recursos que a gente tem em casa, que pudessem facilitar o trabalho pedagógico em sala de aula. (...) Assim, podemos aprender a lidar com a nossa realidade. (...) A metodologia e a dinâmica de uma aula precisam se adequar à realidade de cada sala de aula. Eu vi o quanto o resgate do material tem a ver com o seu próprio resgate enquanto pessoa também. Comecei a desenvolver uma proposta pedagógica não só voltada à arte mas também ao desenvolvimento da consciência interpessoal, de educação ambiental, de cidadania através do próprio material que você tem, através de você mesmo.

Moema percebe que é muito freqüente que as dificuldades na prática de aula sejam atribuídas à falta de recursos e nos relata uma experiência em que os professores, nas “oficinas do lixo”, puderam se ver às voltas com a própria capacidade de improvisar, lidar com a realidade, a partir dos recursos disponíveis. Sabemos que muitas vezes, na realidade educacional brasileira, as condições não são as ideais. Salas cheias, muitas crianças, pouco material. Ainda que seja uma luta política nossa pleitear melhorias nas condições de trabalho, é preciso também que possamos desenvolver estratégias para garantir o melhor trabalho possível. Para isto, são fundamentais a sensibilidade e o “jogo de cintura” para organizarmos o espaço, os materiais e as crianças de forma que possamos estabelecer momentos de troca, de aprendizagem. Moema nos sinaliza para a importância da criatividade como caminho para isto:

(...) Fiz um trabalho sobre o quanto o lidar criativo com os objetos da casa provocam uma maneira mais fluida de se viver a própria vida, você está se discutindo dentro do contexto que está vivendo, com as coisas que você gosta e não gosta etc. (...) Eu adoro dar aula de criatividade. Eu acho que a criatividade é o caminho da alegria de viver. Quando você desenvolve sua criatividade nos desafios do cotidiano, e não necessariamente em grandes feitos artísticos, estará se exercitando para o lidar com a realização do próprio querer, estando mais aberta à escuta de nossas sensibilidades...

Isso nos aponta para a importância de reconhecer que, para criar, não são necessários materiais fantásticos e especiais, espaços ideais ou qualquer pré-requisito. É a própria ação de criar, buscando nos materiais que temos às mãos que podemos exercitar o fazer artístico e criativo. Moema aponta também para o fato de que a criatividade – que ela liga estreitamente à sensibilidade – não está restrita apenas às chamadas obras de arte.

É no próprio cotidiano, na observação do nosso entorno, da Natureza, do outro, dos objetos, enfim, da vida que nos rodeia que podemos desenvolver nossa capacidade de inventividade.

Aqui, com Moema, também ligamos a criação à sensibilidade, uma vez que é por meio da observação do mundo e da sensibilidade a ele dedicada que nos nutrimos de elementos para criar novos significados, novas expressões ligadas ao nosso querer.

Mas... o que é sensibilidade? Como ela se manifesta? Somos todos sensíveis? Nesse momento, vale a pena lembrarmos do que estudamos na aula anterior. De fato, atualmente, a sensibilidade tem ficado relegada a um plano de menor importância. O que “vale” mesmo é a capacidade racional de compreender o mundo, segundo a lógica da racionalidade. No entanto, pensando criticamente nesta perspectiva, vimos o quanto precisamos integrar à racionalidade a capacidade sensível inerente ao humano. A esse respeito Moema nos diz que:

A educação com sensibilidade é aquela onde todo corpo está presente, com a participação e estímulo dos sentidos, sendo por isto mesmo mais completa. O aprendizado que passa pela experiência corporal sensibilizada é um aprendizado mais pleno, mais vivo, é uma educação “incorporada”. O seu corpo está se movendo, e o que se está apreendendo através dos sentidos, é o aprendizado incorporado. Isto permite que a pessoa se perceba como parte do conjunto da experiência, sentindo a emoção respondendo a cada novo conteúdo e a cada situação com que venha a ter contato. Na contramão do vivo temos o modo formal da educação que nos dessensibiliza com seu viés estritamente intelectualizante dissociando o ser do experimentar. A vertente afetiva, por sua vez, responde às cintilações do caminho sensorial abrindo canais para outras integrações de tempo e espaço entre experimentar e saber.

ATIVIDADE

1. Sublinhe neste último comentário de Moema, a definição que ela dá ao que significa “educar com sensibilidade”. Depois, explique com suas palavras o que compreendeu da frase sublinhada.



RESPOSTA COMENTADA

Nessa resposta, você pode destacar as afirmações de Moema sobre sensibilidade, e explicar com suas palavras o que Moema pensa sobre o significado de educar com sensibilidade.

Ou seja, aprender pela sensibilidade também é envolver-se inteiramente com o objeto de conhecimento. É o aprendizado incorporado que nos permite fazer relações entre o que aprendemos e nossa própria experiência.

Moema comenta: Com relação especificamente ao papel da sensibilidade na Educação,

A criança interage ludicamente com o conhecimento que está adquirindo. Brinca e neste jogo prazeroso de experimentações potencializa o conhecer. Nesta dança em que todos os sentidos são convidados a participar, os significados germinam em múltiplas combinações.

É como quando se ouve uma mesma história, repetidas vezes, e nos damos conta de que as diversas implicações e inter-relacionamentos podem se aprofundar ou alçar vôos ao sabor dos sentimentos e sensações saboreadas.

A sensibilidade é então uma forma de nos conectarmos com o mundo, estabelecendo com ele relações afetivas que ampliam nossa possibilidade de compreensão, bem como favorecem a uma incorporação dos conhecimentos, uma vez que passamos por experiências que nos mobilizam inteiramente. O aprendizado ganha um sentido especial para quem aprende, pois se conecta com o sujeito. Como cultivar esta sensibilidade? Entendemos que ela é algo inerente aos sujeitos mas que nem sempre tem ganhado espaços, sobretudo nas escolas, para ser ampliada. A este respeito Moema enfatiza que:

Bem-vindos às dimensões não-verbais da experiência e da expressão! Aqui a mente racional reaprende a aprender levada, em silêncio curioso, pela mão da sensibilidade, nesta redescoberta do território original do conhecer.

Como se provoca a sensibilidade no outro? Como se educa para a sensibilidade? A coisa da sensação você tem porque você está vivo. O grande lance é perceber a sensação, o exercício da percepção. Você estar atenta ao que acontece dentro e fora de você. Esta é a educação para sensibilidade, o exercício de estar atento ao que está acontecendo, essa interação com o que está acontecendo, em tempo real. A educação para a sensibilidade tem a ver com essa

dança de conexão com o mundo. Esta prontidão de saber responder criativamente às demandas singulares de cada situação. Perceber que internamente estamos ligados com tudo o que nos rodeia. E enquanto profissional, identificar e responder com flexibilidade criativa às contextualizações geradas por cada filtro pontual .

Entendemos, então, com Moema que a sensibilidade nos permite relacionar os conhecimentos e aliar razão e emoção. Vimos também que estar sensível ao que nos rodeia consiste em exercitar a percepção, atentar para o que acontece ao nosso redor e conosco e como nos afetamos. No papel de professor, diante do desafio de educar para a sensibilidade, como vemos hoje o trabalho de artes na escola? Será que na prática pedagógica conseguimos abrir espaços de despertar a sensibilidade de nossos alunos? Em que medida, muitas vezes, entendemos o trabalho com artes de forma mais mecânica, nos restringindo a ensinar técnicas? Como podemos considerar a necessidade de despertar a sensibilidade de nossos alunos? Será que muitas vezes as experiências no campo das artes não ficam restritas às aulas semanais – quando existem – com o professor de artes? De que forma os professores de turma, que convivem diariamente com as crianças, abrem espaços para experiências que envolvem outras linguagens, sensibilidade, percepção?

Essas perguntas têm o objetivo de provocar reflexões sobre as oportunidades que criamos para que nossas crianças na escola possam experimentar, criar, explorar diferentes formas de expressar sentimentos, idéias e emoções. É fundamental que elas possam, de fato, encontrar espaço para este tipo de experiência no cotidiano escolar. Para tanto, é importante que estejamos seguros do valor da arte na educação da criança.



Sobre o papel da arte-educação, Moema afirma que:

É importante observar a forma como o professor se coloca, adotando uma maneira poética onde vai levar em consideração a forma como você se apresenta fisicamente, o tom de voz, como coloca, conjuga aquele aprendizado.

A arte-educação promove a educação estética, a convergência dos sentidos, a expressão da corporalidade e da singularidade diante de cada experiência educativa. Na arte-educação, exploramos o desenvolvimento dos sentidos por meio de manifestações expressivas, tecendo significados em nossa interação com o mundo. Na experiência estética da arte-educação, entramos em contato com nossos sentidos e sentimentos a serem compartilhados. O experimento perceptivo com o mundo sensorial das formas, cores, sons, texturas, movimentos permite-nos estar em mais contato com nossos sentimentos e aprender a caminhar para nossas escolhas. Para isto, a arte-educação não se propõe apenas ao experimentar, mas ao experimentar perceptivo aonde vamos nos dando conta das sensibilidades afloradas a cada vivência e aos sentimentos que vão sendo desencadeados. A experiência estética perceptiva na arte-educação remete-nos ao seu significado: “sentir com” onde as sensibilidades e o sentimento se interligam, permitindo uma compreensão maior do sujeito diante de si mesmo e da vida. As manifestações sensoriais de formas, cores, volumes, texturas, sons, cheiros, sabores e suas combinações são adquiridas em nossos saberes diante de nós e do mundo. A arte-educação age como um instrumento que conduz à percepção das sensibilidades e ao desenvolvimento destas. Na percepção cada vez mais dinâmica entre nossas sensoriedades estéticas desenvolvidas e os sentimentos decorrentes e vice-versa tornamo-nos mais prontos para nossas escolhas sensíveis e consciência ética diante da vida. A arte-educação no desenvolvimento da sensibilidade faz-se através do olhar poético em nossas relações com o cotidiano, com o acaso, com o que encontramos em nosso caminho, aprendendo a dançar na sincronidade dos encontros carregando-os com cores, músicas, formas, sabores, imaginações criativas e alegria. Desta forma, o sentir, o fazer e o pensar/refletir se entrelaçam sendo cada um manifestação dos outros e todos, manifestação de cada um, permitindo a cada diversificação do sentir, fazer e pensar/refletir novas relações sistêmicas e significativas entre si. A arte-educação em seu exercício através de imagens permite a estruturação do aprendizado vivenciado e experimentado, formando compreensões vindas do encontro preciso, sincrônico, entre o dar e receber como o encaixe macho-femêa, criador e criatura, o mesmo movimento que se permeia extrinsecamente, se fecunda e promove novas relações

criativas e de compreensão. A arte-educação propõe um diálogo do sujeito com suas sensibilidades através dos sentidos e sentimentos desenvolvidos e percebidos nas experiências estéticas vivenciadas numa dinâmica contínua de enraizamento e desenraizamento, mergulho nas interioridades profundas e vôo para o novo, a descobrir e a conhecer.

Com Moema, podemos compreender que o papel da arte-educação na verdade é o de ampliar as experiências das crianças no campo estético. Ao professor cabe, então, provocar no sujeito a conexão com sua sensibilidade por meio de experiências diversas de contato com materiais e na exploração de diferentes linguagens artísticas.

Ao relatar experiências significativas que vivenciou, seja com crianças, seja com professoras, Moema nos permite vislumbrar caminhos possíveis. Concretamente, o cotidiano é um palco rico de possibilidade para o incremento de experiências que toquem a sensibilidade e a criatividade de nossas crianças. Vejamos, nos caminhos que Moema nos relata, de que modo isso se concretiza:

Um dia, eu ia dar uma aula introduzindo novos experimentos/ conhecimentos. Era uma aula ao ar livre como eventualmente gosto muito de dar, sentindo o ambiente externo, o cenário, luz, brisa, sons, cheiros etc. No entanto, o espaço aberto é sujeito naturalmente a dispersões. É preciso considerar isto ao planejar a atividade. Quando chegamos, os alunos ficaram muito mobilizados com o que viram, as árvores, o abacateiro e a mangueira do pátio tinham sido podados, folhas, galhos no chão e questionamento sobre a poda necessária e o cuidado com o meio ambiente etc. e tal... Percebi que o assunto pulsante daquela aula seria este, e só este teria significado para os alunos devido à mobilização. Conversamos e discutimos sobre o tema, e propus aos alunos colherem do chão uma folha de cada tipo, e então compreenderam sensorialmente que as folhas das distintas árvores tinham formas, texturas, tons, cheiros distintos. Exploramos com exercícios de composições estéticas com as folhas, passando o lápis cera no papel por cima das composições, observamos o efeito dos trabalhos entre si, comemos um abacate, deixamos germinar num copo com água, falamos sobre a variação dos tons de verde, de texturas e formas. Cada um falou como compreendia isto. Compreendi que os alunos aprenderam sobre muitas coisas este dia, coisas que os mobilizam, que os levam a questionar e a refletir. Aprenderam porque foram ouvidos em suas curiosidades e preparados para novas experiências do saber por terem se sentido contemplados neste encontro.

Moema nos mostra o quanto foi possível perceber no interesse de seus alunos, a partir de uma situação concreta e inesperada – a poda das árvores –, caminhos para incluir os temas que havíamos planejado trabalhar (textura, cores etc.). Nessa perspectiva, ela teve então a sensibilidade para articular o movimento emergente no grupo com os conteúdos próprios de sua disciplina. Não apenas sua sensibilidade esteve em cena, mas também, a dos alunos que expressaram, por meio de seus movimentos e interesses, o desejo de explorar determinada situação.



ATIVIDADE

2. Anteriormente, afirmamos que “É no próprio cotidiano, na observação do nosso entorno, da Natureza, do outro, dos objetos, enfim, da vida que nos rodeia que podemos desenvolver nossa capacidade de inventividade”. De que forma a experiência que Moema nos relata acima se relaciona com tal afirmação?

RESPOSTA COMENTADA

Nosso objetivo, nesta atividade, é que você faça relações entre as idéias discutidas ao longo desta aula e a experiência relatada por Moema. Pense na sua própria experiência e tente realizar o mesmo processo.

Moema nos relata ainda outras atividades em que essa dimensão da sensibilidade do professor e dos alunos aparece. Vamos a elas:

Um dia, iríamos falar sobre alimentação e saúde, na nossa escola tínhamos a multimistura (preparado de casca de ovo em pó com folhas nutritivas variadas em pó que é fornecido em casos de subnutrição), convidamos então uma senhora que ensinou aos alunos a fazerem biscoitinhos da multimistura deliciosos, eles depois construíram uma história, fizeram os personagens e cenários da história e apresentaram para os demais colegas da escola. O tema alimentação e saúde tomou grande espaço na discussão sobre formas de se viver e ficou relacionado à alegria, prazer e alimentos saborosos.

Numa outra situação, confeccionamos “pipas” com técnica e materiais simples, ao alcance da coordenação motora e dos recursos que permitissem que os próprios alunos as construíssem. À medida em que as pipas ficavam prontas os alunos saíam com as suas a voar pelo pátio da escola. Depois de brincarmos, cada um desenhou e escreveu sua experiência imaginativa, depois compartilharam e naquela brincadeira em conjunto e ao mesmo tempo individual cada um “viajou” para seus lugares de imaginação. Conversamos sobre isto e em outras oportunidades desenvolvemos outras formas de fazer “pipas”.

Ao fazerem pipas, alimentos, explorações das folhas e cores, as crianças e o professor estão na verdade em pleno exercício de ver o mundo. Vivendo coletivamente esta experiência, mais rico ainda se torna este exercício, uma vez que múltiplos olhares se cruzam. Há intercâmbio de saberes e em conseqüência disto, amplia-se o repertório de todos os envolvidos. Para Moema, atividades como estas, que envolvem a forma de ver o mundo das crianças e trabalham com isso, são experiências do campo da arte. A arte normalmente é vista como aquela consagrada nas obras dos grandes museus. Porém, ao refletir sobre o significado da arte, Moema nos aponta um sentido que a torna mais próxima de todos nós:

A arte na verdade é a sua maneira de ver as coisas. O seu desenvolvimento no olhar estético e poético diante das coisas. Manoel de Barros, poeta do Pantanal, faz poesias com cocô de vaca, que são maravilhosas. Quando o educador acredita naquele caminho, ele não precisa dominar o conhecimento total que o catedrático teria nas suas pesquisas científicas, mas precisa promover no aluno a curiosidade e o gosto de querer aprender. E, quando você tem o gosto por aprender algo, você está munido do mais essencial para o processo de aprendizagem, já diziam Piaget e Paulo Freire. O educador tem que ter a responsabilidade de acreditar no que está fazendo.



ATIVIDADE

3. Destaque no depoimento de Moema escrito anteriormente, qual é a idéia que ela tem sobre o que é a arte. Depois, comente o que você refletiu a partir das idéias dela.

RESPOSTA COMENTADA

Assim como na Atividade 1, aqui você vai destacar no texto a parte em que Moema aborda sua idéia sobre a arte e depois trazer suas reflexões sobre as idéias dela. Pense nos momentos da sua vida em que você faz arte.

Ao assumirmos, então, que o papel do professor se direciona para desenvolver o olhar estético infantil – e o seu próprio –, diferentes objetos culturais entram em cena. A música, as artes plásticas, as dramatizações teatrais, e outras tantas linguagens que trazem as diferentes formas que o homem vem encontrando de expressar emoções, sentimentos e pensamentos, podem estar presentes no cotidiano, contribuindo para a educação da sensibilidade. A esse respeito, Moema faz um alerta sobre a importância de que estejamos atentos para nossas escolhas e nossos objetivos quando trazemos determinados materiais para sala de aula. Ela aponta também para a necessidade de nós, professores, escutarmos nossa própria sensibilidade com relação aos alunos e seus interesses, bem como considerar que a criança tem como peculiaridade o fato de utilizar-se da sensibilidade na relação com o mundo:

A música é, por exemplo, um bom caminho de trabalhar com a sensibilidade. Cada tipo de música provoca uma determinada sensação na pessoa. Isto quer dizer, até a música que você escolhe como recurso mobilizador de trabalho, mesmo para atuar apenas como fundo sonoro. Você precisa ter cuidado, é preciso preparar, ter consciência de que tipo de emoção você pretende provocar. Neste caso, procurar nos livros, conhecer melhor os efeitos da música é importante. Ou seja, é preciso perceber os efeitos das coisas nas pessoas. Por exemplo, com sensibilidade você vai ver que ficar muito tempo sentado numa cadeira parado, faz qualquer pessoa ficar com o corpo e mente inquietos, desconfortáveis, porque não é sadio,

principalmente criança que é naturalmente cinestésica e motora. A criança aprende pelo corpo, pela sensibilidade. Se você quer que uma criança aprenda, ela vai aprender pelo corpo, pelo movimento. Em um amadurecimento sadio, percebemos que os estampidos destas explosões motoras iniciais vão adquirindo nuances mais refinadas e meios tons, mesclando-se mais e mais com outras esferas de relação com o mundo como a mental e até espiritual. Hoje não subo uma escada com a mesma velocidade com que subia quando tinha 10 anos de idade. Mas em contrapartida, hoje tenho prazer em ficar muito mais tempo absorvida com uma leitura, por exemplo. Quando eu era mais nova, queria experimentar a vida de um jeito mais sensorial fisicamente. Hoje experimento a vida de um jeito em que minha motricidade, sensoriedade e sensibilidade transmutadas bailam com o mundo com menos atropelos. É um processo de aprendizado corporal, aonde você vai elaborando isto e junta o raciocínio com a compreensão sensível de você no mundo.

O trabalho de cooperação promove muito mais o crescimento do que a competitividade. Na prática educativa, temos que desenvolver o olhar de saber quem é aquela pessoa que está do outro lado, o que dá alegria em sua alma. O que no fundo (eu) quero promover em cada circunstância. Na escola eu quero promover a saúde mental, espiritual e intelectual da pessoa concomitantemente. Não adianta, por exemplo, a criança saber que dois mais dois são quatro, se ela não sabe o que fazer com este conhecimento. Ela tem que desenvolver o que ela está escolhendo viver, quais são as coisas com que ela tem empatia.



A criança aprende muito mais pela sensoriedade. Ele não está com familiaridade com a razão, ele está mais próximo da sensação. É importante também a presença do professor, dando segurança para a criança fazer seus vôos.

(...) A dramatização é muito legal para trabalhar com as crianças, pois você envolve todas as linguagens, como o corpo, a elaboração de história, atividades plásticas, música etc. Quando você dramatiza realmente incorpora e experimenta o aprendizado.



Moema nos deixa este recado importante: a criança se relaciona com o mundo utilizando-se de sua sensibilidade, sensoriedade. Ela precisa tocar, sentir, provar, experimentar. Considerar esta característica da criança na sua relação com o mundo é fundamental para o professor. Ela nos faz pensar nas práticas que temos desenvolvido no cotidiano. Muitas vezes, em nome de “ensinar conteúdos” às nossas crianças, nos utilizamos de práticas que exigem a imobilidade corporal, a cópia, a repetição. Esta atitude está baseada na idéia de que a criança deve aprender aquilo que o professor “transmite”. No entanto, é preciso rever a relação entre “ensino e aprendizagem”. Ao levarmos em conta que a criança é um ser ativo, sensível, curioso, inquieto, que está percebendo o mundo que o cerca com todos os recursos que possui (seus sentidos e intelecto), somos provocados a repensar nossa prática. Se a criança precisa da experiência para aprender, não nos basta transmitir conhecimento apenas.

Torna-se necessário incluir a criança, abrir espaço para ela criar, sentir, fazer perguntas, buscar respostas. O professor assume, desta forma, o papel de parceiro na busca do conhecimento, e, por ser mais experiente, estará mediando a relação da criança com o saber.

Somos seres da razão, da emoção, da sensibilidade, do corpo. É importante que possamos na escola abrir espaços para que todas estas dimensões estejam presentes.

ATIVIDADE FINAL

Organize com seus alunos uma atividade que inclua música, artes plásticas, dramatizações teatrais ou outras linguagens que tragam as diferentes formas de expressar emoções, sentimentos e pensamentos.

Relate, como fez Moema, os movimentos voltados para a sensibilidade, vividos por você e seus estudantes.

RESPOSTA COMENTADA

Nesta atividade, propomos que você planeje uma atividade para seus alunos que tenha como objetivo desenvolver a sensibilidade. Para tal, sugerimos que você utilize atividades que mobilizem a expressão artística e estética das crianças. Depois de planejar, coloque em prática a atividade e faça um relato de como ela se desenvolveu.

RESUMO

Esta aula teve como foco central apresentar a experiência da arte-educadora Moema Quintanilha, destacando sua visão do papel da arte e da sensibilidade na educação. Vimos que é por meio da experiência artística, estética e sensível que o sujeito conhece a realidade a sua volta, bem como conhece a si próprio e ao outro. Nesse sentido, a sensibilidade é uma forma de nos conectarmos com o mundo. Vimos também como essas idéias podem ser consideradas na prática pedagógica. Com relação a isto, vale destacar a visão de Moema, que afirma que para criar não são necessários materiais fantásticos e especiais, espaços ideais ou qualquer pré-requisito. É a própria ação de criar, buscando nos materiais que temos as mãos que podemos exercitar o fazer artístico e criativo. Uma escola em que a criança possa pintar, dramatizar, ouvir e criar músicas estará contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade infantil.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, estaremos focalizando a interdisciplinariedade. Veremos como os diferentes conhecimentos podem ser abordados de forma integrada na escola. Certamente, após esta aula, podemos considerar a importância de garantir a presença da arte no diálogo com outros saberes.

LEITURAS RECOMENDADAS

Para aprofundar os estudos sobre o papel da arte-educação, você terá uma disciplina específica no sexto período (“Artes na educação”). No entanto, se a sua curiosidade sobre o tema estiver “acesa” anote essas indicações de leitura:

MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho*. São Paulo: Loyola, 1999.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Complexidade e interdisciplinaridade: a inter-relação entre os diferentes conhecimentos no cotidiano pedagógico

AULA

5

Meta da aula

O objetivo desta aula é apresentar o conceito de interdisciplinaridade, de modo a que o aluno possa perceber de que forma os diferentes conhecimentos podem se relacionar.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Relacionar a interdisciplinaridade com o pensamento complexo.
- Analisar a interdisciplinaridade como um processo dinâmico, integrador e dialógico.
- Reconhecer a interdisciplinaridade como um novo olhar para o conhecimento que busca articulação entre os saberes.

INTRODUÇÃO

Em toda a minha vida, eu jamais me resignei ao saber parcelarizado, jamais isolei um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu vir a ser. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais eliminei a contradição interior. Sempre senti que as verdades profundas, antagonistas eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagonistas. Jamais desejei reduzir a força da incerteza e da ambigüidade.

(Edgar Morin)

(...) a História do mundo vivo se resume na elaboração de olhos cada vez mais perfeitos no seio de um Cosmos, onde é possível ver cada vez mais.

(Teilhard de Chardin)

As epígrafes são sugestivas e iluminam esse diálogo entre complexidade, interdisciplinaridade e Educação. Reconhecemos que a idade de ouro da *teoria cultural* terminou há muito tempo, dando lugar a uma nova fase de política global que nem mesmo os mais retraídos e fechados acadêmicos poderão ignorar. Existem mudanças demais por aí. Estilos de vida são abolidos da noite para o dia. A tecnologia se torna monstruosa e muitas vezes inacessível. As identidades humanas são descartadas na passarela da vida social. A comunicação interliga o planeta, e, apesar disso, a falta de entendimento aumenta. As sociedades se tornam cada vez mais interdependentes e cada vez menos dispostas a se ajudarem mutuamente. As certezas irracionais promovem desentendimentos, e a racionalidade homogeneizadora (que pretende tornar tudo idêntico), economicista, tecnocrata e excludente é incapaz de compreender os problemas em sua dimensão humana e planetária.

A Educação vive, também, essa crise. E deve enfrentar esta problemática que traz desafios para a formação dos profissionais da Educação fundamentada em uma outra lógica, para além do pensamento linear, mecanicista, excludente –, a da complexidade da formação humana, que acolhe a diversidade, que liga os conhecimentos às práticas sociais, que se orienta para a autonomia e para a democracia, enfim, para a formação de indivíduos independentes, conscientes, críticos, solidários e preparados para agir na sociedade, sempre em movimento. Este é um desafio que exigirá a revisão do nosso pensar e do nosso agir no campo da educação/formação rumo a pressupostos essenciais para a ressignificação da formação de professores, do ensino, da escola de modo geral.

Pretendemos, nesta aula, apresentar alguns pontos importantes para o diálogo entre o pensamento complexo e a interdisciplinaridade.

O PENSAMENTO COMPLEXO

O pensamento complexo traz a idéia de diálogo, de uma teia/rede onde os conhecimentos devem ser tecidos juntos, a idéia do entrelace entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, escola e sociedade, homem e Natureza, razão e emoção. Um pensamento que supere as dicotomias, que respeite a especificidade de cada campo do conhecimento sem isolá-los. Um pensamento que acolha a diversidade, em todas as suas expressões.

A respeito do pensamento complexo, o filósofo Edgar Morin (2000) afirma:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.



Edgar Morin é sociólogo, antropólogo, historiador e filósofo. Nasceu em Paris em 8 de julho de 1921 e ainda hoje mora na França. É diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica, fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola de

Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris. Morin sempre posicionou-se fortemente diante das questões da atualidade, sua produção intelectual reflete seu engajamento em pensar o seu próprio tempo. Humanista, Edgar Morin é considerado um dos principais pensadores contemporâneos. Preocupado com a elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real, tece severas críticas à fragmentação do conhecimento. Ele nos propõe uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais. Sua obra múltipla é norteada pelo cuidado com um conhecimento não mutilado nem compartimentado, respeitando o singular ao mesmo tempo que o insere em seu todo.

Para saber mais sobre Edgar Morin, você pode consultar diversos *sites* que trazem informações sobre suas obras e temas de estudo.

Morin nos sinaliza para a importância de buscarmos a religação dos saberes que se encontram fragmentados nas disciplinas e na organização curricular.



ATIVIDADE

1. Edgar Morin nos traz a afirmação de Montaigne: “Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça bem cheia.” Como você compreende esta afirmação? Concorda com ela? Justifique a sua resposta.

COMENTÁRIO

Aqui o desafio é pensar sobre a crítica que Edgar Morin faz a um tipo de ensino que valoriza mais o acúmulo de informações/conhecimentos. Cabeça bem cheia tem a ver com essa perspectiva. Pense sobre este assunto e desenvolva um pequeno texto a partir de suas reflexões.

A concepção de saber não-fragmentado é a base que sustenta as idéias sobre a interdisciplinaridade. A discussão sobre a interdisciplinaridade surgiu na década de 1960, na Europa, reivindicando novas formas de conceber o ensino e a pesquisa, não aceitando o conhecimento fragmentado e desconectado do cotidiano. No Brasil, ganhou força na década de 1970 a busca da não-fragmentação da escola básica. Nos anos de 1980 os estudos da interdisciplinaridade se intensificam, e seus princípios servem como orientação nos processos de reformulação curricular dos anos de 1990 (os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN). Alguns autores se destacam neste campo, tais como Japiassu, que indicava a necessidade de superação das fronteiras disciplinares. Heloisa Luck, outra autora significativa, sublinha o fato de que a interdisciplinaridade supõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, pretende superar a fragmentação do conhecimento. Necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos. Para Edgar Morin (1997), filósofo contemporâneo patrono do pensamento complexo,

interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas se reúnam como as diferentes nações se reúnem na ONU, sem poder fazer outra coisa senão afirmar seus

próprios direitos e suas próprias soberanias, em relação às invasões do vizinho. Mas a interdisciplinaridade pode, também, querer dizer troca e cooperação, e tornar-se, assim, alguma coisa de orgânica (p. 78).

Também a esse respeito, Silvio Gallo (1999) afirma que a interdisciplinaridade “é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas”.

Ivani Fazenda, que pesquisa há 30 anos o tema, é, no Brasil, uma das principais referências. Para ela, a interdisciplinaridade consiste em uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de compromisso com a vida. Esta autora será trabalhada mais detalhadamente nesta aula:

(...) A atitude interdisciplinar é uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor: atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade frente à limitação do próprio saber, atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio, frente ao novo, desafio de redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude pois de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1992).

Para Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade é, antes de tudo, um novo olhar para o conhecimento que busca articulação entre os saberes. Portanto, as práticas interdisciplinares e a investigação como ação docente propõem uma não-fragmentação dos saberes, entendendo que é preciso que os diferentes conhecimentos, relativos aos campos específicos em que se inserem, possam se intercomunicar, articulando-se para compreender os diferentes fenômenos da realidade.



ATIVIDADE

2. Destaque no texto as explicações sobre o que é interdisciplinaridade. Escreva esses trechos destacados nas linhas abaixo e desenvolva, com suas próprias palavras, sua explicação a respeito deste assunto.

COMENTÁRIO

Aqui você pode reescrever a definição que esta aula apresenta sobre o que é interdisciplinaridade e depois, com suas palavras, desenvolver um pequeno texto que explique e comente o que você compreendeu sobre este conceito. Depois, pense no seu cotidiano, se a interdisciplinaridade está presente em sua escola. Em caso contrário, como você pode contribuir para a mudança.

Nessa perspectiva, o professor precisa assumir uma postura de pesquisa em sala de aula, buscando junto com seus alunos diversas fontes de informação, bem como parcerias com outras pessoas que possam contribuir com os estudos desenvolvidos. Assim, a cooperação e a troca serão fundamentais numa prática interdisciplinar, uma vez que não existe possibilidade de sabermos tudo a respeito de um assunto. A troca e a partilha são dimensões fundamentais na busca do conhecimento. Atitude solidária de predisposição à troca e o fazer juntos de fato atuam na contramão de uma postura individualista.

(...) porque compreende seu universo de ações e significados, o pesquisador interdisciplinar aceita dividir sua própria percepção do mundo e dos homens. Isso tem demandado também um tipo especial de pesquisador, aquele que com sensibilidade compreende os outros, portanto, a efetivação do exercício do respeito ao outro e da espera (na medida em que poucos são ainda os que aceitam este tipo especial de trabalho e de pesquisa) (FAZENDA, 2004, p. 134).

Em síntese, as práticas interdisciplinares têm como fundamentos:

- Nova postura diante do conhecimento e nova atitude em busca da unidade do pensamento.
- Processo dinâmico, integrador e dialógico.
- Substituição de uma concepção fragmentária pela unidade do ser humano.

- O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. No diálogo entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações.

Essa mudança de atitude considera que o conhecimento é provisório; o professor está constantemente questionando suas posições assumidas e os procedimentos adotados. O respeito à individualidade e a abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento são perspectivas fundamentais para uma ação interdisciplinar.

Outra dimensão importante é o trabalho cooperativo em que professores e alunos são sujeitos de sua própria ação e se engajam num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas.

Para que possamos compreender na prática esta perspectiva interdisciplinar, podemos relembrar um pouco as experiências que Moema Quintanilha nos relatou na aula sobre “A sensibilidade na prática”(Aula 4). Lembrem como, ao explorar, por exemplo, as diferentes folhas das árvores que encontrou no pátio com as crianças, a professora pôde desenvolver atividades que envolveram desde a produção plástica (cores das folhas, pesquisa de texturas etc.) até experiências do campo das ciências (germinação da semente do abacate) etc.?

Outra experiência que trazemos à tona, a título de exemplo, aconteceu em uma instituição de Educação Infantil situada num bairro residencial do Rio de Janeiro. A cena: uma roda de conversa com um grupo de crianças entre cinco e seis anos. No meio da animada conversação, um assunto surgiu no grupo e ganhou força: o homem das cavernas. Todos tinham alguma informação sobre o tema, tinham visto um filme, um desenho, visto em um livro. O assunto esquentou, e a professora começou a provocar algumas questões, a partir das colocações dos alunos: O que os homens da Idade da Pedra comiam? Onde moravam? Quais eram os animais que existiam à época? Como se vestiam?

As crianças iam tecendo suas hipóteses mas, de fato, viu-se que havia muitas perguntas que mereciam pesquisa mais aprofundada. E então um projeto delineou-se tendo o tema do homem das cavernas como mote principal. A partir desse tema, muitas e diferentes experiências e pesquisas, de campos de conhecimentos diversos, com a participação de muitas pessoas da comunidade escolar, tiveram curso.

Foi assim que a cozinheira da escola, por exemplo, veio partilhar seus conhecimentos culinários sobre formas de fazer carne – alimento que o homem pré-histórico ingeria. Livros sobre o assunto foram esclarecendo as dúvidas e curiosidades do grupo.

Dramatizações, histórias inventadas e registradas, álbuns com as informações colhidas, produções plásticas, modelagens em argila, entrevistas com pessoas que podiam contribuir para ampliar os conhecimentos sobre o tema (pais, nutricionista, cozinheira etc.) . Literatura, Artes, História, corpo, movimento, Geografia, Ciências se entrelaçaram na busca de compreender mais e melhor esse assunto. Uma prática interdisciplinar que, fundamentalmente, trouxe à cena o prazer e a mobilização das crianças no movimento de pesquisa e estudo, foco que não pode ser deixado de lado. O conhecimento, assim, ganha sentido para a criança, pois a envolve de forma ativa na busca de informações e saberes, além de mobilizar o coletivo, num projeto que conta com a cooperação, a troca e a solidariedade para seu pleno desenvolvimento.

O movimento complexo e interdisciplinar apresentado nesta aula revelou uma postura diferente diante do conhecimento e gerou uma nova atitude em busca da unidade do pensamento. Caracterizou-se como um processo dinâmico, integrador e dialógico – em outras palavras, complexo – e promoveu a integração entre os vários saberes envolvidos.

ATIVIDADE

3. Lembre de alguma atividade interdisciplinar realizada por você na sua prática de ensino. Descreva-a com detalhes e faça uma ligação com os princípios/fundamentos da interdisciplinaridade.

COMENTÁRIO

A proposta aqui é que você lembre alguma experiência vivida na sala de aula em que você leciona ou faz estágio, em que conhecimentos diversos, vindos de diferentes áreas, tenham se articulado. Relate essa experiência e explique por que você a considera interdisciplinar. Utilize as explicações apresentadas nessa aula para justificar sua resposta.



ATIVIDADE FINAL

Organize uma atividade que apresente um caráter complexo e interdisciplinar.

COMENTÁRIO

Para melhor realizar esta atividade, você pode rever a experiência sobre o homem das cavernas apresentada nesta aula, em que você pôde observar a alteração e conseqüente contribuição dos diversos setores da escola.

RESUMO

Nessa aula, apresentamos a relação entre o pensamento complexo e a interdisciplinariedade. Vimos que esta perspectiva diz respeito a uma concepção de conhecimento não fragmentado, trazendo a idéia de diálogo entre os diferentes saberes. Nesse sentido, o pensamento complexo visa à superação das dicotomias, respeitando a especificidade de cada campo do conhecimento sem isolá-los. Um pensamento que acolha a diversidade, em todas as suas expressões.

A interdisciplinaridade propõe uma forma mais ampla de compreender o conhecimento, que busca articulação entre os saberes. As práticas interdisciplinares e a investigação como ação docente propõem, portanto, uma não fragmentação dos saberes. Os diferentes conhecimentos, relativos aos campos específicos em que se inserem, precisam se intercomunicar, articulando-se para compreender os diferentes fenômenos da realidade. Assim, a cooperação e a troca serão fundamentais numa prática interdisciplinar, uma vez que não existe possibilidade de sabermos tudo a respeito de um assunto, a troca e a partilha são dimensões fundamentais na busca do conhecimento.

O pensamento complexo e a interdisciplinaridade pelos princípios que adotam contribuem para a interrelação entre os diferentes conhecimentos no cotidiano pedagógico.

O ensinante e o aprendiz: uma concepção de criança e de aprendizagem

AULA 6

Meta da aula

Apresentar a relação entre ensino e aprendizagem e as características do processo da criança na construção do conhecimento tendo em vista a sua contribuição para o aprendizado dos alunos.

objetivos

Esperamos que, após estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as relações entre ensino e aprendizagem.
- Reconhecer o papel da participação ativa da criança no processo de aprendizagem.
- Reconhecer as implicações para a prática pedagógica (do professor) do reconhecimento das características próprias do processo infantil de construção de conhecimentos.

Pré-requisitos

Para que você tenha mais facilidade nesta aula, é importante que você faça a releitura dos módulos de Fundamentos que tratam das relações de ensino e do processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender. Professor e aluno. De que forma estes componentes/ elementos do processo de ensino e de aprendizagem se relacionam? Quais são as idéias básicas que sustentam uma prática de ensino voltada para a criança? De que forma tais idéias se expressam, ou podem se expressar, na prática docente?

Tradicionalmente, o professor é visto como aquele que detém o conhecimento e o aluno, como aquele que deve “aprender”. Como se o conhecimento fosse um objeto que pudesse passar das mãos do professor para as mãos do aluno. Para “passar” esse conhecimento, o professor, numa visão mais tradicional do ensino, deve apresentar os conteúdos, pedir que os alunos repitam e, ao final do processo, avaliar se eles aprenderam exatamente aquilo que ele queria ensinar. Essa seria uma educação bancária, no dizer de Paulo Freire, que mercantiliza a relação pedagógica numa atitude opressora, ditatorial, massificante, excludente enfim.

Atualmente, a partir dos estudos de diversos pesquisadores sobre aprendizagem, nos mais variados campos do conhecimento (Psicologia, Biologia, sociologia etc.), esta relação entre ensinar e aprender tem sido vista de forma diferente da que acabamos de ver. Aspectos diversos precisam ser considerados no ato de conhecer. Dentre eles destacamos: os saberes infantis, o modo próprio com que a criança constrói conhecimentos e os aspectos culturais do grupo ao qual pertencem as crianças. É também fundamental considerar, na prática pedagógica, o sentido que fazem estes conhecimentos para a vida da criança.

Nesta aula, estaremos nos concentrando, mais especificamente, em refletir sobre os saberes infantis e o processo de construção de aprendizagem infantil. Além disso, iremos também estabelecer uma relação com o ensino (a prática de ensino), apresentando caminhos metodológicos para o professor levar em conta, na sua prática educativa, o modo próprio da criança produzir conhecimentos.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Antes mesmo de iniciar a estudar a aprendizagem infantil, é necessário pensar no que é a criança hoje. Se alguém perguntasse o que você pensa que é a criança, o que você responderia? Sua resposta certamente traria as idéias que possui sobre o que é próprio do ser criança na sua visão. Ou seja, você traria a sua concepção de criança. Algumas definições, muito comuns no imaginário popular (isto é, na forma como a população de hoje pensa a criança), trariam as possíveis classificações: criança é... pura, alegre, ingênua, espontânea, bagunceira... o que mais?

Tais classificações, vistas muitas vezes como naturais (isto é, parte do que seria a natureza do ser criança), são na verdade construídas culturalmente. O que precisamos considerar ao pensar o que é a criança, é justamente o fato de que não há uma criança universal, igual em toda parte. A infância não é única, padronizável, homogênea.

Se pensarmos na criança que mora na zona rural e que, desde cedo ajuda sua família nas tarefas domésticas, convive com a natureza, tem pouco acesso à cultura letrada e à indústria cultural e, em contraponto, pensamos numa criança da cidade, moradora de um bairro fortemente urbanizado, que convive diariamente com livros, tv, jornal, computador, que vai ao cinema etc., podemos dizer que essas crianças são iguais? Certamente não!



Podemos aqui enumerar as diferentes infâncias que nos cercam: crianças das ruas, dos orfanatos, dos morros, dos bairros dos subúrbios etc. Cada uma tem uma singularidade própria, é marcada pela história e pela cultura a que pertence. Seus brinquedos, as relações que estabelecem com suas famílias, tudo isto é marcado pela sua cultura.

Pensar que a infância não é um momento padronizável é reconhecer que não há criança ideal. Idéias como a de criança ingênua, por exemplo, caem por terra se pensamos numa menina que, por forças das circunstâncias, se prostitui nas ruas (como as meninas de algumas cidades do nordeste). Essa menina certamente foi roubada muito cedo da tal pureza e ingenuidade atribuídas à infância, e no entanto, é criança.

Vários autores da antropologia e da história pesquisaram a história da infância e da família, revelando o quanto os diferentes momentos históricos viam a criança de formas igualmente diferentes. Tais estudos afirmam a necessidade de considerarmos os aspectos culturais e históricos que marcam a infância. Para nós, que trabalhamos com a criança, este conhecimento é fundamental, pois se não a reconhecemos como única, se não buscamos saber melhor sua origem, sua história, suas experiências sociais, não poderemos lidar com ela de forma a respeitar e valorizar sua singularidade.

Compreender a criança na história ajuda a entender a influência das mudanças sociais na visão da infância que foi se constituindo. Até o século XIX, a sociedade europeia era basicamente rural. Havia uma consciência “naturalista da vida” (GÉLIS, 1991). A criança, os filhos, a gestação representavam a renovação da espécie humana. Cada membro da família dependia dos outros.

A criança era considerada pública, um rebento do tronco humanitário, parte do grande coletivo. O aprendizado era vivido no contato com os membros da comunidade, não havia a idéia da infância como um momento diferenciado e tampouco espaços destinados à educação. Aprendia-se na comunidade, na relação com a vida social. A criança era vista como um mini-adulto, vestia-se como ele e participava de todos os eventos da comunidade, sem distinção.



O fato de o índice de mortalidade infantil ser muito avançado nos séculos anteriores ao XIX, também contribuía para que os laços entre crianças e adultos fossem mais tênues. Como se “apegar” a uma criança que, na realidade, podia não vingar? Como era muito comum que as crianças morressem ao longo do primeiro ano, em virtude de doenças e/ou condições precárias de higiene, os adultos precisavam lidar com esta possibilidade de perda. Estar, de certa forma, preparados para isto.

Este panorama foi se modificando ao longo de um período extenso, com os avanços da medicina e as mudanças nas relações sociais. Desse modo, o surgimento do sentimento de infância se fortalece nos séculos XVI e XVII.

Para você conhecer melhor a história social da criança e da família leia o livro *A história social da criança e da família* do historiador **PHILIPPE ARIÈS**.

De fato, a mudança da atitude com a criança é uma mudança cultural, que ocorreu por forças políticas e sociais. Cada época marca a infância de uma forma particular. Hoje, pensar a criança, envolve levar em conta todas as questões que nossa sociedade atravessa, bem como os conhecimentos que possuímos sobre seu desenvolvimento. Nesta aula, partimos então de uma visão de criança como sujeito único, singular, marcado pela história e pela cultura. Tal visão convoca o professor a levar em conta a experiência social das crianças com as quais convive.

PHILIPPE ARIÈS nasceu em 24 de junho de 1914, na França, e concluiu seus estudos de História na Sorbonne. É universalmente considerado um dos melhores historiadores contemporâneos no campo de estudo de comportamento e atitudes humanas. Sua obra mais célebre é *A história social da criança e da família*, que traça a história da infância e da família moderna.

Vamos agora pensar especificamente sobre o ato de conhecer, foco de nossa aula.



ATIVIDADE

1. Vimos que a infância não é um conceito generalizável e padronizado. Cada momento histórico irá influenciar nas experiências infantis e no lugar social que a criança terá. Faça uma entrevista com as pessoas idosas da sua comunidade e pergunte para elas:

Quando você era criança, quais eram as brincadeiras típicas?

Como era a escola que você freqüentou quando criança?

De que forma se relacionavam crianças e adultos?

COMENTÁRIO

Aqui não há resposta correta. O objetivo é que você perceba a diferença entre a infância do tempo dos seus entrevistados e a infância que você conhece.

O ATO DE CONHECER: COMO AS CRIANÇAS CONSTROEM CONHECIMENTO

Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como naquele que diz: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencê-la a beber a água”. De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água, por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: “É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender” (ALVES, 2002).

Em um de seus artigos sobre escola e educação, **RUBEM ALVES** (2002), para falar sobre o ensino e a aprendizagem, utiliza o exemplo do cavalo quando bebe água. Não adianta, diz o autor, forçar um cavalo a beber água, ele só beberá água quando tiver sede. Este exemplo nos leva a pensar sobre aquilo que oferecemos às crianças em nossas escolas, e também, em como temos percebido “quando elas têm sede”. Será que nós, muitas vezes, não temos forçado nossas crianças a beber sem sede? Ou, ainda nos interrogar: que (tipo) água estaremos oferecendo para elas?

RUBEM ALVES nasceu em Dolores da Boa Esperança, sul de Minas Gerais. Tem 71 anos, três filhos e cinco netas. Bacharel em Teologia, doutor em Filosofia, psicanalista e professor emérito da Unicamp. “Prefiro chamar esta lista de ‘*curriculum mortis*’. Meu *curriculum vitae* você encontrará nas minhas crônicas, pensamentos, cartas”. Publicou mais de 50 títulos voltados para adultos e crianças.



Qualquer pessoa que convive com crianças percebe que a curiosidade é algo muito próprio do modo de ser infantil. A criança pergunta tudo, interessa-se em conhecer o mundo a sua volta, quer mexer, fuçar, descobrir, explorar. A forma como conhece o mundo é ativa. Ela precisa, muitas vezes, tocar, pesquisar, perguntar. É claro que esta sua curiosidade pode ser estimulada – se os adultos com os quais ela convive apreciam suas perguntas, abrem espaço para que elas manifestem idéias, opiniões – ou pode ser também reprimida – se, de outra forma, o adulto ignora o pensamento infantil, o desestimula, pede silêncio para a criança “perguntadeira”.

A curiosidade é fundamental no processo de aprendizado. Quando estamos curiosos por saber algo, canalizamos nosso interesse para compreendê-lo. Levar em conta este desejo infantil de conhecer na prática docente é muito importante. A curiosidade é a “sede” da criança, tal qual a metáfora do cavalo que Rubem Alves nos aponta. Curiosidade que move o desejo, que leva à reflexão, a associações entre aquilo que a criança já sabe com o novo que se apresenta a ela.

A esse respeito, vale citar novamente Rubem Alves, crítico contundente do sistema de ensino brasileiro. O autor afirma que a escola não leva em consideração o desejo de aprender e está longe de responder às perguntas das crianças.

Para o educador, o problema da escola é que ela não leva em consideração o desejo de aprender das crianças e responde apenas às perguntas que os adultos acham importantes. Crianças fazem perguntas incríveis, afirma o autor. Para ele questionamentos infantis revelam o interesse que toda a criança tem por conhecer o mundo.

Porém, não é tão comum assim que a curiosidade infantil entre nas salas de aula. Considerar a curiosidade infantil é considerar a participação, o pensamento, a descoberta, a pergunta, a ação infantil como parte fundamental no processo de conhecer algo. Para que o professor reconheça esta dimensão como importante, é preciso que ele pense que sua tarefa de ensinar só será bem-sucedida se, além de estar preocupado meramente com os conteúdos a serem ensinados, ele estiver interessado em instigar o interesse infantil, ouvindo suas perguntas, buscando com ela respostas para suas questões, abrindo-se para ir além do planejamento previsto.

O mestre Paulo Freire (2001) nos alerta que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. E acrescenta:

Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

Quando o professor, em sala de aula, pensa que sua tarefa é apenas transmitir conhecimentos já prontos, ou seja, “socialmente organizados”, sua prática estará voltada para a exposição de conteúdos. E, se este mesmo professor pensa também que a criança aprende ouvindo as explicações do adulto e depois as repetindo corretamente, sua prática por sua vez estará centralizada em sua própria fala, abrindo pouco ou nenhum espaço efetivamente para a participação infantil.

Vimos então que, para a criança, conhecer algo é estar interessada nele, é perguntar, colocar-se ativamente em processo de pesquisa. É neste movimento ativo que a criança vai encontrar sentido naquilo que ela está aprendendo.



Certo dia, um grupo de crianças estava sentado desenhando em volta de uma mesa. De repente entrou uma abelha na sala de aula. Foi uma surpresa! Todas as crianças ficaram eufóricas. Cada uma achava que se tratava de um bicho diferente: “É mosca!”, “Não, é mosquito!”, “É abelha!”. A professora, percebendo o interesse do grupo, começou a instigar a todos com perguntas (e informações): - “É uma abelha mesmo. Vocês sabem algo sobre abelhas? Sabem onde ela mora e o que ela come?”. A partir daquele momento, começou o “Projeto abelhas”, o interesse do grupo era evidente e todos buscavam conhecer mais sobre aquele inseto-visitante.

Vejam que escutar o interesse infantil inclui incitar as crianças a ampliarem seus conhecimentos, desenvolverem suas hipóteses, lançarem mão de recursos explicativos e argumentativos para apresentar suas idéias. O professor, quando pergunta, está provocando reflexões. Se, de outra forma, ele ocupa a cena e fica dando explicações intermináveis sem levar em conta o interesse de quem ouve, é bem provável que esse discurso “entre por um ouvido e saia por outro”. Aprendemos aquilo que mobiliza nosso interesse. Para aprender, não adianta ouvirmos, somente, explicações do outro. É imprescindível que pensemos, elaboremos idéias, hipóteses, nos relacionemos ativamente com o objeto a ser conhecido. Uma atitude de pesquisa, de curiosidade epistemológica.

A este respeito, Magda Soares (2003) alerta para o fato de que costumamos conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo do que quer ensinar. Para a autora, assim, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe.

A autora ressalta que um dos desencontros entre professor e aluno tem a ver com esta forma adultocêntrica (centrada no adulto) de conceber a própria aprendizagem. Isto quer dizer que, quando ensinamos algo, dificilmente consideramos como a criança olhará para aquele conhecimento.

A mesma autora relata que, em uma das suas primeiras experiências como professora, o “batismo de fogo” como ela mesma chama, ela percebia que um de seus alunos tinha muita dificuldade em efetuar contas (matemática). Qual não foi sua surpresa quando, ao ir ao cinema, encontrou este mesmo aluno vendendo doces na porta e dando trocos com toda propriedade. O que acontecia então na escola? Como ele conseguia dar trocos tão bem se não “sabia” fazer contas de somar

ou diminuir na sala de aula? Foi então que Magda Soares percebeu que a forma como o aluno fazia contas de cabeça para dar seus trocos era completamente diferente da forma escolar de fazer contas (a conta armada, os números convencionais). Ele tinha um saber construído em sua vida prática que não convertia para o saber da escola.

Neste sentido vemos o quanto a experiência do aprendiz é fundamental e precisa ser considerada. Será a partir do momento em que ele vai expor seu modo de ver que o professor terá recursos para dialogar com ele e, de fato, contribuir para seu aprendizado.

Não estaríamos aí diante de uma questão metodológica/prática de ensino sugestiva?

Assim, os saberes da experiência do professor, que vive numa cultura institucional específica e a conhece, deve ser valorizado e incluído nos projetos e planos que ele implementará na sala de aula. Está, neste sentido, ultrapassada a prática educacional na qual alguém, de fora, pensa os procedimentos técnicos para serem executados por professores nas suas salas de aula.

A complexidade do trabalho de sala de aula do professor se amplia para o desenvolvimento do projeto educativo da escola, para produção, sistematização e socialização de conhecimentos pedagógicos e para a participação em discussões da comunidade educacional. Diante desta complexidade, fica evidente que não há regras para organizar e descrever a atuação deste profissional que precisa, ao mesmo tempo, ter clareza de objetivos e de sua intervenção pedagógica, mas também flexibilidade e sensibilidade (WEISZ, 2000).

É preciso que, nós professores, transformemos os espaços de nossas salas de aula em espaços de fazer com que idéias ganhem vida, procriem, renasçam; é preciso fazer brotar o potencial de inteligência e de vida que estão em estado latente nas crianças/sujeitos; é preciso transformar o ambiente escolar em espaços de aprendizagem, de alegria, de prazer, de arte, de vida.

ATIVIDADE FINAL

De que forma a curiosidade infantil pode ser considerada pelo professor?

RESPOSTA COMENTADA

O aluno aqui deve considerar que a curiosidade infantil servirá de guia para o trabalho do professor. É a partir das perguntas das crianças que o professor irá traçando os caminhos de sua prática, na articulação com os conteúdos curriculares.

RESUMO

Aspectos diversos precisam ser considerados no ato de conhecer. Dentre eles destacamos os saberes infantis, o modo próprio com que a criança constrói conhecimentos e os aspectos culturais do grupo ao qual pertencem as crianças. É também fundamental considerar, na prática pedagógica, o sentido que fazem estes conhecimentos para a vida da criança.

As transformações constantes que ocorrem na nossa sociedade influenciam o lugar social que a criança ocupa. Portanto, pensar a infância na atualidade é considerar a sociedade de forma mais ampla, com sua dinâmica própria.

Vimos também que a curiosidade é um movimento significativo da criança, presente na forma como ela se relaciona com o mundo e com o conhecimento. Por isso é fundamental considerá-la no processo de aprendizado. Levar em conta este desejo do conhecer infantil na prática docente é muito importante.

Por fim, vale destacar que é importante que o professor se engaje no movimento de pensar o projeto educativo da escola, para produção, sistematização e socialização de conhecimentos pedagógicos e para a participação em discussões da comunidade educacional.

INFORMAÇÕES PARA PRÓXIMA AULA

Na nossa próxima aula, iremos mergulhar no mundo da literatura infantil, discutindo os fundamentos teóricos de uma prática de formação do leitor literário.

Caminhando com a literatura: pressupostos teórico-metodológicos

AULA

7

Metas da aula

Destacar a importância da literatura na formação do jovem leitor e discutir a atuação do professor nessa formação.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar o papel e a importância do professor na formação do leitor.
- Analisar a relevância da leitura do texto literário para o desenvolvimento do gosto de ler e para o incremento do potencial inventivo e criativo dos estudantes.

Pré-requisitos

Para melhor entender esta aula, releia os módulos relativos à alfabetização, especialmente as Aulas 17 e 18 do Módulo 2, Volume 2.

É desejável também que você leia alguns livros de literatura para crianças (alguns *sites* são sugeridos no final desta aula).

INTRODUÇÃO

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonem a escola, incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formem com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e de sua instituição, é inseqüente (FRANK SMITH, 1989).

Frank Smith, psicolingüista americano, foi repórter, editor de revista e novelista antes de iniciar sua pesquisa sobre a linguagem. O autor acredita que ensinar a criança a ler por intermédio de materiais sem sentido é o método mais fácil de tornar o aprendizado da leitura impossível. Em seu livro *Compreendendo a leitura* o autor apresenta o que os educadores devem saber sobre o processo de aprendizado da leitura, por meio de um sério embasamento científico que aborda todos os aspectos necessários para a compreensão global deste tema. Smith afirma que as crianças tornam-se leitores quando estão engajadas em situações onde a linguagem escrita a elas apresentada é utilizada de forma significativa, ou seja, de materiais de leitura que elas possam relacionar com sua experiência e conhecimento prévio, da mesma forma que aprendem a falar convivendo com pessoas que utilizem a linguagem significativa.

Estamos cercados de leitura por toda parte. Além disso, muitas das atividades do dia-a-dia exigem a leitura e a escrita, especialmente no meio urbano. Nossa sociedade é altamente letrada, e, portanto, uma das condições para uma participação social de verdade é dominar a leitura e a escrita. No entanto, o que vemos hoje, em inúmeras pesquisas nesse campo, indica que, mesmo que as estatísticas atuais apontem índices menores de analfabetismo (MELO, 2003) ainda é comum encontrarmos pessoas que lêem muito limitadamente: os chamados “analfabetos funcionais”, isto é, aqueles que, embora saibam ler e escrever, têm dificuldade em utilizar a escrita e a leitura com autonomia; e de interpretar e compreender enunciados dos textos lidos. Significa dizer que, ainda que os sujeitos ditos alfabetizados possam de fato “ler”, a compreensão crítica e apropriada dos sentidos das leituras que efetuam encontra-se limitada.



Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) de 2001 indicam que, dos alunos que freqüentam a quarta série do Ensino Fundamental, 22% não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com esse patamar de escolaridade e 37% aprimoraram algumas competências, mas ainda demonstram desempenho em Língua Portuguesa bem abaixo do desejado. Esses dois grupos de estudantes, que totalizam 59% da matrícula do final do primeiro ciclo da educação obrigatória, apresentam níveis de rendimento escolar considerados “críticos” ou “muito críticos”.

Grande parte desses alunos não consegue ler um texto simples, como um convite feito pela escola para a festa junina. Além disso, eles não localizam no texto duas informações colocadas de maneira separada e não identificam o tema central de um texto. Em uma questão da prova, muitos estudantes não sabiam que “brava” é o mesmo que “furiosa”, demonstrando desconhecimento de elementos básicos da língua portuguesa.

Os dados revelam que o processo de ensino-aprendizagem das crianças se concretiza de forma precária no país. A maioria dos estudantes não aprende a ser leitor para realizar as atividades básicas do cotidiano: inserir-se na complexa sociedade globalizada e exercer plenamente a cidadania. De acordo com o estudo, 36% dos estudantes estão em um nível considerado “intermediário”, ou seja, conseguem ler textos mais complexos, mas não fazem leitura de gêneros variados, como o jornalístico, e de informações sob forma de tabela. O nível de leitura desse grupo ainda é insuficiente para um aluno que está na quarta série. Apenas 5% podem ser considerados leitores competentes. Eles demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série e dominam alguns recursos lingüísticos. Tais dados tiveram uma pequena melhora no resultado do SAEB de 2004, mas ainda assim a proficiência de leitura se mantém em níveis baixos, em que quase metade dos estudantes lêem apenas textos narrativos e informativos simples, não dominando recursos lingüísticos-discursivos utilizados na construção de gêneros literários (www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_02.htm).

LEITURA: UMA BUSCA DE SENTIDO

Como a citação que abre a Introdução desta aula nos diz, muitas vezes a distância entre a leitura e a compreensão é resultado de um aprendizado da leitura que não favoreceu o sujeito a encontrar sentido naquilo que estava lendo. Práticas mecânicas, pouco criativas, que não fazem o aluno pensar, interpretar o que lê, acabam gerando, de modo geral, leitores pouco eficientes. Tais práticas fixam-se, muitas vezes, nos aspectos formais do ensino da língua, utilizando os textos, muitas vezes, apenas para o “aprendizado da leitura e/ou da escrita”, retirando dessa prática seu aspecto cultural (THEODORO DA SILVA, 2002). São aqueles textos sem sentido que têm como único objetivo apresentar um conjunto de letras para quem aprende a ler. Dessa forma, aprendendo a “decodificar” de forma separada do aprender a interpretar, formam-se leitores com dificuldade em fazer leituras interpretativas e, conseqüentemente, escritores com dificuldade de se utilizarem da escrita como forma de expressão.

É importante que vejamos a leitura e a escrita na contramão dessa perspectiva mecânica, em que forma e sentido encontram-se separados. A leitura e a escrita são práticas sociais e culturais, cuja presença na educação deve superar a perspectiva que se limita a codificar/decodificar os textos escritos.

Nesse sentido, nesta aula, partimos da concepção de que os textos a serem lidos não são objetos escolares mas, sim, elementos da cultura que, portanto, devem ser trabalhados de forma a não fragmentá-los e/ou dissecá-los na intenção de efetuar algum tipo de “ensino” sobre a língua.

Nesse sentido, é fundamental que a criança tenha contato, desde cedo, com diferentes tipos de textos, culturalmente significativos, cuja função social seja evidente.

Tomando essa concepção de leitura, pretendemos focalizar, nesta aula, um tipo específico de texto: a literatura para crianças, um dos objetos culturais mais encantadores que favorecem amplamente o trabalho de formação do leitor.



ATIVIDADES

1. Você costuma ler? Qual o tipo de literatura de sua preferência? Você se lembra de algum livro que foi especial para você na infância? Caso lembre, tente descrever por que esse livro foi marcante.

COMENTÁRIO

O objetivo aqui é que você estabeleça uma relação entre o assunto que estamos tratando (literatura e formação do leitor) e a sua própria experiência como leitor. Na verdade, para que possamos formar leitores é preciso que também nós sejamos leitores. Que tal pensar sobre a presença da literatura na sua vida? Caso você não possa se considerar um leitor muito ativo, este é um bom momento para se aproximar do livro!

2. O que você entendeu sobre o significado do termo “analfabeto funcional”?

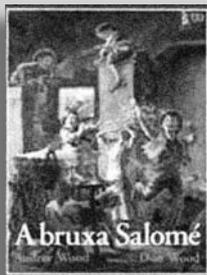
RESPOSTA

O analfabeto funcional é uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

LITERATURA PARA CRIANÇAS: FANTASIA E IMAGINAÇÃO NA SALA DE AULA

A literatura para crianças é um tipo específico de leitura, e é dele que iremos tratar nesta aula.

A literatura para crianças abre portas do mundo imaginário, repleto de surpresas e gostosuras! O livro de literatura infantil nos guarda essa possibilidade de “mergulho” em novos universos, nos aproximando de personagens curiosos, situações inusitadas e acontecimentos surpreendentes. Castelos, bruxas, casas de doces, animais falantes, mistérios, aventuras... São muitos os personagens e enredos que se descortinam, capturando o leitor, incitando sua imaginação e fantasia.



Bruxa Salomé,
de Audrey e Don
Wood.

E por falar em bruxas, existem vários títulos que trazem histórias com esse personagem tão presente no imaginário popular e infantil. Bruxas engraçadas, como a Onilda, de M. Company e R. Capdevila, cujas aventuras (que são muitas) estão publicadas pela Editora Scipione; *A bruxa Salomé*, que é mesmo de dar medo, de Don Wood e Audrey Wood, com ilustrações belíssimas; a simpática e nada assustadora bruxinha Truks, de Eva Furnari, sempre atrapalhada com suas magias.

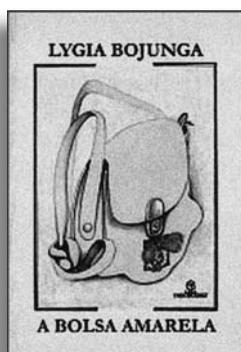


Bruxa Onilda, de M.
Company e R. Capdevila.

Nos livros, podemos encontrar a realidade “de cabeça para baixo”, muito diferente daquela a que estamos acostumados. Bichos que falam, carros que voam, casas que podem ser comidas (João e Maria), flautas mágicas, aventuras surpreendentes e mágicas que transformam sonhos em realidade.

Lygia Bojunga, escritora premiadíssima no Brasil e fora dele, ao falar do valor do livro em sua vida afirma:

(...) O livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro; iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava (...) (*Livro, um encontro com Lygia Bojunga Nunes* – 1998).



A *bolsa amarela* é um dos clássicos de Lygia Bojunga. Neste livro, Lygia apresenta uma menina, Raquel, que guarda suas vontades na Bolsa Amarela. Quer saber mais? Que tal ler o livro?! É leitura das mais saborosas!

Trazer a literatura infantil para a sala de aula, de forma viva e envolvente, é fundamental para a formação do jovem leitor. No entanto, é importante estarmos atentos aos tipos de textos que oferecemos a nossas crianças. Como podemos selecionar textos de qualidade em nosso trabalho cotidiano? Podemos dizer que um aspecto muito importante a ser considerado é que o livro tenha sua dimensão artística assegurada. Ou seja, que não esteja comprometido com o pedagógico, com o ponto de vista do adulto. Não lemos literatura para “ensinar coisas”, para isso temos os livros informativos. A literatura é, antes de tudo, arte. Traz encantamento, faz pensar, amplia o entendimento sobre o mundo.

A literatura infantil possui, também, um forte vínculo com a realidade do pequeno leitor, trazendo imagens, enredos, temáticas que, de alguma forma, toquem em especial o imaginário infantil.

Vemos, então, que a literatura é arte, e portanto, vale repetir, não deve ser utilizada “para ensinar a ler” com objetivos pedagógicos ou moralizantes. Não devemos escolher livros para “ensinar as frutas”, “os meios de transporte” ou algo assim (e bem sabemos como essa prática é comum na escola!). Para isto, como já dissemos, utilizamos os livros informativos, como as enciclopédias.

A literatura precisa ser vivida como momento de alegria, fruição, fermento da imaginação, da criatividade. Envolve os sentimentos, a emoção, a expressão e o movimento por meio de uma aprendizagem prazerosa. Um bom livro é capaz de nos transportar a outros mundos, alimentar nossos sonhos, tocar nossas mais caras emoções.

Vimos, até aqui, que a literatura é uma forte aliada para a formação do jovem leitor! Vimos, também, a importância de escolhermos textos interessantes que provoquem a curiosidade infantil, que vão ao encontro das questões próprias do interesse da criança, que alimentem a fantasia e

a imaginação, abrindo “portas e janelas” que transportem nossos alunos a novos mundos e realidades povoados de seres e situações instigantes.

No Brasil, são muitos os escritores que têm escrito para crianças. Muitos, premiadíssimos, com farta quantidade de obras publicadas e bastante conhecidos. Há cerca de 20 anos, a quantidade de livros chamados “infantis” que circulavam não chegava nem perto da que hoje circula. De fato, a literatura para crianças vem ganhando um espaço grande no mercado editorial, e a quantidade de títulos publicados constantemente é expressiva.

Mesmo sabendo que podemos esquecer alguns, vale a pena citar nomes de peso, cujas obras têm sido bastante difundidas: Adriana Falcão, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Monteiro Lobato, Ricardo Azevedo, Rosa Amanda Strauzz, Ruth Rocha, Sônia Rosa, Tatiana Belinki etc. Que tal você procurar a biblioteca de sua escola, bairro ou cidade, visitar uma livraria, procurar com amigos e ir montando seu acervo literário? Não podemos estimular nossos alunos a gostarem de ler se também nós não nos desafiarmos nesse sentido. Como ensinar a amar aquilo que não amamos?

FORMAR LEITORES: UMA TAREFA SABOROSA

Até aqui vimos que a literatura é muito importante na formação do jovem leitor. Provoca a imaginação, amplia os conhecimentos de mundo, convida ao sonho e à fantasia. Vimos, também que, para formar leitores, é importante que nós, professores, sejamos leitores.

A escolha do livro é outro aspecto importantíssimo. Ele precisa ser atraente, tocar a criança, trazer temas de seu interesse. A ilustração – parte fundamental de um livro para crianças – deve ser também considerada na escolha. Pela ilustração é possível ampliarmos nossa leitura. As imagens trazem, muitas vezes, informações que complementam o texto ou que até mesmo o transcendem.

Para colocar tudo isso em prática, após escolhermos bons títulos para apresentar às crianças, podemos formar rodas de leitura diárias (não podemos abrir mão de reservar, todos os dias, um momento para ler para as crianças), deixando que elas manuseiem os livros, promovendo leituras das próprias crianças para elas mesmas, conversando sobre as histórias e seus personagens e enredos, criando, oralmente e/ou por escrito, nossas próprias histórias etc.

É importante que preparemos o texto que vamos ler para as crianças, isto é, antes de fazer a leitura, é preciso que nós tenhamos lido, saboreado, “sentido” o texto. Assim, quando formos ler para elas, o faremos com força, dando entonação nos momentos adequados etc. A voz e o corpo do professor são instrumentos importantes na hora de contar uma história. Utilize gestos, expressões faciais e tonalidades de voz para criar um “clima” especial na contação de histórias.

É preciso que a leitura literária seja uma atividade permanente.

Mais importante de tudo é que as crianças não vejam a leitura como tarefa maçante. Se, desde cedo, elas vivenciarem com prazer o ato de ler, estaremos contribuindo para a formação de leitores!



ATIVIDADE FINAL

A partir das questões trabalhadas nesta aula, planeje uma atividade ligada à literatura para ser realizada com crianças. Estabeleça a faixa etária do grupo para o qual você proporia esta atividade:

COMENTÁRIO

Aqui sugerimos que você escolha um livro, leia com bastante cuidado e depois pense em formas de explorá-lo com a turma. Use sua criatividade!

Depois, vá ao pólo e mostre o trabalho ao tutor.

RESUMO

O conceito atual de alfabetização não se restringe apenas ao ensino do código da língua escrita. Isso quer dizer que, para que possamos considerar alguém plenamente alfabetizado, é necessário que o sujeito, além de saber codificar e decodificar a língua, ou seja, escrever e ler, possa também compreender mais amplamente o que lê. Além disso, é importante que ele faça uso da escrita como instrumento de expressão de idéias, pensamentos e sentimentos.

Formar leitores e escritores, nessa perspectiva, implica oferecer diversos tipos de materiais de leitura que possuam uma função social evidente. Um dos materiais cuja presença é fundamental na Educação é a literatura para crianças. Com ela, estimulamos a criatividade infantil, alimentamos sua imaginação e ampliamos sua compreensão sobre o mundo que a cerca.

O papel do professor que pretende formar leitores é assumir, como tarefa diária, a promoção da leitura, seja contando histórias ou mesmo dedicando tempo para que as crianças explorem os livros do acervo. Peça que elas contem histórias umas para as outras, debatendo acerca de algum livro em especial. A escolha do livro é muito importante, é preciso que seja um texto estimulante, interessante, que não tenha um fim didático, mas, sim, que envolva o leitor na deliciosa prática de leitura.

Sugestões

Alguns *sites* são muito interessantes, para que você entre em contato com o mundo da leitura e dos autores de livros para crianças. Dentre eles, citamos:

<http://www.casalygiabojunga.com.br/portugues/>

<http://www.docedeletra.com.br>

<http://www.vivaleitura.com.br/calendri.asp>

No *site* da Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil você encontra, também, uma listagem, em ordem alfabética, com os títulos indicados pelos especialistas da área. Anotem o endereço para contato:

Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

Rua da Imprensa, 16/12º andar - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20030-120.

Tel.: (21) 2262-9130 - Fax: (21) 2240-6649

A Literatura em ação

AULA

8

Meta da aula

Apresentar a narrativa como um meio para organizar e comunicar experiências e as contribuições que a Literatura Infantil traz para a formação do leitor.

Durante a leitura desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer o papel da narrativa no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.
- Reconhecer a contribuição das escolhas adequadas dos livros de Literatura Infantil para a formação do leitor e para o despertar do desejo e da criatividade nos sujeitos.

Pré-requisitos

Para que você encontre mais facilidade na leitura desta aula, é importante que reveja as Aulas 6 e 7 deste módulo, que tratam da sensibilidade e do professor formador de leitor.

INTRODUÇÃO

A narrativa, que durante muito tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é, ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação (BENJAMIN, 1968).

Ler não é hábito. Ler é paixão (ROCHA, 1989).

Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente – que se despertam consciências (Jean de La Fontaine).

A pesquisa no ensino tem passado por mudanças significativas de ênfase, perspectiva e propósito. Atualmente, muitos pesquisadores estão utilizando a investigação narrativa, que tem uma estreita ligação com a literatura, em detrimento dos procedimentos experimentais e da análise estatística dos dados. Walter Benjamin afirma que

(...) a narrativa, como um meio de conhecimento e como um meio de organizar e comunicar experiências, tem perdido a importância que deveria ter. Ressalta, ainda, que o estudo da narrativa não está limitado às fronteiras de uma única área do conhecimento. Ela é inerentemente interdisciplinar (1968, p. 83).

A possibilidade de socialização de experiências que a narrativa proporciona tem se revelado um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, a pesquisa e o ensino. Abre-se a oportunidade para que os professores reflitam sobre as suas próprias práticas e, segundo Mont'Alverne Chaves:

A narrativa contradiz também a dicotomia pensar/sentir, fruto do pensamento ocidental, ligando o conhecimento ao sentimento e o pensamento à ação, numa contraposição ao paradigma behaviorista/comportamental que reduz a atividade humana ao estímulo/resposta e a aprendizagem – observável e mensurável – a um sistema de prêmios e de castigos, questionado por muitos educadores. Na direção desta mudança paradigmática, a narrativa traz a possibilidade de conectar pensamento e ação que as histórias (os fragmentos) das histórias dos professores evocam. A simplicidade das histórias contadas abriga a complexidade do que significa ensinar. Elas guardam, através das narrativas pessoais, um manancial de experiências, conceitos e temas sobre o ensino e alertam para os “quês” (conteúdos), os “como” (metodologia), mas também para os “porquês” e os “quando” do ensino (1999, p. 123).

De certa forma, o processo de dar sentido e fazer sentido promovido pelas narrativas pode ser visto como emancipatório, uma vez que oferece a oportunidade ao professor/sujeito de dar expressão à experiência pessoal, de dar voz, de dar autoria ao aluno/aprendiz. Além do mais, as narrativas revelam a vida social e cultural do contexto onde vivem os narradores (CHAVES, 1999, p. 131).

Agora, vamos contar a história de uma professora de Literatura Infantil que fala de sua sedutora experiência, por este Brasil afora, com professoras e sua mala de livros de histórias para crianças. Um relato encantador que fala dos critérios de escolha de livros para as crianças, autores e suas produções, função, imagem e imaginário.

RONA: UMA PROFESSORA SEDUTORA

Rona é uma moça linda que nos agraciou e encantou com a sua história de mestra de Literatura Infantil. Loura e de grandes olhos negros, voz firme e suave, sentada ao redor da mesa da cozinha de Adrianne, foi falando da vida. Reavivamos momentos que vivemos juntas. Contamos o que fazemos, por onde andamos, onde estamos, conquistas e pretensões. Brindamos o encontro.

Rona fala com paixão da literatura na vida e na ação do professor. Realça o poder de sedução e encantamento que a história tem e pode despertar em todos nós pela arte da palavra. E traz para o cenário da escola/sala de aula o poder do livro, da imagem para a fluência na leitura, especialmente para aqueles que não têm intimidade com o mundo da palavra escrita.

"Ser professora de Literatura Infantil é... Eu acho que é ser uma encantadora. Eu acho que a Literatura Infantil só tem sentido quando seduz. Ser professora de Literatura Infantil não existe, não existe em lugar nenhum (...) Entra na sua vida, você sendo você, professor de qualquer coisa. Você dá aulas num curso de formação de professores, independe de qual disciplina você esteja dando, ou você é professor de Ensino Médio, com adolescentes, em que você trabalha com a Literatura Infantil para introduzir determinado assunto, como provocador. Ser professor envolve estar apaixonado pela literatura como um todo. Quando você é professor, o maior trunfo é a palavra."

E busca explicações simples e convincentes. Alerta para a permanência do estudante em sala de aula por meio da literatura, da palavra. E afirma que essa atitude deve ser a de professores de toda e qualquer disciplina. Costumamos, na escola, exigir apenas do professor de Língua Portuguesa a responsabilidade por tudo o que diz respeito ao ato de ler e escrever. Uma restrição que Rona não aceita e que quer ver estendida a todas as áreas do conhecimento.

"Desde os gregos, o nosso grande poder é a palavra. A gente a usa para o bem ou para o mal. Então, a nossa arma é a palavra e a pontuação. A maneira como se começa uma aula pode despertar o desejo do estudante de ficar ou de querer sair da sala. E só se usou a palavra, mais nada. A palavra é o nosso grande instrumento. E a literatura tem, como grande questão, a palavra. Ser professor está atrelado a esta arte que é a palavra, que é a literatura. A Literatura Infantil tem um outro grande ganho, que é você conseguir atrelar a palavra e a imagem à simplicidade. Se você vai trabalhar com um público que não tem fluência de leitura, que não tem livro em casa, como é o caso, às vezes, daqueles que freqüentam escolas mais distantes, um público que não tem acesso ao livro, que não tem o hábito da leitura, o livro e a imagem têm um poder muito grande."

Daí, ela definiu o que é ser professor de Literatura Infantil. Para ela, um grande sedutor.

"Então, a Literatura Infantil vai estar ajudando esse cara a se encantar pela palavra, pela imagem. Esta a minha teoria quando trabalho com Literatura Infantil. Se você não fascina o professor pela Literatura Infantil, não vai ser a criança que vai se fascinar. Ser professor de Literatura Infantil é ser um grande sedutor. Eu acho que é assim que o livro tem de entrar na vida da gente; para começar a fazer isso a partir da sedução, ele entra em um milhão de lugares, mas eu tenho de encantar, de fascinar, de despertar o desejo. O resto vai como consequência. É um grande despertador de desejo. Ser professor de Literatura Infantil, ou trabalhar com Literatura Infantil, é isso."

Hoje, como professora de graduação, Rona começa suas aulas sempre com um livro de Literatura Infantil, em qualquer disciplina que esteja trabalhando. Vai provocando, fazendo ligações dos textos literários com os conteúdos que está construindo/trabalhando com os estudantes. E segue contando, para nós, as histórias dos livros de sua preferência e nos deixa encantadas com os textos e com o trabalho que realiza com professores.

"Quando dou uma aula, constantemente parece que é uma novidade, mas, a partir do texto, eu faço uns *links*, e eles vão remetendo a outros assuntos.

E tem dado o maior resultado. Volta e meia elas chegam com os livros que eu li para eles dizendo: 'Olha, professora, eu compreii!'"

E fala de livros interessantes, como *Bichos que existem e bichos que não existem* e *Coisas que eu gostaria de ser*, de Arthur Nestrovski.

Muitos escritores da literatura para crianças (como hoje tem sido chamada a Literatura Infantil), quando escrevem, não pensam no destinatário, diz Rona. Eles não sentam e pensam: "Vou escrever um livro para crianças de quatro anos..." Não é assim. A questão que os move é um olhar sobre a perspectiva diferente do mundo, uma perspectiva extremamente lúdica. Esta ludicidade é associada à infância. O que não significa que nós adultos não a tenhamos, nós somos "Homo ludens", necessitamos do lúdico. O que faz a literatura ser considerada uma literatura para crianças, afirma, é a maneira como ela vai olhar para o mundo, que muitas vezes se aproxima da lógica da infância. Por isso ela não é maior, nem menor, mas ela tem uma especificidade.

Para Rona, uma das coisas que mais a preocupam é o que faz o professor escolher um título. É um título que você está tirando da prateleira, e a escolha tem uma razão. Muitas vezes o professor não faz a reflexão de por que ele escolheu aquele livro. Na maioria das vezes, escolhe autores consagrados (Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo) e, assim, não precisa fazer esforço.



Você já teve oportunidade de ler os livros sugeridos? O crítico e professor de literatura Arthur Nestrovski, em *Coisas que eu gostaria de ser*, transpõe para o universo infantil uma idéia desenvolvida pelo escritor francês Francis Ponge, que explorou poeticamente as coisas e objetos do mundo.

Em *Bichos que existem e bichos que não existem*, com muito humor e ilustrações vibrantes de Maria Eugênia, mescla bichos reais de todos os tipos com animais criados pela fantasia humana desde os tempos da Grécia clássica.

"O professor tem como único aporte seguro para escolher os livros os fins didáticos, ou seja, se ele quer trabalhar algum assunto, escolhe um livro que se relacione com ele. Se o aluno não é leitor, se não existe uma prática de leitura na vida dele, a aproximação com o livro é muito difícil. Se eu não tenho esta prática na minha vida, eu não vejo contribuição na minha vida. Em vez de chegar em casa e ler uma, duas páginas de um livro, eu ligo a televisão. A televisão é muito mais fácil."

E vai dando algumas dicas:

"Na escola, é muito mais fácil associar o livro ao conteúdo, porque é uma prática escolar. Acredito que, para escolher um livro, é importante pensar: Para que estou escolhendo um livro? Qual é o meu objetivo? Se for para ensinar cor, é só colocar três objetos na frente. Os objetos são coloridos, não preciso do livro. Jornal, por exemplo, a gente tem em qualquer lugar. Se quero trabalhar leitura apenas, vou para o jornal. Se eu quero trabalhar leitura para informação, não vou para a ficção. Fico com um texto informativo, ele é completamente suficiente. Agora se você vai buscar um texto ficcional, tem de querer acrescentar alguma coisa, e tem de ter clareza desse algo mais que você quer buscar. Então, se o professor tem cinco livros para escolher, ele tem de pensar: 'Pra que mesmo que eu estou escolhendo este livro? Para que eu quero contar esta história?' Pensando dessa maneira, ele encontra algum motivo na sua escolha e vai construindo um critério que vai ser só dele."

Nessa direção, ela acrescenta que a escolha tem de ser um “para quê” do professor também:

"O pra que lemos um livro não deve ser um pra que da criança, tem de ser um pra que para o professor. Se o professor de literatura é um despertador de desejo, a escolha do livro tem de fazer sentido primeiro para ele, é ele que está escolhendo o que ele quer contar. Por exemplo, se ele tem uma turma de 40 alunos, só tem três livros e quer contar uma história, quer trazer uma imagem, quer ler uma página, a escolha dessa página, inicialmente, é muito pessoal, para que, depois, vá se buscando critérios mais oficiais."

No trabalho com as professoras, Rona faz questão de perguntar sobre as suas escolhas e explicita a importância de sair desse uso meramente prático do livro e evoca a idéia da ficção e do sonho, afirmando a imaginação como parte da nossa realidade. A relação da ficção com a realidade tem sido muito difícil no nosso tempo, reafirma:

"Estamos perdendo espaço para a ficção. A novela das oito por exemplo, era um folhetim; agora, está colado no real. Se acontece alguma coisa hoje, no dia seguinte está na novela. Então, nem a novela, que é o lugar privilegiado do imaginário no Brasil, consegue manter o espaço do imaginário na ficção. E a internet, que seria um lugar do virtual, transforma o virtual em real. Então, é uma confusão entre real e imaginário, própria deste tempo. O imaginário não tem compromisso com a realidade."

No trabalho com as professoras, Rona procura sempre ir direto aos pontos fundamentais e falar da relação da literatura com o imaginário como um exercício de reflexão sobre o que se sente e o que se pensa, que não tem uma forma definida. Alerta para a escolha recair sobre títulos que saiam do plano do concreto, que provoquem o aparecimento do sujeito, que façam brotar a história que está guardada no fundo do baú de cada sujeito/estudante/professor.

"A primeira coisa que eu faço com as professoras é perguntar por que elas escolhem uma história. Existe uma coleção, O País da Frutolândia, que vende muito para as escolas e professoras, é uma caixa colorida com papel bom e barato. Às vezes, elas separam um livro sobre frutas e dizem que escolheram os livros para trabalhar as frutas. Então, eu digo que, para trabalhar as frutas, você pode pedir que os alunos tragam uma fruta – uma banana, uma laranja, uma maçã. Para trabalhar as frutas você não precisa de livro, ele é feito para trabalhar o que você não consegue pegar. Você começa, então, a selecionar os critérios. Um primeiro critério é pensar: no que esse livro vai ajudar meu aluno? Será preciso um livro para entender cor? A gente nasce vendo cor, portanto, comprar um livro para trabalhar com cor é um desperdício. O importante é sair deste pragmatismo, a ficção não é pragmática. Se você quer pragmatismo, vai para o jornal, para as coisas, para os objetos, eles são pragmáticos. Você não sabe, por exemplo, que cheiro tem a saudade, para cada um ela tem um cheiro diferente."



Você conhece o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, com ilustrações de Julie Vivas?

O que é a memória? Um menino ajuda uma velhinha a encontrar a sua. Essa questão, aparentemente complicada, é tratada de forma simples e carinhosa através da visão de uma criança. Uma comovente história de amizade entre um jovem menino e uma senhora que já não é mais tão jovem assim.

Trabalhar com o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* aguça o imaginário, e vários sentimentos são provocados. É um texto que trata da história de uma velhinha que perdeu a memória e da sua relação intensa com um menino. É um texto muito bonito e com ilustrações primorosas, que nos toca profundamente e nos faz pensar sobre a situação do idoso no Brasil. Uma provocação que a literatura promove.

Rona nos falou que gosta muito de fazer um exercício com seus alunos: pede que todos imaginem uma casa no alto da uma montanha. Todo mundo vê a casa. Todo mundo devia fazer esse exercício, para qualquer coisa. Porque o sujeito vai construir um discurso próprio, vai se deparar com o imaginário dele, e ainda que esteja levando dados da realidade concreta para seu imaginário, ele está fazendo uma relação do mundo que tem com o mundo que pode vir a ter. Cada um vai imaginar uma casa, quem sabe, a casa de seus sonhos. Singularidades vão emergir na diversidade de “casas imaginadas”.

"Eu acho que a literatura tem o compromisso de exercitar exatamente esse imaginário. Este é um critério de escolha de um texto, tanto a escolha da palavra, que tipo de história eu procuro, quanto a escolha da imagem, porque, se eu tenho sempre uma imagem fidedigna, o tempo todo, eu não desperto este critério de imaginação. Então, por exemplo, você vai apresentar uma floresta, e tem uma floresta em que o castelo da bruxa é rosa, é muito bom, porque leva você, exatamente, a sair de uma realidade, porque é muito forte uma realidade inventada que passa a ser realidade absoluta: a bruxa mora numa casa feia, porque a bruxa é feia. E quando ela está bonita é só para seduzir você, porque isto passa a ser uma realidade absoluta. E quando tem uma história que contraria isto, ou uma imagem que contraria isto, eu forço esse leitor a imaginar. Isto para mim é um critério. Quando eu trabalho, por exemplo,

com o livro *Bichos que existem, bichos que não existem*, eu não estou dizendo que eles se confundem, existem uns que existem e outros não. Ao apresentar estas duas dimensões, eu estou forçando o leitor a entrar no plano que sai desta realidade. Você, numa página, trabalha com a andorinha e na outra com o Curupira. Eu não sei qual é o mais importante. Em alguns momentos pode ser a andorinha e em outros o Curupira. Eu forço este leitor a fazer este exercício de imaginação. São textos que provocam isto, este é um critério. O texto que entra na escola deveria motivar o aluno a sair do plano do concreto."

Rona faz um apelo aos professores para que incluam no seu planejamento a literatura para ser lida todos os dias na sala de aula – seja um verso de uma poesia, uma história, um conto, uma fábula. A estratégia é ler todo dia para criar o hábito, o gosto, para fazê-los sentir a falta, ou seja, criar, com a criança, a hora da história, que ela vai sempre cobrar/lembrar este espaço/tempo, sinal de que sente falta dessa escuta, o que é um sinal de estar motivado pela relação com o livro e com a leitura. Se o professor não é um leitor apaixonado, é óbvio que dá menos certo. Se a criança vai sentindo que faz parte do cotidiano da vida dela ouvir uma história, é aí que vai se estabelecendo o gosto pela leitura.

Há uma história muito linda da escritora Ana Lúcia Brandão, lembra Rona, que se chama *Conta uma história?*, da Editora Paulinas. É uma coisa linda, este livro. O ilustrador é o Roger Melo.

"É a história de uma menina que pega todo dia um livro numa biblioteca pública do bairro. Ela pede todo dia para que alguém leia para ela, e o porteiro acaba lendo porque não há mais quem conte. Ele vira um contador de histórias para todas as crianças da região. Aí ela aprende a ler, ela quer ler a história mas ninguém gosta, porque, como a autora diz, ela lê "aos soquinhos", aquela coisa travada de quem está começando, e acaba o imaginário, e ela tem de pedir ao seu Rodolfo, o porteiro, e diz: 'Seu Rodolfo, o senhor conta? Pois quando o senhor conta eu vejo os dragões, eu vejo as princesas... e quando eu conto, não vejo nada.' É linda a relação que vai se construindo de um homem que não é leitor, que coisa de macho não é ler história, e ele vira o contador oficial do bairro,

e começa a chegar antes do trabalho para contar história. Isso é o que podemos construir na escola, uma hora de ter essa sedução, esse encantamento, esse despertar para o encantar pela escuta. E às vezes é uma história absolutamente banal, sem grandes reflexões, sem grandes profundidades."

Rona nos fala, também, que nunca se entregou tantos livros na escola pública como nos últimos anos, e acrescenta que a escola pública brasileira tem livros, os professores é que não têm a leitura. Sabemos que os livros que estão nas bibliotecas das escolas são os premiados. Mesmo que o professor não tenha a leitura, tem uma oferta para escolher. Se todos os dias ele escolher um, estará apresentando um universo novo para a criança, mesmo que ele não tenha paixão. E muitas vezes ele vai se apaixonar. É preciso incentivar o professor a manter uma relação de paixão com o livro, para que possa viver com os estudantes esse sentimento de prazer pela leitura. Na medida em que você estabelece, como estratégia de trabalho, ler um livro, o professor começa a buscar, e nesse movimento acaba, na obrigatoriedade, criando um ritual; a obrigação se transforma numa prática cotidiana, que pode ser o caminho para o professor se aproximar da leitura. Vamos pensar em um professor que trabalha o dia todo, que tem duas matrículas, que está em sala de aula o dia inteiro. É claro que, à noite, ele não vai buscar coisas para estudar, para ler fora da escola. Por isso, pode ser regra cotidiana ler um livro. Isso dá muito resultado, as crianças pedem para ler de novo, os professores comentam entre si, pode se criar, então, uma rede de leitura na escola.

A primeira coisa que Rona faz quando trabalha a literatura com as professoras é apresentar os livros que vem selecionando ao longo de sua vida e pedir que escolham um. Em seguida, elas têm de dizer por que o escolheram. Só depois se pensa na estratégia que criarão para seu uso com o aluno. Alerta que, primeiro, temos de vivenciar a leitura. E, como prática de ensino, diz ela, precisamos dialogar com vários depoimentos, como nesta aula que vocês estão fazendo. O livro é muito lacunar, ele tem brecha para que outras pessoas possam participar.

"Frutolândia não tem brecha para eu entrar com minhas questões. Então, depois de eles terem manuseado os livros, os professores têm de dizer o que o livro disse para eles. Cada

livro tem um recado, qual então vai ser a sua estratégia para que a criança chegue a esse recado. Então, dependendo das crianças com as quais você trabalha, você precisa pensar atividades que dêem conta de chegar ao ponto de partida. O trabalho encaminhado com as crianças tem de chegar ao ponto que você deseja."

Essas experiências com professores são muito enriquecedoras e formativas, além de provocarem questionamentos sobre a vida e a profissão. Rona conta que trabalhou um livro que tinha a imagem de um hipopótamo que não queria ser hipopótamo. Uma professora começou a discutir que também não queria ser como era. O texto provocou a discussão pessoal e profissional sobre os temas "quem eu gostaria de ser" e a "identidade do professor", trabalhando com espelhos, com os estereótipos. As professoras viram as possibilidades de desdobramentos do livro em projetos a serem trabalhados na escola.

Isso nos faz reconhecer que, embora cada livro tenha "uma questão do livro", não podemos deixar de reconhecer que o livro pode ter várias interpretações. Mas não dá para negar que o livro tem uma questão. Há naquele livro uma relação traçada. Por exemplo, o *Guilherme Augusto*, a que nos referimos antes, trata da relação entre idades diferentes e descobertas diferentes. Isso é uma questão. E há outras. Para não ficar uma coisa completamente solta, o professor precisa amarrar, aconselha Rona.

"O professor pode partir de uma questão. Ele não vai falar dessa questão, mas vai propor uma atividade, uma pergunta, para que as crianças dêem várias interpretações a essa questão. Elas podem chegar a outras conclusões, mas a este ponto ela tem de chegar. É preciso partir de algum lugar. As questões do livro são muito abertas, permitem pensar em muitas perspectivas. Não é para todo mundo chegar no mesmo ponto. Essa coisa de desenhar a parte de que mais gostou da história não chega a lugar nenhum, fragmenta a história. O desafio é chegar ao substrato da história."



Você conhece *Leo e Albertina*?

Autor: Christine Davenier

Ilustrador: Christine Davenier

Leo é um porquinho apaixonado pela galinha Albertina. Leo não sabia como chamar a atenção de Albertina, pois ela nem notava sua presença. Então, resolveu pedir conselhos a seus amigos. Será que alguém tinha uma boa idéia para dar a Leo? *Leo e Albertina* aborda uma diversidade de sentimentos e nos fala como, às vezes, nos comportamos tentando ser o que não somos ou fazer coisas que não sabemos, apenas para receber a aceitação de uma pessoa ou de um grupo. O movimento nas ilustrações, com ligeiras pinceladas, se assemelha a um balé.

Outro ponto interessante que Rona ressalta é que a escolha da história tem a ver com a hora que escolhemos a história. Para trabalhar, por exemplo, a diversidade, temos dois livros muito adequados:

O Guilherme Augusto e Léo e Albertina.

Rona é uma pessoa encantadora, que nos fez sonhar com a sua linda e sábia história de professora de Literatura Infantil. Partilhamos com vocês as lições de uma grande mestra. Aproveitem!

Acreditamos que a criança precisa da diversidade de linguagens com as quais o ser humano pode expressar suas idéias e emoções. Nas histórias, é possível encontrar encadeamentos variados, para que as crianças percebam que o texto escrito é uma forma de representar a realidade. Ali, estão as aventuras, os divertimentos, os problemas, os sonhos, as tarefas, os relacionamentos que existem em seu cotidiano, levando-as a ler o próprio mundo em que vivem. Os personagens dão oportunidade à criança de estar em constante troca dialógica com as outras de seu grupo, bem como consigo mesma.

Queremos lembrar, com Marisa Lajolo (1984, p. 53), que um dos grandes equívocos escolares é justamente a artificialidade com que o texto literário é tratado, sendo um pretexto para o ensino da gramática; um exemplo para o ensino da história da literatura ou de estilos literários; ou como provocadores de redações, por meio de exercícios atrofiantes.

O uso da Literatura Infantil em sala de aula propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade (ZILBERMAN, 1985, p. 100) e desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor. A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. É dessa coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa o leitor que emerge a relação entre ele e a obra. Abre possibilidades para sua própria autoria e para, no caso dos leitores iniciantes, a afirmação do seu processo de “letramento”, do ir se tornando “letrado”.

É também a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria singularidade. É usando a linguagem para inferir, generalizar, predizer, avaliar, tudo isso em um contexto social, político e econômico, que o indivíduo torna-se capaz de atuar num mundo em constante transformação (CHAVES; COZZI, 2002).

RESUMO

A narrativa pode ser entendida como forma e como método. Apresentamos fragmentos da história de uma professora de Literatura Infantil que fala do poder da contação de histórias, tanto das pessoais quanto das histórias dos outros. Traz a experiência da professora Rona com a literatura para crianças em cursos de formação, com professores e estudantes, explicitando, com detalhes preciosos, as formas de escolha do livro, do despertar para a sensibilidade, da formação do professor reflexivo (que reflete sobre a sua própria prática) e do próprio trabalho **com o livro**.

Revisão para uma nova aprendizagem

AULA

9

Meta da aula

Superação da proposta tradicional de Prática de Ensino, reconhecendo as ações pedagógicas como vinculadas a um pensamento complexo e reflexivo que permite analisar, prescrever e avaliar o desempenho discente.

objetivo

Ao longo desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer, na Prática de Ensino, a possibilidade de uma aprendizagem dialogada e dialeticamente exercida entre os seres humanos, o seu mundo e suas ações de planejar, executar e avaliar a prática pedagógica na formação profissional.

Pré-requisito

Esta abordagem da Prática de Ensino 4, no Módulo 2, prevê o conhecimento das diferentes discussões acadêmicas que envolvem o ato de ensinar como decorrente de um aprendizado acumulado e renovado pela ação reflexiva do aprendiz. Para entender melhor esta aprendizagem significativa, você deve manter um comportamento crítico e reflexivo associado à maior sensibilidade na ação pedagógica, discutida nas Aulas 2 e 3 do Módulo 1. Rer ler as Aulas 7 e 15 da Prática de Ensino 3 vai facilitar o percurso para uma nova aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Dar curso à disciplina de Prática de Ensino quando tanto já se falou das propostas educativas, do desenvolvimento tecnológico, da exacerbação da mídia, industrializando respostas e padronizando comportamentos estranhos ao cotidiano, torna-se um estudo complexo que precisamos realizar juntos.

Nenhum cérebro humano é capaz de assimilar todo o conhecimento existente e dominar os diversos campos da Ciência, como você já percebeu.

Cada dia mais sentimos que não devemos assumir sozinhos a decisão do que ensinar aos nossos alunos e que metodologia adotar. Ao conhecer a diversidade cultural e compreender os múltiplos desejos humanos, vemos os inúmeros caminhos que podem ser trilhados em busca de uma qualificação profissional. Tomamos, assim, a consciência da importância do trabalhar junto, de ser parte de uma equipe, de um grupo de ação que decide junto e assume suas escolhas de forma competente.

Lembramos que as atividades do Estágio Curricular realizado nas escolas, assim como os mais diversificados espaços compartilhados em sala de aula com alunos ou vivenciados nas situações de observação do trabalho docente, devem ser mais valorizados.

Nós, autoras deste livro, queremos destacar e manifestar o reconhecimento do seu esforço e das aprendizagens realizadas até hoje e pedimos que você analise até que ponto foram integrados novos conhecimentos e como podem ser utilizados na prática docente.

Vencer gloriosamente as avaliações presenciais e a distância, fazer seu portfólio, preencher as agendas didáticas que tantas polêmicas vêm causando nas reuniões com os tutores, tem sido um caminho percorrido com inquestionável sucesso nas diferentes atividades práticas já realizadas por você.

Pensamos que, neste período do curso, seja importante ter um sentido de retomada do caminho percorrido para analisar o quanto já progredimos.

Selecionamos, neste módulo, alguns conteúdos já discutidos para enfatizar princípios que se tornam fundamentais em educação e podem ser compreendidos nas diversas leituras que fazemos do cotidiano das escolas. Também, o relato de professores, alunos e de tantos outros profissionais que compõem a comunidade escolar são recursos que utilizamos com o propósito de ajudá-lo a registrar suas histórias e saber extrair delas os conteúdos relacionados à proposta de educação, assim como, a riqueza de ensinamentos que trazem.

Não prossiga seu estudo sem uma parada para reflexão sobre as dificuldades que foram superadas e quantas leituras novas você realizou.

FALAR DA PRÁTICA: UMA AÇÃO SOLIDÁRIA

Aprendemos tudo que vivenciamos dentro dos princípios éticos e rejeitamos o vício, o caos, o ócio, assim como tantos outros comportamentos que nos desagradam. Aceitamos a bondade, o incentivo e a amabilidade que nos dão a sensibilidade do outro em suas identidades, desejos e ações. Dificilmente haverá quem discorde de que o afeto, o carinho, a amizade, o amor por uma pessoa desenvolva nela a autoestima que traz a segurança.

Há poucas certezas guardadas em cada um de nós à espera de uma oportunidade para serem apresentadas, comunicadas ou muito sutilmente impostas nas formas do “fazer-ver”, bem típicas do professor que fala, fala... e pouco ouve seus alunos porque não valoriza seus argumentos.



Mesmo que você já seja um bom professor, há sempre muito a aprender e a refazer, no pensado e no vivido, ao projetar suas ações diárias. Nessas se incluem este curso e tantos outros já concluídos e que, acrescidos de sua experiência acumulada a cada dia, formam a consciência do seu próprio saber e as bases de seu caráter.

Precisamos lembrar que o pleno emprego das técnicas de utilização dos meios ainda está longe de ser uma prática possível de se verificar nas escolas públicas e na maior parte do cotidiano dos professores. Mesmo que não faltassem recursos governamentais para bancar uma tecnologia de ponta, teríamos a morosidade e a dificuldade de aceitação pessoal do profissional, como revela a história da educação e se evidencia nos cursos de formação de professores.

Falar da prática, buscando um caminho solidário, nos remete a antever os riscos quando saímos do discurso tradicional e o tornamos uma ação que imprime um outro rumo ao projeto do trabalho escolar, necessitando de um replanejamento.

É claro que este replanejamento traz uma resistência natural em repensar a programação existente. Entretanto, precisamos estar atentos à aventura autêntica e apaixonante de uma viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições como também por satisfações e novas realizações mais sólidas e aprofundadas nas interações sociais que a escola pode facilitar ou dificultar (FRANCO, 2005). Pense sempre nisso.

Com toda certeza, muitas perguntas e dúvidas permanecem, evidenciando novas inquietações quanto a convicções, intuições e perplexidades como as relativas à escola e seu entorno.



Carbonell (2002), em seu Capítulo 1, chama a atenção para os novos cenários fazendo reflexões sobre a continuidade, a mudança e a incerteza da escola e do modelo formativo e pedagógico presente. Quando visualizamos o caráter polissêmico e complexo da escola no transitar com autonomia acadêmica, fazemos outra leitura do ambiente e questionamos os paradigmas, as certezas e prescrições feitas até então. Por isso, cada vez mais temos menos certezas e mais questionamentos, dúvidas e estranhezas.

O espaço de sala de aula é, para cada indivíduo que o frequenta, um local onde se vivencia o respeito, a solidariedade, a tolerância, mesmo que entrecortado por contradições, discórdias e desentendimento.

Assim, o espaço da sala de aula permite, como você já sabe, as trocas, as interações e intervenções, desafiando os educadores a buscarem novos caminhos, possibilitando potencializar o capital cultural do aluno. Tais experiências provocam questionamentos, indagações e nos permitem interrogar o conteúdo dos programas, as metodologias privilegiadas e o ensino no qual se incluem a diversidade e as diferenças que afastam os seres humanos e põem à prova um convívio estressante.

Para aprimorar nossas competências no ato de ensinar, é proposital a referência que fazemos às ementas do curso na Prática de Ensino 3 e que hoje nos permitem registrar a saída de um modelo tradicionalmente praticado, imprimindo uma valorização às ações do professor, mesmo sem um conhecimento aprofundado e sustentado teoricamente.

Você pode constatar, na leitura dos sumários dos livros da Prática de Ensino 1, 2 e 3 como as diferentes *temáticas* abordadas permitem que se visualize um procedimento sequencial onde são *tecidas* as informações que o tornam conhecedor de uma *discussão acadêmica*. Essa discussão fundamenta as práticas cotidianas e os seus referidos usos didáticos em busca de uma aprendizagem que se faz no presente, em ação com os alunos que temos.

Retornando no tempo, nossa *memória* constata que estamos juntos a partir do segundo período, sendo em cada etapa acrescidos pelo relacionamento com diversos conteudistas.

Muito podemos contar em relação ao que *curtimos juntos*, nós, você e os outros tantos colegas do cotidiano pedagógico.

Vamos começar relatando nossa história enquanto você faz as anotações, os grifos e os complementos que revelam seu aprendizado em ação no tempo decorrido.

Leia e pense recuperando o passado:

Na Prática de Ensino 1, fizemos o alargamento dos temas básicos para uma prática pedagógica que situa o professor como educador, em um tempo de aceleradas transformações sociais e muitas incertezas nas suas decisões pedagógicas. Tivemos a intenção de dar início à busca de um referencial teórico e usá-lo como fundamento para respaldar a sua relação com a pesquisa e a docência, tendo como recurso a construção do portfólio.

A Prática de Ensino 2 foi apresentada na articulação dos contos e casos em um presente histórico do ato pedagógico revivido nas falas e nos relatos de professores, em busca de um cotidiano vivenciado fora da escola em conexão com as práticas de viver o espaço escolar. Ensaçando a construção de um Projeto Político-Pedagógico, sugerimos as ações essenciais à escrita de textos vivenciados por professores quando narram suas ações na prática diária.

Na Prática de Ensino 3, selecionamos alguns conteúdos, que não são específicos dessa disciplina, mas que se tornam indispensáveis à ação interdisciplinar e ao exercício da dialética entre o ser humano, o seu mundo e as suas ações profissionais.

Será que você conta essa nossa história deste jeito?

Será que você percebe que a Prática de Ensino, como disciplina do currículo de Formação de Professores, vai além da prescrição de exercícios, de procedimentos didáticos fundamentados num *ativismo de fazer por fazer* e se prende a uma teoria que sustenta e evidencia a *razão* da prática? Pense nisto. Este é um questionamento presente, ainda hoje, nos textos e relatos de experiências apresentadas nos congressos e outros espaços da mídia pedagógica.

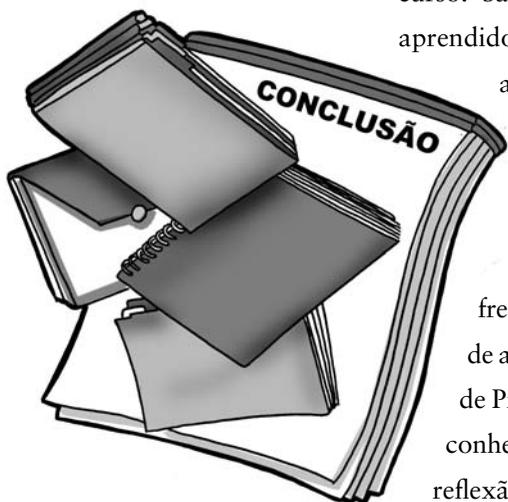
Será que foi possível verificar, também, o quanto as leituras realizadas e o acompanhamento do seu processo de estudos contribuíram para torná-lo um professor que respeita seus alunos em suas diferenças e reconhece neles valores adquiridos no relacionamento escolar?

Falar dessa prática é teorizar sobre o agora, sobre o hoje de seus estudos juntamente com outras pessoas que compartilham deste curso. São inúmeras as contribuições em emoções e em conhecimentos aprendidos e registrados diariamente que permitem avaliar sua conexão

a uma teoria que representa a sua prática e orienta suas ações.

Basta retomar seus escritos, suas agendas didáticas e também seus diários de classe para perceber a constância teórica de sua prática e a orientação prescrita.

Sabemos que você tem guardado todo esse material escrito e freqüentemente o retoma para consultas, para responder às questões de avaliação ou para a resolução das atividades propostas nos livros de Prática de Ensino 1, 2 e 3. Cada vez que voltamos a um texto já conhecido, tanto na experiência que estamos atravessando, como na reflexão sobre ela, descobrimos novos ensinamentos e reconhecemos informações importantes anteriormente desprezadas ou descartadas.



Isto nos faz rever e reviver situações de um caminho percorrido, de um conhecimento acumulado, de uma aprendizagem em que a memória tem uma grande influência. Memória de erros e acertos avaliados com os *olhos de hoje* e dificilmente lembrados em espaço e tempo e significado atribuído no momento histórico vivido, em parte, esquecido ou, ocasionalmente, inventado.

Recordar alguns fatos, na maior parte das vezes, não é um procedimento muito agradável, principalmente para as pessoas que têm seu nível de expectativa muito distante da possibilidade de realização, e você sabe isto.

Também, na vida profissional, pelo menos ao que nos parece, temos a mesma dificuldade quando precisamos fazer relatórios, avaliar os alunos, mudar nossas programações ou rever os conhecimentos que ficaram ultrapassados.

As lembranças, emoções e reflexões... “*detalhes tão pequenos*” que marcam pessoas indo e vindo, vendo e vivendo num movimento constante de gestos, gostos e sonhos em rostos facetados de dúvidas, incertezas refeitas a todo instante, por medo ou por fascínio que se encontra a cada novo recomeçar.

Sem receio, mas com muita sensibilidade e ouvindo atentamente os discursos provocados, tratamos das diferentes temáticas selecionadas para dar conta de renovar a escola, buscando caminhos para uma nova forma de pensar e agir em sociedade. Ainda que seja uma utopia para alguns professores, é este um bom início de caminhar.



CONCLUSÃO

Todo começo é sempre uma aventura, um desbravamento, um descortinar do imprevisível, mesmo quando conhecemos o caminho lentamente palmilhado e desejado ao fazermos nossas escolhas.

As atividades que programamos e as leituras que selecionamos reforçam os debates acadêmicos no sentido de atribuir à Prática de Ensino uma vinculação teórica que escapa ao ativismo cotidiano e define metodologias respaldadas num pensamento complexo que defende a interligação de todos os conhecimentos e combate o reducionismo instaurado em nossa sociedade.

Re-ver, re-fazer, re-formar, re-visitar, re-cor-dar, recuperar, resgatar, e tantas outras palavras nos trazem muitas idéias da importância do *re-viver* para resgatar nossas perdas e fazer um novo futuro.

ATIVIDADE

Leia o seguinte texto:

As grandes produções expostas à universalidade marcam seu tempo. O espetáculo da máquina, das mercadorias e do acirramento da luta entre as inovações e as resistências culturais apontam para um futuro incerto caracterizado pela Economia em um desejo insano de prestar contas, de avaliar o que foi conquistado e de fazer inúmeros prognósticos para este novo século.

Muito se tem escrito e saturado os poucos leitores que, afixionados pelo livro, tomam-no em suas mãos como parte de uma seleção mais influenciada pelo marketing do que voltada para a consciência de um desejo, de um prazer ou de uma necessidade premente de aprendizado técnico.

Para uma atuação profissional mais atualizada, em diferentes momentos e de múltiplas formas, temos de exercer nosso direito de escolha, de tomar decisões e participar de equipes de trabalho, usando os conhecimentos acumulados e um repertório complexo de manifestações gestuais e ideológicas.

A leitura de um livro compete com as inúmeras tentações mais atraentes que a sociedade urbana propicia. O tempo da reflexão é minimizado pelos sucessivos apelos da mídia e cada vez mais encolhido pelas múltiplas opções de entretenimento e de lazer. Uma grande massa de informações invade nossas vidas e nos convoca a participar de múltiplos acontecimentos.

Perguntamo-nos, então:

- Como selecionamos nossas leituras?
- Quanto de nosso tempo dedicamos a esta atividade?
- Que importância damos a ela?

Saber destacar fatos revividos e lembrados, dando a eles um significado próprio relativo à complexidade do momento presente, traz a necessidade de realizar muitas leituras em troca de uma orientação ou do conhecimento novo. Será que temos pensado nisto com a devida frequência? Que significado temos atribuído a essas indagações?

Neste texto apresentado, encontramos várias provocações que indicam a importância da leitura para o preparo profissional do professor.

Agora, faça um mapeamento das leituras acadêmicas que você tem realizado. Pensando nas indicações do quadro a seguir, considere a complexidade do texto e a possibilidade de reflexão encontrada por você para registrar suas aprendizagens nesta disciplina do curso.

Título do livro	Questões abordadas	Mídias relacionadas	Aprendizagens realizadas

Obs.: Este pode ser um modelo para o seu mapeamento.

COMENTÁRIO

Esta atividade se destina a propor um momento de reflexão e registro das leituras acadêmicas que você vem realizando no decorrer deste curso. Relacione pelo menos dez títulos de textos bibliográficos que você leu e pôde relacionar às questões abordadas em diferentes mídias e destacadas nesta disciplina. Dê significado ao seu estudo, pensando nos seguintes critérios:

- informações sobre conteúdos das temáticas relativas às atividades de sala de aula;
- discussão de questões polêmicas quanto às propostas pedagógicas de ensino;
- sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos;
- atualização dos conteúdos numa linguagem de fácil compreensão em diferentes mídias;
- oportunidade de relacionamento com outros tipos de leitura.

RESUMO

- Caminhos metodológicos são escolhidos para promover a reflexão dos estudantes na continuidade e no aprofundar do conhecimento relativo à valorização dos registros e da memória docente.
- A complexidade da prática pedagógica encaminha estudos fundamentados na cultura pedagógica e retomados constantemente por um novo “fazer ver” das atividades didáticas.
- A sensibilidade, a solidariedade e a afetividade recebem um destaque reforçado no ato de ensinar a importância do dialogar, perguntar e argumentar com/sobre o conhecimento.
- A articulação do conteúdo programático leva em conta o saber prévio do aluno, suas idéias e reconhece sua vinculação científica.
- A qualidade do trabalho pedagógico se verifica cotidianamente no processo de acompanhamento do registro das experiências narradas metodologicamente e postas em questões.
- No espaço ampliado da escola vivenciam-se lembranças, emoções, reflexões e, também, muitas dúvidas, incertezas, medos e o fascínio da descoberta e da inovação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

O cotidiano do professor será discutido a partir dos relatos registrados nos diferentes contextos pedagógicos postos à reflexão e serão valorizados os ambientes em que a escola se insere. Prepare-se para um estudo especulativo neste módulo que se inicia com a aula de hoje e dá continuidade às investigações e procedimentos observados nas ações pedagógicas.

Ambiente pedagógico: a escola no exterior

AULA

10

Meta da aula

Significação do alargamento da sala de aula ao incluir em seu ambiente pedagógico as práticas sociais existentes no exterior da escola.

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Constatar a transformação do ambiente pedagógico e sua importância para um currículo que se desenvolva em consonância com as perspectivas das novas tecnologias nas diferentes identidades relativas ao ambiente exterior da escola.

Pré-requisitos

Para melhor aproveitamento desta aula, você deve recorrer ao estudo da Prática de Ensino já realizado e associá-lo ao mundo acadêmico. É necessário também retomar as práticas da disciplina de Informática para conhecer as múltiplas oportunidades de estudo com o uso da internet para fins pedagógicos mais intimistas em relação à cultura e à sociedade, relendo, principalmente, as Aulas 7 e 8 de Informática na Educação 2.

INTRODUÇÃO

Como é bom estar com você, mais uma vez! Hoje estamos dando continuidade a um convívio que tem, como suporte tecnológico, as narrativas descritas quando ocorrem ao vivo no ambiente da escola. Imergimos no universo das possibilidades íntimas e telemáticas, capturando novas idéias sobre o que passamos a *visualizar nos fatos* com instrumentos, conceitos e pré-conceitos, nem sempre reveladores.

O advento da internet e da mídia informatizada vem provocando alterações no imaginário coletivo, criando novos hábitos culturais acompanhados da expansão expressiva do ciberespaço e suas implicações no ambiente/cenário pedagógico da escola. Esse assunto já foi tratado na Aula 1 de Prática de Ensino 2 e na Aula 7 de Prática de Ensino 3. Hoje estamos aprofundando um pouco mais, para ampliar nossa *visão de mundo*.

A ESCOLA NO EXTERIOR

Uma nova percepção de tempo e espaço desabrocha nas relações típicas do ambiente escolar, acarretando o *esfacelamento do social*, no sentido clássico do termo, quando significa um todo orgânico e funcional, dotado de lógica e coerência próprias. Em seu lugar, surgem novos padrões de relacionamentos que são marcados pela violência, resultando em *exclusão social* e afrouxamento dos valores éticos.

Certamente, isto nos faz perceber diferentes significações nos espaços educacionais, cujo interesse se orienta para questões de linguagem e cognição que estudaremos agora, recorrendo aos conhecimentos da *metalinguagem*.

Veja só! Leia o título desta aula várias vezes e ponha no papel as idéias que lhe vêm à mente.

Isso aí! Começando pelo subtítulo, verifique os diferentes sentidos de: *a escola no exterior*. Que pensamentos surgiram? O que você imaginou como exterior? Qual o seu conceito de exterior?

Que legal! Parece que pensamos da mesma forma. Garanto que você *visualizou um cenário* que inclui sua escola, sua casa, seu bairro e pensou na relação com outros países (França, Inglaterra, Canadá, por exemplo).

É mesmo a primeira idéia que aparece nos momentos em que alargamos o pensamento e levamos nossa marca, nosso eu, nosso retrato para bem longe, provavelmente para um lugar de outro país, onde gostaríamos de estar junto com amigos, companheiros e pessoas de alto-astral.

Mas não é esse o único sentido. Entendemos também como o exterior da escola os outros prédios, casas ou qualquer outra forma de edificação que compõem a paisagem da escola. Vemos, então, uma pequena construção de tijolo e argamassa ou de laje pré-moldada dos edifícios modernos da sociedade urbana. E aí está a escola, *construção* erguida em um determinado espaço para abrigar estudantes. Agora o exterior é a *fachada*, o lado de fora que esconde o que está lá dentro e delimita um *grupo de pessoas* aprendendo e ensinando.

Avançando na tentativa de buscar os sentidos de escola, saímos do espaço tridimensional onde fica essa escola para a *escola como teoria*, estilo, conjunto de idéias que formam um pensamento representativo de valor: escola antiga ou moderna; escola brasileira ou argentina; escola alemã ou escola francesa; escola de Frankfurt; escola de samba; escola dominical ou Escola da Ponte (em Portugal) e, quem sabe, a escola de rua (como vulgarmente se chama a *escola da vida* – aprendizagem fora da escola).

Fica à sua escolha a escola em que você pensa, agora. Neste momento, temos desejo de mais provocações no campo da metalinguagem ou dessa “física abstrata” em que se encontram as *idéias*, os pensamentos quando se tornam ações que se manifestam e se exteriorizam, codificadamente, na forma da cultura, da sociedade e dos grupos em que existimos, vivemos e de que participamos.

Surgem, então, *interseções* que trazem à percepção humana novos significados, novos meios que provocam transformações no espaço vivido, nas consciências e nas ações humanas. Intercruzam-se a figura do autor e do leitor, a partir do modo de leitura do *hipertexto* e das práticas de criação coletiva de *textos*, sempre tendo em vista um *contexto* de reorganização da percepção e da *experiência* potencializada pela *escrita*. Isto implica pensar as práticas escolares não como fontes de inovação em si mesmas, mas como interação entre as práticas de comunicação e as transformações sociais, tomadas de diferentes culturas.

Em Jobim (2005), editado pela EdUERJ, você terá o prazer de ler os recentes estudos que foram apresentados em novembro de 2003 no I Simpósio de Literatura e Informática, podendo ampliar seus conhecimentos antropológicos e cognitivos.



UMA RECORDAÇÃO POLÊMICA DA ESCOLA

E a gente se pega na mudança de hábitos, na *transformação da prática*, no caminhar por outras trilhas, no partilhar a vida com outros amigos. Com muita coragem e ousadia, lançamos um *outro olhar* para o exterior. Um exterior de nós mesmos, de nossa casa, de nosso bairro e de nossa escola, cotidianamente vista como o lugar de aprendizagem, descolada de outras instâncias educacionais.

Muito instigante é quando a gente se depara com algumas expressões assim: – antigamente, eu fazia meus estudos nos livros, nas revistas e nos periódicos mais atualizados. Hoje, quando me ponho a estudar, esqueço o dicionário, as enciclopédias... e os livros ficam para depois de um grande levantamento de dados feito pela internet.

Pense como é questionável – e talvez até impactante – o fato de termos aprendido tanto tempo o *valor* do estudo nos livros, nas academias, nas grandes universidades, para hoje escapar um pouco de muita tradição e *hábitos* arraigados. Até a nossa *máquina de escrever* ficou de lado e quase mumificada nos museus ou sobrando para o lixo. No lugar dessa antiga companheira, ficou o mais novo amigo – o *computador*.

Será que, associado ao novo, há uma tecnologia mais avançada, mais valorizada, que suplanta ou elimina a anterior? Aproveite essa provocação e investigue mais um pouco sobre a *obsolescência* dos equipamentos e também das idéias.



Adquirimos o hábito de começar o estudo usando logo um *site* buscador como Cadê, Altavista, Google ou qualquer outro que cada vez deixe mais prático o acesso às informações dos bancos de dados, de promoção de empresas, das organizações institucionais ou às novas descobertas.

O prazer de ler textos longos, cheios de imaginação, dão lugar ao hipertexto em outra lógica de escrita e compreensão. Veja como fica mais rápido tirar de uma *grande telinha* as notícias mais recentes, as teorias mais modernas, os estudos mais diversos num formato que diverte e motiva quem se aproxima dos recursos da internet.

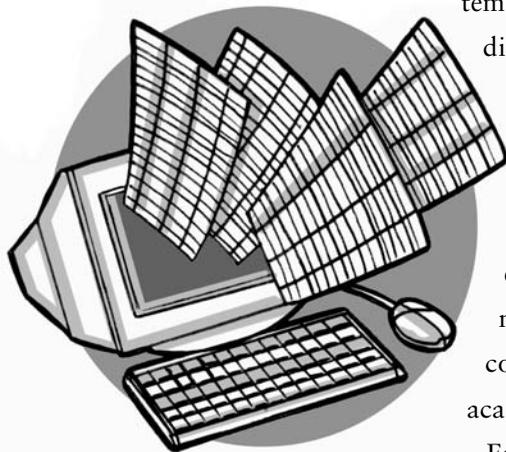


Muitas vezes ficamos mesmo a indagar que papel tem o lápis, se tudo que escrevemos deve ser digitado e poucas vezes lemos, hoje, um texto manuscrito. Documentos, contratos, registros e escrituras são sempre impressos e sem rasuras.

Você, provavelmente, está bem lembrado dessas recomendações típicas de muitas avaliações: faça a letra caprichada e um texto bem legível para facilitar a leitura. Não! Não fale! E também não vale xingar, só porque se lembrou da *tortura* para tornar legível, no traço, a escrita das letras. É um tal de escrever e apagar ou riscar para fazer o rascunho manuscrito. Essa escrita tem um lado de artesão, individualizado, lento e muito custoso em seu trabalho.

Parece até que estamos fazendo a apologia da máquina e deixando o lápis e a caneta para trás, como objetos descartados na cultura digital. Só pode ser mesmo uma *coisa de escola* que leva o destino das letras ao teclado complicado do nosso computador, em uma ordem nada alfabética, desenvolvido pelo conhecimento avançado da ciência digital, pensada na língua inglesa. Você sabe *por quê?*

Ameaçados pela descontinuidade de suas práticas, os professores começam a se dar conta de que o alargamento da escola é inevitável. As condições de sustentação de suas práticas se transformam e desafiam sua permanência, seus limites, suas fronteiras e até mesmo sua existência no modelo resistente das escolas de tradição mantidas na atualidade.



No ambiente acadêmico, vários grupos e linhas de pesquisa têm surgido nos últimos anos, dando margem à redação de dissertações e teses, à publicação de artigos técnicos em periódicos e em revistas de grande circulação.

São especificidades das inovações das diferentes áreas de estudo que se diluem em temas bastante genéricos da *linguagem jornalística*, que expande os limites da ciência em sua complexidade teórica. Delimitam-se, desta forma, novos espaços para discussões dos avanços tecnológicos e configurações temáticas apresentadas nos seminários, nas academias ou em outro fórum de discussões científicas.

Essas breves lembranças de outras leituras encaminham um fenômeno de criação literária como destino do professor, em grande número de casos. Creiam ser, não por engano, e sim, por muita certeza nesta Prática de Ensino que, de forma bem contundente, temos procurado instigá-lo a escrever muito e a usar as diferentes linguagens na construção de textos e contextos da relação escola/comunidade com a interveniência das *mídias*.

Na concepção desta prática de ensinar, é importante notar as vivências que possibilitam experiências e levam à construção de um olhar estético-crítico, valorizando a *leitura visual* no processo de formação do professor como cidadão contemporâneo, justificando-se os estudos até aqui realizados e considerados imprescindíveis ao nosso aperfeiçoamento como pessoa e profissional.



Acreditamos que registrando histórias, coletando relatos de experiências, inter cruzando nossas leituras com as de outros profissionais, expandimos nosso universo e o moldamos em nossa sala de aula.

Em resumo, temos defendido a idéia de que a Prática de Ensino permite trazer à tona um conjunto de estudos feitos para buscar legitimidade às diferentes vozes de professores e alunos que se consideram capazes de produzir saberes sobre seus trabalhos.

Para isso, tem sido proposto o deslocamento dos conteúdos tradicionais para avançar na pesquisa, tal como se propicia nos espaços escolares e no exterior deles, onde se formam evidências pedagógicas de aprendizagem. Essas evidências se fazem com o trabalho de professores que têm procurado discutir suas práticas e compreender os processos que estão ocorrendo nas escolas em que atuam como docentes.

CONCLUSÃO

Repare como as experiências, os casos, as histórias que os professores narram a respeito de suas práticas, as lembranças que guardam em relação ao seu percurso de estudante, as cartas e bilhetes destinados a um amigo revelando seus segredos são *textos* que sustentam a sua formação como leitor, escritor e professor. Somam-se a esses textos outros tantos que se escrevem fora da escola e se expressam nas mais diferentes vozes do passado e nas ideias sobre o futuro.

E você, que já sabe disso desde a infância, precisa encontrar a trilha que muda sua própria prática de escrever, de ler, de contar, de viver e se fazer professor.

Agora, é necessário que você faça a releitura deste texto e pense em uma nova escritura, considerando, principalmente as expressões que aparecem grifadas. Leia, nesta aula, o texto que você pensou para escrever. Esta não é uma atividade obrigatória, mas será um jogo interessante para descobrir o texto oculto e as insinuações que provocam os grifos da autoria. Sinta-se estimulado a participar da brincadeira e procure seu tutor, no pólo, ou convide um amigo para ver as múltiplas formas de ler e interpretar esta escrita.

RESUMO

- As transformações ocorridas no comportamento pessoal do docente passam por um processo de reflexão que permite o reconhecimento de novos hábitos e rituais.
- Na atualidade, os currículos escolares passam por uma inovação que se inicia com o aperfeiçoamento profissional do professor.
- A identificação de novos procedimentos metodológicos abre possibilidades e questionamentos de práticas antigas.
- A reflexão sobre a polissemia da expressão *escola no exterior* permite a ampliação das dimensões conceituais relativas ao local de trabalho dos professores.
- A busca de dados, utilizando os recursos da internet, é uma estratégia para conhecimento das diferentes linguagens usadas pedagogicamente.
- As recordações das vivências possibilitam diferentes análises comparativas que trazem ao professor um novo olhar estático-crítico.
- Prática de Ensino, no sentido que temos estudado, busca legitimar as diferentes vozes de professores e alunos, produzindo saberes novos relativos à prática pedagógica.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A Aula 11 é dedicada ao reconhecimento de Paulo Freire, como forma de valorização de um trabalho pedagógico brasileiro na figura desse professor. Repare o quanto de nossas práticas de ensino, de aprendizagem e de pesquisa encontram referências em seus escritos e nos escritos sobre ele.

Paulo Freire – para uma Pedagogia Crítica

AULA

11

Meta da aula

Identificação dos princípios ideológicos e filosóficos de Paulo Freire nas práticas pedagógicas cotidianas.

No estudo do conteúdo desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar os princípios filosóficos e ideológicos do “quefazer” freireano, estabelecendo relações entre sua própria prática e as teorias apresentadas.

Pré-requisitos

Para facilitar a leitura desta aula, você deverá compreender a relação existente entre as ideologias do fazer docente e as representações destas nas práticas pedagógicas. Na revisão no Módulo 1 você terá uma boa orientação. Leia com atenção os conteúdos destacados, principalmente nas Aulas 2 e 3.

INTRODUÇÃO

*Enquanto presença na história
e no mundo, esperançadamente
luto pelo sonho, pela utopia,
pela esperança na perspectiva
de uma pedagogia crítica.
E esta não é uma luta vã.*

Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, 2000.

No estudo realizado, você vem tendo a oportunidade de construir conhecimentos essenciais à atividade docente e que são refletidos em seu fazer pedagógico. Dizemos isso porque vislumbramos, com esperança, o entrelaçamento do que produzimos tanto teoricamente quanto na prática escolar. As aulas das quais você vem participando devem ser pontes para isso, caminhos para que suas aulas sejam a “pesquisa de campo”. Nesta aula, priorizaremos o estudo de Paulo Freire, educador e estudioso que *encontrou em seus grupos de alunos sua própria forma de aprender e de ensinar*.

Sabemos que Paulo Freire inspirou, no início dos anos de 1960, os principais programas de Alfabetização e Educação Popular, um marco teórico de referência internacional para os educadores. Criando um novo paradigma pedagógico, ele postula uma proposta de educação conscientizadora quando afirma que *a leitura do mudo precede a leitura da palavra e conduz o educando a assumir-se como sujeito de sua própria aprendizagem*. Ao assumir-se como sujeito, ele se torna responsável e reforça o seu poder na relação com o professor, tornando possível a ação de *ensinar-se, o que hoje ocupa espaço em qualquer agenda de educação*.

APRENDENDO COM O QUE PAULO FREIRE APRENDEU

Necessariamente, as práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar devem estar relacionadas ao fazer pedagógico crítico e consciente, pois a neutralidade política e ideológica nessas ações é inexistente. Paulo Freire, com sua experiência, especialmente em classes populares, chama atenção para a importância do professor e de seus estudantes como *sujeitos de reflexão e renovação da sociedade*.

A educação reflexiva, através do diálogo e de uma postura crítica dos sujeitos envolvidos nesse processo, sempre necessária na realidade brasileira, já se tornou um tema bastante comum, em que discussões não podem deixar de trazer à tona o momento histórico e social no qual estamos inseridos e um elemento mágico e sedutor

das massas populares com as quais trabalhamos: a cultura regional. A consideração da memória cultural dos alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, é uma atitude facilitadora para desenvolvimento e construção dos processos de leitura e escrita, além da apropriação de inúmeros outros conhecimentos, pois fazem com que estes processos estejam incluídos num espaço de socialização. E esta é uma questão importante na Prática de Ensino, além de outras relacionadas à metodologia, à postura do professor em sala de aula, à função política e social que têm alunos e professores.



PAULO FREIRE

E pensando exatamente neste fator é que voltamos nossos olhos para aquele que de modo muito especial inspira profissionais e estudiosos da Educação: Paulo Freire.

De acordo com o pensamento de Freire, a Educação tem um papel fundamental na humanização ou na domesticação do homem, formando homens e sociedades diferenciadas, de acordo com seu tipo (1967, *passim*).

Numa educação bancária, por exemplo, podemos encontrar o homem concebido como ser de adaptação ao mundo. Toda e qualquer ação pedagógica estará adequada a esta concepção. Temos então o homem visto como “coisa” e a ação educativa acontece de forma mecanicista, provocando a domesticação do homem.



Neste modelo educacional, o professor unifica os estudantes, classifica as massas, manipula suas idéias, nega aos estudantes o direito à vez e voz. A ação pedagógica é permanentemente reduzida à transmissão de conteúdos. Nesta ação, o estudante é o depositário e o professor o depositante, que ensina àqueles como receber de forma passiva as suas imposições ideológicas.

Acredita-se, neste modelo, que a consciência humana é algo vazio, que não há relação homem-mundo, criatividade humana, poder de admiração do mundo, capacidade humana transformadora, homem como ser da práxis e dinâmico.

Em contraponto, Freire (1988) aponta para a impossibilidade de negação da natureza política do processo educativo bem como do caráter educativo do ato político e afirma:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática ‘astuta’ e outra crítica (p. 23).

Durante anos e anos de reprodução da educação bancária, o que se percebeu foi a produção de estudantes tímidos, inseguros, apáticos diante de desafios que deveriam possibilitar o ato de criar. O que se viu foram meninos e meninas, homens e mulheres alienados, preocupados com formas em vez de conteúdos, superfícies em vez de interiores.

Com homens e mulheres assim, a consequência é certamente uma sociedade ingênua, oscilante e também alienada, ligada a valores materiais e capitalistas, desinteressada por valores éticos, políticos e sociais.



Como resgate, Freire (*ibid.*) apresenta então o modelo de educação humanista que concebe o homem como ser de admiração do mundo, e mais, como ser de compreensão e transformação da realidade, através de sua ação e reflexão.

A concepção humanista de homem é libertadora e é baseada numa realidade mutável a todo tempo. Objetiva a vocação do homem de ser mais. Valoriza a criatividade. Pensa o saber totalmente relacionado à busca constante, ao correr o risco para chegar à criação. Percebe o homem como ser histórico que se constrói na medida em que admira o mundo, que é pessoa e é agente transformador.

Assim explica Freire (1980):

Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto (p. 34).

A educação humanista é possível numa sociedade de homens e mulheres que são realmente capazes de amar a vida e os outros, porque não são manipulados ou adaptados. São abertos para o mundo e para os outros numa visão de consciência intencionada, que vai assimilando os elementos das situações problemáticas, interagindo com sua postura de agente reflexivo, e os tornando críticos.

Numa ação pedagógica que parte do diálogo, Freire propõe um fazer que é também filosófico: uma relação humana renovada, que permita ao sujeito e aos grupos culturais a construção de uma consciência crítica do mundo em que vive.

Segundo Torres (1976), o pensamento de Paulo Freire é uma rica mistura filosófica, na qual se reúnem:

O pensamento existencial (o homem como um ser em construção), a fenomenologia (o homem que constrói sua consciência enquanto intencionalidade), o marxismo (o homem vive o drama do condicionamento econômico da infra-estrutura e o condicionamento ideológico da superestrutura) e a dialética hegeliana (o homem, com autoconsciência, parte da experiência comum até elevá-la à ciência dialética, passa de ser ‘em si’ para ser ‘em e para si’) (p. 88).

Para este autor (*op.cit.*), o pensamento de Paulo Freire é lógico-estrutural. Lógico, porque é constituído de categorias comunicáveis, construídas e interligadas num sistema. Estrutural, porque se trata de um

sistema caracterizado por ser estável e fechado em idéias-chave. Não se trata de uma confusão de idéias ou correntes, mas sim de um pensamento com premissas profundas e bem articuladas que vê a Educação como fenômeno humano, o que nos leva sempre a refletir sobre o homem.

A participação crítica e consciente na construção e renovação da sociedade depende da compreensão e da reflexão sobre o momento em que se encontra o país. É neste sentido que a educação escolar não pode deixar de oferecer possibilidades para o pensar criticamente sobre a realidade e, assim, suscitar o desejo por sua reconstrução, pelos desafios e pela superação das dificuldades.

Nesta pedagogia, é notável a preocupação com a cultura popular e a valorização da participação das massas de forma real, como sujeitos de todo o processo cultural. Muitas vezes, o que percebemos nas salas de aula é um trabalho com elementos culturais regionais, de maneira preconceituosa, como algo “interessante e diferente” e não considerado como efetivo conhecimento e de valor. Ao usar a literatura de cordel, por exemplo, é comum que os professores a transmitam aos alunos como algo curioso e não como uma representativa e expressiva manifestação do saber. O homem e suas diferenciadas formas de produção do conhecimento, numa pedagogia crítica, como já apresentado em linhas anteriores, é entendido como ser concreto, colaborador e criador de saberes.



De acordo com Freire (1980):

(...) a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (p.34).

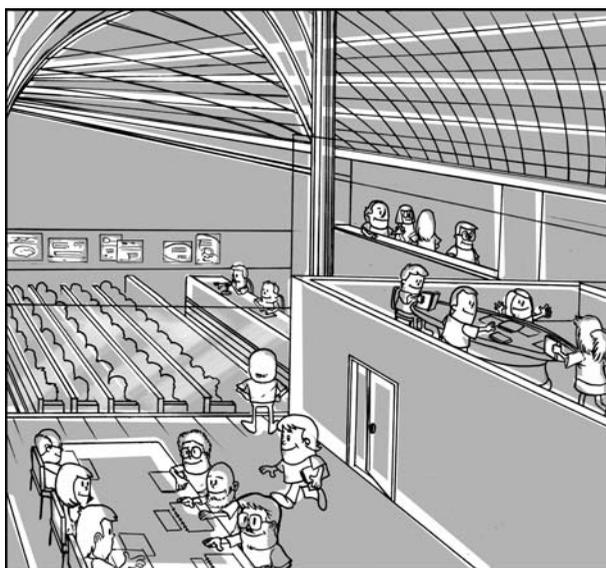
Para os estudantes, de maneira geral, é de extrema importância confiar na segurança transmitida através da autoridade do professor. Esta é entendida como um caminho para que a liberdade dos educandos vá sendo construída pela responsabilidade e, aí sim, a autonomia dos estudantes possa ser por eles assumida.

A valorização dos saberes é facilmente percebida pelos estudantes quando o professor acolhe, respeita e aproveita as experiências individuais e coletivas para discutir uma realidade concreta e cotidiana. Atitudes como estas poderão contribuir para que os estudantes estabeleçam maior intimidade com os saberes que são ensinados pelo professor.

A receptividade e a motivação que os professores devem transmitir na concepção humanista de Paulo Freire estão relacionadas ao respeito que o professor tem pelas diferenças em sala de aula, pela coerência entre o que faz e diz e, principalmente, pela disponibilidade para escutar, partilhar, discutir, enfim, dialogar.

No diálogo, recebe-se e motiva-se, torna-se possível o testemunho da curiosidade dos estudantes, da postura crítica diante dos desafios e da abertura aos diferentes olhares. O professor que se abre a este gesto inaugura em seus educandos a “relação dialógica” (FREIRE, 1996, p. 136), que permite a estes abrir-se à vida.

Sendo assim, o professor freireano promove um ambiente que aconteça de forma horizontal e não de maneira imposta, na qual seja possível desmistificar e mesmo questionar a cultura dominante e que favoreça sua relação com os estudantes (e vice-versa). Tal professor valoriza a linguagem e a cultura de seus estudantes, criando condições para que cada um analise seu próprio conteúdo e produza a partir dele conhecimento e cultura.



O processo de ensino deve buscar a superação da relação opressor-oprimido (FREIRE, 1987, *passim*), buscando a educação problematizadora e crítica que tem como elementos essenciais o diálogo e a superação da dicotomia sujeito-objeto. Na perspectiva da concepção humanista, são virtudes essenciais do professor: coerência, ética, humildade, capacidade de espantar-se, de ser dialógico, de respeitar o universo cultural do estudante e de resgatar sua identidade, além de ter compreensão crítica e política da sociedade.

O desenvolvimento da consciência crítica e comprometida com o processo de transformação da sociedade precisa ser um dos objetivos do professor.

Este professor cria e produz um conteúdo programático próprio para determinado grupo de estudantes e organiza meios de auto-avaliação e avaliação mútua e constante da prática educativa.

Possibilitar estas ações significa dar forma coerente ao trabalho pedagógico, no qual os alunos serão permanentemente convidados a “ler, escrever, contar, ouvir, resolver problemas, refletir sobre acontecimentos do mundo, argumentar...” (MINGUES, 2002, p. 2). Para que atividades como estas sejam realizadas é preciso que a idéia de educação vá além de “treino, repetição e memorização” (*ibid.*).

O fazer educacional deve ser antecipado de uma reflexão individual e coletiva sobre o homem, o mundo, a cultura, entre outros aspectos, e de uma análise do contexto de vida deste homem. Dessa forma, a educação acontece sempre em um contexto que não pode ser desprezado e nem mesmo restrito à escola.



ATIVIDADE

1. Reveja o seu planejamento pedagógico de aulas a serem ministradas ou observadas no estágio e, dando exemplos, nele identifique:

a. Possibilidades de discussão para posicionamento crítico, com argumentação, em pequenos grupos ou no coletivo;

b. Momentos de leitura e/ou falas compartilhadas, nas quais você e os alunos possam “dividir” situações vividas ou apresentadas em textos, músicas, poemas, e outras linguagens, que poderiam partilhar com o grupo.

COMENTÁRIOS

Nesta atividade você estará relacionando os conhecimentos de Prática de Ensino com as oportunidades que o Estágio pode oferecer para consolidar o posicionamento crítico, buscando argumentos para discussão em grupo ou no coletivo da turma. Utilizando os recursos textuais das diferentes linguagens ampliam-se as possibilidades do compartilhamento das situações vivenciadas na sala de aula.

ATIVIDADE FINAL

1. Identifique três conceitos trabalhados no texto e os considere como palavras-chave.

A seguir, tendo como referência a aula estudada, complete o seguinte quadro:

Palavras-chave conceitos	Características necessárias ao professor	Características da educação humanística

COMENTÁRIOS

Esta atividade exige que você releia a aula com atenção e mostre sua capacidade crítico-reflexiva no aproveitamento da aula. Caso você tenha alguma dificuldade procure, no pólo, o seu tutor.

RESUMO

- As práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar devem estar relacionadas ao fazer pedagógico crítico e consciente.
- Especialmente em classes populares é importante que os estudantes se assumam como sujeitos de reflexão e renovação da sociedade.
- A consideração da memória cultural dos alunos é uma atitude facilitadora do desenvolvimento e da construção dos processos de leitura e escrita, além da apropriação de inúmeros conhecimentos.
- Paulo Freire apresenta um modelo de educação humanista que concebe o homem como ser de admiração do mundo e mais, pela ação reflexiva, poder compreender e transformar a realidade.
- Para Alberto Torres o pensamento de Paulo Freire é lógico-estruturante, apresentando premissas profundas e articuladas que nos levam sempre a refletir sobre o homem como ser concreto, colaborador e criador crítico de saberes.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você é convidado a percorrer os caminhos de crítica da resistência a paradigmas educacionais que inspiram o fazer docente de ontem e de hoje.

Experiências pedagógicas em práticas de resistência

AULA

12

Meta da aula

Identificação das bases axiológicas predominantes em cada uma das experiências pedagógicas apresentadas.

objetivo

Esperamos que, ao final desta aula, você consiga:

- Reconhecer práticas de ensino de três diferentes projetos educativos: Escola da Ponte, Summerhill, Lar das Crianças.

Pré-requisito

Para facilitar a leitura desta aula, é preciso que você tenha conhecimento da diversidade de contextos e realidades escolares que suscitam também variedades nas propostas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

EDUCADORES PROFISSIONAIS

Possuem formação mínima prevista pela legislação.

EDUCADORES POPULARES

Voluntários militantes na área educacional sem formação específica.

Paradigmas, durante toda a história da Educação, vêm sendo estabelecidos e, conseqüentemente, suscitam críticas. **EDUCADORES PROFISSIONAIS E POPULARES**, políticos, sociólogos, psicólogos e filósofos, entre outros, tendem a levantar questões sobre tais paradigmas, o que os motiva a idealizar outros. Esta é a temática a ser discutida na presente aula: os caminhos de resistência a determinados paradigmas educacionais trilhados por educadores que, em espaços temporais e geográficos dos mais diferenciados, sonharam e trabalharam por uma educação diferente. Nesta aula, você é convidado a fazer uma caminhada por diferentes pensamentos e práticas de ensino idealizados por educadores que inspiram o fazer docente de ontem e de hoje.

TRÊS DIFERENTES PROJETOS EDUCATIVOS

Escola da Ponte

Fui a Portugal e lá encontrei a escola com que sempre sonhara: a “Escola da Ponte”. Encantei-me vendo o rosto e o trabalho dos alunos: havia disciplina, concentração, alegria e eficácia.

(Rubem Alves)

No ano de 1976, na Vila das Aves, em Portugal, a Escola da Ponte já estava em pleno funcionamento e quem a visitasse a encontraria num velho prédio com poucas carteiras e mesas improvisadas. Nela, as pessoas viviam em solidão. Os professores trabalhavam de forma isolada, tanto física quanto emocionalmente. A pedagogia era exercida passivamente e formatada por manuais.

Neste contexto, José Pacheco (diretor da “Ponte” desde então) e demais profissionais iniciaram um movimento de questionamentos. Era uma necessidade. Foi, então, iniciado um caminhar de conquistas e erros, que pouco a pouco definiam os valores norteadores e os objetivos que orientariam o projeto da escola. Assim explica o diretor:

Concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais (ALVES, 2001, p. 99).



JOSÉ PACHECO

Na realidade atual, a equipe educativa da escola é formada por pais, professores, alunos e pessoal auxiliar. A “Ponte” trabalha com objetivos amplos de Educação. Seu projeto diz respeito a uma construção social que se dá a partir de desejos e reflexões e que é pensado e praticado por todos os envolvidos. Não há intenção de que a Escola da Ponte seja um modelo de escola a ser seguido por outras, mas sim um projeto, como tantos outros ainda desconhecidos, que vem fazendo parte de intercâmbios e partilhas.

A Associação de Pais da Escola da Ponte tem reconhecida importância. É percebido que os pais ainda resistem a uma “escola diferente”, mas participam e colaboram quando a escola lhes esclarece as propostas.

Pedagogia

Não temos, como nas outras escolas, salas de aula. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum pelo assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito o recurso da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto.

Aluna da Escola da Ponte, de aproximadamente 10 anos

Na Escola da Ponte, as crianças partilham e aprendem num mesmo local, agrupadas pelo real desejo de estar naquele grupo e não por faixa etária ou nível cognitivo. A afetividade é o critério para a construção dos grupos. Além disso, a Escola trabalha com uma pedagogia de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma organização diferenciada que não reforce as dificuldades de cada um e na qual todas sejam pessoas. Em cada grupo da “Ponte”, há um aluno incluído. As crianças desta escola são permanentemente envolvidas no trabalho de aprender e de “aprender a ser” (ALVES, 2001, p. 101).

O que existe na “Ponte” não são salas específicas e isoladas para cada faixa etária ou série escolar, mas sim uma sala bem grande, sem divisórias, com mesas apropriadas para crianças. Cada grupo trabalhando em seu projeto, de forma diferenciada. As crianças circulam pela sala, tranquilamente, não falam alto ou correm. Não há pedido de silêncio ou atenção porque não há necessidade.

O que mais fortemente começou por me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos.

(Ademar Ferreira dos Santos)

Os grupos decidem o que querem estudar e os professores estão atentos e prontos para auxiliar estes grupos. Isto não quer dizer que a “Ponte” tenha abolido a instrução de seu cotidiano. Ao contrário, esta é sempre presente. O diferencial é que a instrução ocorre quando é desejo do aluno. Educação e instrução acontecem juntas já que, em cada grupamento, a organização do tempo e do espaço possibilita a diversidade no trabalho: subgrupos; participação coletiva; trabalho individual; pesquisa...

Quando as crianças têm dúvidas que não são sanadas durante as pesquisas, há a “aula-direta”, solicitada pelas crianças, individualmente ou em pequenos grupos. A transmissão de informações por parte dos professores não está no plano principal. Desta forma, respostas apenas são dadas pelos professores se os alunos a eles fizerem perguntas. Afirma Pacheco:

Vamos além do aprender a ler, escrever e contar, porque o educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização (ALVES, 2001, p.105).

A alfabetização, nesta escola, retoma contribuições de pedagogos, entre eles, Celestin Freinet. A produção da leitura é aprendida de forma natural, como falar e escrever. Ocorre a partir de histórias, de frases e da vida.

As pesquisas são feitas tanto na biblioteca quanto na internet. Primeiramente, as crianças escolhem com quem e o que pretendem estudar. A partir disso, organizam o tempo e o espaço para o processo educativo. Muitas vezes, a biblioteca da escola não é o suficiente e os alunos precisam recorrer a outras. É desenvolvida, então, uma atmosfera de cooperação através da partilha das informações. Quanto aos professores, “são também fonte permanente de informação, segurança, interrogações, afetos...” (ALVES, 2001, p. 106).

Quando algum aluno não demonstra interesse, não cumpre as tarefas ou mesmo os prazos, não é apenas o aluno que precisa de ajuda, mas toda a escola. Na Escola da Ponte, busca-se a fonte do desinteresse e a melhor maneira de resolver o problema.

Summerhill

Alexander S. Neill, nascido em 1883 e falecido em 1973, foi o fundador da Escola Summerhill no ano de 1921, em Suffolk (Inglaterra), na aldeia de Leiston (localizada a aproximadamente 100 milhas de Londres). As idéias de Neill ficaram conhecidas no Brasil a partir da publicação de seu livro *Liberdade sem medo*, na década de 1960.

Inicialmente, Summerhill propunha uma escola adaptada às crianças, que não as impedissem de serem elas mesmas. Assim explica Neill:

Com esse objetivo, tivemos que renunciar a toda a disciplina, toda instrução moral. Temos sido chamados de bravos, mas tal intento não requeria coragem. Tudo o que foi requisitado era o que tínhamos, uma completa crença na criança como um ser bom, não um diabo. Por mais de quarenta anos, esta crença na bondade da criança nunca esmoreceu: bem ao contrário, tornou-se uma fé definitiva (SINGER, 2000).

Em sua fundação, Summerhill era chamada por Neill escola experimental e, posteriormente, escola de demonstração, já que comprova que a liberdade funciona. Em Summerhill, as crianças são igualmente tratadas e sempre com muito respeito, sendo a essência dessa escola “não reformar a sociedade, mas dar felicidade a algumas, a poucas crianças” (NEILL, 1965, p. 21). Para Neill, o sucesso em Summerhill é a “capacidade de trabalhar alegremente e de viver positivamente” (*ibid.*, p. 27). Dessa forma, então, os alunos que estudam nesta escola conquistam sucesso na vida.

Numa crítica focada na escola tradicional, o início do século XX foi marcado por um movimento educacional contra o autoritarismo, e que propunha uma pedagogia que tivesse a liberdade como seu princípio essencial. Um importante idealizador que relacionava os ideais pedagógicos aos elementos da psicanálise foi Sigmund Freud, que inspirou consideravelmente tal movimento.



Um psicanalista americano chamado Homer Lane, diretor de um reformatório na Inglaterra, a partir de 1913, foi o principal influenciador dos ideais de educação de Neill, pois utilizava em seu trabalho a metodologia chamada autogestão, na qual a comunidade participava das decisões a serem tomadas. Também outro psicanalista, Wilhelm Reich, influenciou fortemente os princípios de Neill, de quem foi amigo por mais de duas décadas.

Com Homer Lane, Neill estudou psicanálise. Com Reich, Neill compreendeu que, para fazer uma educação com princípios coletivos e comunitários, é necessário afastar a criança da burguesia, mesmo que isso signifique afastar a criança da própria família. O ideal pedagógico de Neill foi construído também a partir da idéia de Rousseau sobre a pureza da criança e da idéia de que é a sociedade que corrompe o ser humano.

Dois eixos embasavam o dia-a-dia da proposta educacional de Summerhill: a autogestão e a auto-regulação da aprendizagem. É função do professor, nesta escola, “estimular o pensamento e não injetar doutrinas” (GADOTTI, 1999, p. 176).

Alguns indicadores são essenciais no trabalho educativo de Summerhill: alegria, sinceridade, equilíbrio e sociabilidade. A liberdade e o contato com a Natureza são indispensáveis para que as opções feitas pelas pessoas dessa escola representem com fidelidade a sua personalidade.

O objetivo de Summerhill não é oferecer uma proposta original para a Educação, mas sim demonstrar que é preciso liberdade para querer aprender: “A idéia de não interferência com o crescimento da criança e da nenhuma pressão sobre a criança é que fez da escola o que ela chegou a ser” (NEILL, 1965, p. 85), reafirmando a condição essencial de Summerhill de deixar que a criança expanda seus interesses naturais.

Pedagogia

A liberdade e a felicidade desejadas para as crianças de Summerhill são também desejadas para os professores e todos os funcionários. A preocupação dessa escola não é preparar pessoas/máquinas, aptas à submissão do capitalismo e das fábricas, mas sim formar pessoas pensantes, felizes, que valorizem sentimentos e não conquistas materiais, que objetivem ser e não ter. Em Summerhill, a aprendizagem é um processo e não um produto e o centro desse processo são as crianças aprendendo e vivendo comunitariamente, autogerindo-se.

Embora em Summerhill não haja direcionamento do desejo das crianças nem mesmo ações que objetivem a moralização, não se pode dizer que seja uma escola permissiva e omissa, já que todos devem saber de seus direitos e também respeitar os dos outros. Logo, não se trata de uma escola sem regras e o destaque se dá para a forma como essas regras são conduzidas. Alexander Neill apostava na Educação para a reconstrução da sociedade e afirmava:

As pessoas estão sempre me dizendo: Mas como você vai libertar as crianças de adaptarem-se à servidão da vida? Eu espero que estas crianças livres sejam as pioneiras na abolição da servidão da vida. (SINGER, 2000, p. 114).

De acordo com o que Neill aprendeu com a filosofia de Rousseau e com a psicanálise, a metodologia selecionada para os processos de aprendizagem não eram tão importantes quanto o desejo da criança em querer aprender. Quando o desejo é despertado, independentemente do método, a criança aprende, confiava Neill. Logo, Neill não apoiava a educação tradicional que focava mais o saber do que o sentir e dizia desse tipo de educação que faltava “o poder de subordinar o pensamento ao sentimento” (NEILL, 1965, p. 24).

A sociedade, tão centrada no intelecto, era uma das principais críticas de Neill, pois apenas era visto o caráter científico do saber, que preparava as pessoas desde muito cedo para a reprodução de atividades profissionais, também tradicionais, com características sempre técnicas e sem desenvolvimento pessoal. Neill buscava, em sua escola, a valorização de atividades com o corpo e com a arte, para que as crianças desenvolvessem seus potenciais.

Summerhill Hoje

Summerhill funciona, ainda nos dias de hoje, com as mesmas características idealizadas por Neill em 1921 e é dirigida por sua filha, Zoe. O objetivo da escola é desenvolver o autoconhecimento, auxiliando na formação de pessoas felizes e realizadas, na escolha da própria vida e dos próprios valores. Sua discussão principal continua não sendo as metodologias de ensino, mas o investimento no desejo de aprendizagem do aluno.





O destaque dado para esta “escola livre” (como era chamada por Neill) se dá por duas razões, em especial. A primeira delas é que os professores e salas estão sempre disponíveis, mas as aulas são opcionais, tendo as crianças o direito de decidirem se querem ir ou não. Pensaríamos, normalmente, que as crianças optam por não participar das aulas, no entanto é raro que isso aconteça, assim como na época em que Neill dirigia a escola. A segunda razão diz respeito às assembleias semanais, espaço de encontro da comunidade escolar para a construção das regras que irão regê-la.

As críticas sobre Summerhill são as mesmas do passado: nesta escola, as crianças fazem o que querem. Ainda assim, essas crianças continuam sendo ouvidas como antes, sendo, aproximadamente, 70 crianças que usam a sua liberdade pessoal, tanto para o estudo quanto para a vida. Antes de mais nada, é um espaço que preserva a valorização do ser humano, onde se acredita que a escola não precisa colocar dificuldades na vida das pessoas porque estas já surgem naturalmente. À qualquer escola cabe “fazer da vida da criança um brinquedo” porque, de uma forma ou de outra, a vida da criança não será um “caminho de rosas” (NEILL, 1965, p. 107).

Lar das Crianças



Henrik Goldshmid era o real nome de **JANUSZ KORCZAK**, que nasceu na Polônia, em Varsóvia, no ano de 1878. De família judaica e rica, recebeu uma excelente educação, tornando-se um apaixonado pela leitura a partir dos quinze anos.

Como estudante de Medicina (por insistência do pai, não por vontade própria), morando longe dos pais, tinha uma vida autônoma e ganhava seu sustento dando aulas para uma rica família. Korczak mantinha ideais revolucionários, dizendo-se sempre pronto a enfrentar qualquer coisa em nome da justiça.

Após servir o exército, convocado para a guerra entre Rússia e Japão, volta a exercer a Medicina, mas opta por não aceitar pagamento por seu trabalho, além de oferecer medicamentos para os mais necessitados e até mesmo comprar alimentos para as crianças enfermas.

Em Varsóvia, no ano de 1914, com a parceria de Stefania Wileznska, herdeira de uma rica e respeitada família judaica de Varsóvia, que doou não apenas a sua herança, mas toda a sua dedicação às crianças, Korczak inaugura a Casa do Órfão, um sonho idealizado e organizado por ele, que posteriormente passa a ser chamado Lar das Crianças.

A partir de 1933, passou a sofrer com a política pró-nazista, na qual os judeus viviam em situação cada vez mais difícil, devido à política nazista de Hitler. Por tais dificuldades, Korczak tentou, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, transferir o orfanato para Erestz-Israel, local que visitou anteriormente e que o encantou, mas a escassez financeira não permitiu.

Janusz Korczak, em 1939, como major do exército polonês, incentivou a resistência contra os invasores da Polônia e lutou por Varsóvia. No ano de 1940, cerca de 500 mil judeus foram presos no gueto de Varsóvia. Nesse local, as mortes ocorriam em massa. Por causa da guerra, também no gueto, as crianças do Lar morriam de fome, frio e de doenças causadas por falta de higiene.

Com o desejo de oferecer alguma alegria para as crianças e adultos do gueto, em meio a tanto medo e sofrimento, Korczak organizava apresentações musicais e teatrais com as crianças do Lar, no pátio sujo e triste do orfanato.

Bastante significativa foi a apresentação das crianças do Lar na peça teatral *O correio*, de Rabinadrath Tagore. A mensagem da peça era objetiva: a morte é a passagem de uma realidade à outra, não é terrível, mas sim feliz.

A realidade diária no gueto era de crianças e adultos sendo transportados, diariamente, em vagões de carga, para territórios do leste Europeu, e nenhuma notícia chegava de seu paradeiro.

Alimentado pela esperança de salvar as crianças, o médico Korczak organizou nova peça teatral, com o objetivo de tentar estabelecer o clima de serenidade. A fama de sua metodologia educacional chegou ao hospital militar alemão, que então o convidou para trabalhar. O convite não foi aceito porque Korczak deixaria sozinho o gueto e as crianças precisariam dele. Por várias vezes, lhe foram feitas propostas de fuga e até mesmo de utilização de documentos arianos para que se salvasse, mas todas foram recusadas porque ele não poderia levar as crianças do Lar.

Em 05 de agosto de 1942, o Lar das Crianças foi abatido. Korczak, aos 69 anos, eternamente, aliou-se às 200 crianças do orfanato, acompanhando-as pelas ruas de Varsóvia em direção à câmara de gás, em direção à morte: “... é preciso que a minha atitude corresponda a tudo que reconheci e proclamei em toda minha vida, isto é, a fidelidade à criança – ao homem” (Janusz Korcsak).



Pedagogia

A infância era vista por Korczak como um segmento oprimido pela sociedade e não como ser imaturo. Buscava formar o caráter infantil despertando, em cada criança, o desejo por se educar. Omitia teorias pedagógicas, não escrevia sobre desenvolvimento cognitivo, mas sim poemas sobre crianças.

Para este médico, a visão é de uma criança concreta, com reais necessidades de cuidados, saúde, alimentação, esperança e alegria. É a própria prática, ou seja, o destino de uma criança é tão importante quanto a Pedagogia. Para Korczak, a infância é um estado e não um período, que precisa ser vivido em alegria.

Ainda enquanto vivia, a prática educacional e os seus escritos de Korczak despertavam atenção, tendo esses últimos sido publicados em várias línguas, simultaneamente aos princípios e aplicações pedagógicas que atraíam o interesse no exterior.

Nas décadas iniciais do século passado, o trabalho de Korczak já era respeitado e admirado na Rússia. O trabalho realizado no orfanato serviu também de influência para a prática pedagógica realizada em outros orfanatos, escolas e instituições diversas, na mesma época.

Atualmente, seus ideais pedagógicos instigam pesquisadores e educadores.

Em países como Polônia, Alemanha, Israel e Rússia, há centros de pesquisa sobre o movimento Korczakiano. Há, ainda, entre outras tentativas de reunião de conhecimentos deste médico e educador, a Sociedade Internacional Janusz Korczak e o grupo Legado Pedagógico de Janusz Korczak, do Instituto de Pesquisa Pedagógica, em Varsóvia.

Janusz Korczak é tão valioso quanto sua Pedagogia, dedicando sua vida à produção de sorrisos e sonhos das crianças do orfanato, fiel à idéia de que este é o elo mais forte entre o ser humano e a vida.

COMENTÁRIOS

A reflexão sobre práticas pedagógicas diferenciadas dos paradigmas, "comuns" aos nossos olhos, amplia a sensibilidade e a crença em um sonho que nos faz querer estar na escola que você vive, ainda que seus projetos pedagógicos estejam longe da tão sonhada educação de qualidade para todos. A identificação dos pontos comuns, nas experiências apresentadas, permite a sedimentação dos valores que, na atualidade brasileira, vêm sendo proclamados continuamente.

2. Lembre-se de sua vida escolar e dos professores com os quais conviveu. Você vivenciou alguma experiência educativa na qual o princípio essencial fosse a liberdade para aprender? Se a resposta for afirmativa, registre essa experiência por escrito e apresente nos encontros de tutoria no seu pólo. Se a resposta for negativa, recorra a parceiros de estudo e profissão que tenham esse tipo de vivência para narrar a você (igualmente, registre por escrito e apresente nos encontros de tutoria no seu pólo).

COMENTÁRIOS

Durante a História da Educação, alguns foram os educadores que acreditavam que, para aprender, é preciso desejar e que o desejo caminha com a liberdade e não com a opressão. Destes, talvez um ou outro, ou quem sabe muitos, foram seus professores e lhe despertaram a paixão pelo saber através da liberdade de ser, de pensar e de querer. Como é importante reviver esta experiência!

RESUMO

Na construção do Projeto Educativo da Escola da Ponte as crianças partilham e aprendem num mesmo local, sendo agrupadas pelo desejo de estar naquele grupo e não por faixa etária ou nível cognitivo. A afetividade é o critério para a construção do grupo que se envolve no trabalho de aprender a ser, e a produção de leitura se faz de forma natural como falar e escrever.

A historicidade e pedagogia da escola Summerhill e do orfanato Lar das Crianças trazem a marca da crença na liberdade, na felicidade e no desejo como essencial no processo de aprendizagem. O sucesso se faz pela capacidade de viver positivamente e de trabalhar com alegria.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Você sentiu entusiasmo especial com uma ou mais das propostas pedagógicas apresentadas? Busque a razão desse entusiasmo e pense em que situações ele se fez marcante em suas lembranças. Prepare-se para, na próxima aula, traçar novos caminhos pedagógicos que valorizam as histórias e memórias pessoais e coletivas, como aliadas na construção de aprendizagens significativas.

Sobre memórias, aulas e histórias...

AULA 13

Meta da aula

Conhecer as memórias e histórias de vida como elementos enriquecedores do fazer pedagógico.

objetivo

- Durante esta, aula você deverá ser capaz de reconhecer a prática pedagógica relacionada às histórias e memórias vividas pelos alunos.

Pré-requisitos

O estudo das memórias e histórias de vida, relacionado ao cotidiano escolar, requer leituras anteriores, que ofereçam ao professor o conhecimento da multiplicidade de caminhos existentes na construção de uma proposta pedagógica que tenha valor afetivo e significativo para as pessoas envolvidas no processo educacional. Sugerimos a você a retomada das Aulas 10 e 11 deste módulo, que contemplam educadores e práticas de resistência a modelos educacionais que desprezam a realidade de seus alunos.

INTRODUÇÃO

O que a memória amou fica eterno.

(Adélia Prado)

Na atualidade, algumas questões surgem com certa frequência, em especial em torno de assuntos voltados para o resgate das “histórias” vividas pelos alunos, sendo, então, utilizadas nas propostas pedagógicas. O que pretendemos abordar é a questão das memórias trazidas pelos alunos, em sua bagagem de vida, como parte do fazer docente cotidiano. No decorrer desta aula, você conhecerá também uma experiência, uma história “vvida” por uma professora e seus alunos na qual aprendizagens significativas foram construídas por meio de histórias e memórias culturais e afetivas dos alunos.

Convidamos você a trazer, também, as “memórias que amou” e a idealizar sua própria atividade docente, tendo como princípio a idéia de que nossa história se constrói na inter-relação com tantas e tantas outras histórias.

A UTILIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO



A idéia de trazer as memórias para a sala de aula surge a partir da concepção de que a aprendizagem significativa considera as experiências pessoais dos alunos, anteriores ou paralelas à escola.

Podemos ver, ainda hoje, o grande número de crianças e adolescentes que abandonam as escolas. Em muitas situações, ocorre que os alunos se comportam de maneira apática diante de algumas propostas educacionais, ou porque não as compreendem ou porque tais propostas encontram-se distantes dos seus reais interesses.

As classes populares, especialmente, fazem parte das estatísticas de abandono da escola. Para elas, a vinculação entre a escola e a vida precisa ser imediata. As propostas da escola precisam fazer sentido no momento em que são vivenciadas.

A realidade é que pouco se conhece das camadas populares, o que as move, o que pensam, etc. Em termos políticos é como se as ações das camadas populares se resumissem ao espontaneísmo. Busca-se, por todos os meios, desqualificar o popular, já que a isto corresponde (“justificadamente”) a direção “correta” das camadas médias (GARCIA, 1980, p. 89).

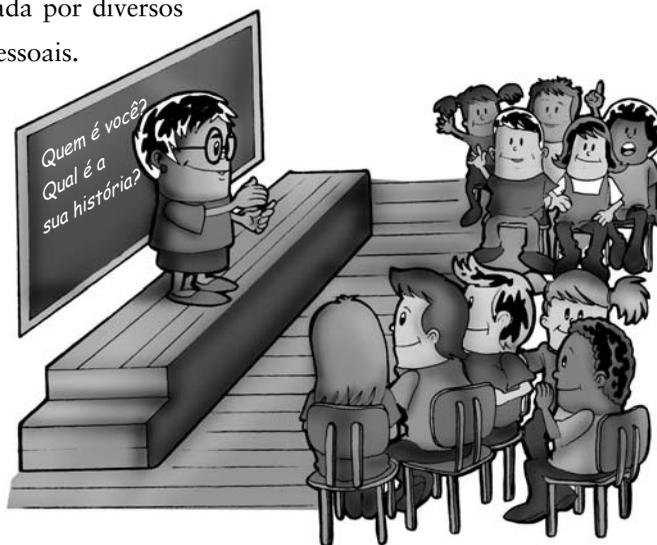
É grande a necessidade de oportunidades para que se manifestem as expressões de criatividade e cultura que cada grupo específico possui para que, a partir daí, possam ser desenvolvidas propostas pedagógicas que, efetivamente, produzam sucesso na aprendizagem dos alunos.

Se visitarmos as salas de aula brasileiras, encontraremos, ainda marcante, um comportamento educacional elitista do ponto de vista cultural. Com exceção de alguns movimentos promovidos por certas escolas, os estudantes são mantidos alheios às manifestações culturais populares. Não é novidade, no entanto, que “qualquer domínio dos vários tipos concretamente culturais de povos em que o povo se divide possui a sua arte e a sua ciência” (BRANDÃO, 1986, p. 16).

Nesse caminhar do entendimento, “através da memória cultural de determinado grupo ou comunidade, é possível encontrarmos elementos que, se valorizados, nos oferecerão possibilidades de investigação, experimentação, reflexão e consolidação de teorias” (LOPES, 2004, p. 3). Este é o eixo central desta aula: o aproveitamento das histórias de vida para a construção de aprendizagens significativas.

A consideração da memória cultural de determinado grupo de alunos pode ser trabalhada como elemento facilitador no desenvolvimento de habilidades e na formação de conceitos, sendo a memória cultural pensada em seu espaço social e determinada por diversos fatores: sociais, econômicos, históricos e pessoais.

Ao longo das aulas, certamente você percebeu que as escolas ocupam um lugar de importância na formação e manutenção de paradigmas educacionais e de ideologias. Sabendo disso, procuraremos, nas práticas pedagógicas, favorecer espaços para reflexões das ações produzidas e reforçadas pelas escolas. Henriques (2000) assim explica:



O estabelecimento educativo pode ser palco do atravessamento de várias instituições como a educação, a formação continuada, a inovação, a idealização, a homogeneização, a fragmentação (...). Tais instituições são mantidas por práticas que se tornam, por sua vez, palco de lutas entre idéias, valores, significações instituídas e instituintes. Enfim, palco de produção de tramas, de dramas de relações e vínculos que se dramatizam nos sujeitos que, pelos paradoxos e enfrentamento de forças que envolve, são fonte permanentemente de tensão, mal-estar e disputa, mas também de criação (p. 50).

A escola e as tão variadas relações que nela se estabelecem são repletas de sentidos, símbolos e significados, que se entrelaçam na formação de identidades. Para Durkheim, “sem símbolos, sentimentos teriam apenas uma existência precária” (SANTOS, 2003, p. 43). E um dos elementos essenciais aos seres humanos e repleto de simbologias é a memória. A filósofa Hanna Arendt alerta que a modernidade nos traz um grande perigo a ser enfrentado: “é a perda da tradição, dos elos entre passado e presente, isto é, da capacidade de lembrar” (SANTOS, 2003, p. 17).

A realidade social em que vivemos e as cobranças institucionais forçam-nos, muitas vezes, a não dar atenção aos nossos alunos, a não ouvi-los. São tantas, em muitas situações, as exigências burocráticas e tão poucos os prazos que jogamos para escanteio aqueles que são os mais importantes no processo escolar: os alunos. Vivemos uma espécie de esquecimento coletivo que fragmenta tradições e vínculos culturais e afetivos. Como instrumento de aprendizagem, a memória vem perdendo espaço.



Refleta conosco sobre a relação existente entre a memória e a liberdade:

A partir da substituição do artesão pelo operário de fábrica, o trabalho se reduz a atos mecânicos e repetitivos sem que seja necessário para o desenvolvimento das atividades previstas o aprendizado acumulado durante a vida. O tempo se desvincula de experiências de vida, tornando-se autônomo, regulado, impessoal e passa a exercer controle sobre os passos de cada um. O fim da tradição oral e o surgimento da escrita também apontam a perda de transmissão de conhecimento e valores entre gerações. A memória, que é transmitida por textos, objetos, pedras, edifícios e máquinas, embora dê a impressão de preservar o passado em sua totalidade, reproduz apenas parte do que foi vivenciado anteriormente (SANTOS, 2003, p. 19).

Para que possamos almejar a liberdade e nos compreender como indivíduos sociais, não será preciso lançar mão do contexto da própria história, no qual estamos inseridos? A memória não ajudaria a compreender melhor os acontecimentos sociais e a inter-relacioná-los? A escola, como promotora de atividades em que os indivíduos recorram à memória e à história para reconhecimento da própria identidade e de sua participação na sociedade, contribuiria para uma aprendizagem significativa?

Vejamos a prática vivenciada por uma professora do município do Rio de Janeiro.

PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Importante na Escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela.

(Paulo Freire)

No ano de 2001, eu, Paula Cid, me vi diante de uma turma de alfabetização de adultos pertencente ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O primeiro passo para o início de meu trabalho era o planejamento das aulas iniciais.

Ainda que não conhecesse o grupo de alunos e a comunidade com a qual trabalharia, precisava preparar aulas que diagnosticassem as principais características, desejos, necessidades, saberes ou mesmo dificuldades. Tais elementos seriam, para mim, instrumentos de identificação dos alunos e, assim, facilitadores no planejamento das aulas seguintes.

Algo tornou-se, então, um desafio: Que atividades permitiriam esse diagnóstico? Que tipo de proposta pedagógica suscitaria representações da realidade vivida por seus alunos?

Iniciou-se, então, uma seqüência de atividades voltadas para a representação das memórias afetivas e culturais do grupo de alunos com o qual trabalhava.

A atividade desencadeadora deste processo foi a leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995), que conta a história do menino Guilherme, que mora ao lado de um asilo e que ajuda uma das moradoras do asilo a recuperar sua memória através de objetos de representação afetiva para o próprio Guilherme. Os objetos do menino trazem para D. Maria Antonia (a senhora que havia perdido a memória, mas que a encontrou) outras representações e lembranças.

A partir da leitura deste livro, foi feita a proposta: nas aulas seguintes, os alunos deveriam trazer objetos de sua memória afetiva e contar sua história. Grande parte dos alunos entusiasmou-se rapidamente. No entanto, alguns mantiveram-se tímidos. Foram respeitados o tempo e o desejo de cada aluno na partilha dos objetos e das histórias. Inicialmente, nem todos se sentiam à vontade para contar suas histórias e memórias, mas com o passar do tempo e com a confiança estabelecida entre o grupo de alunos e mim, as inter-relações progrediram e, conseqüentemente, as partilhas tomaram o espaço da timidez.

Num segundo momento, buscava a sistematização através da escrita e da leitura (objetivos principais nas classes de alfabetização).

Aos poucos, percebia-se maior disponibilidade dos alunos em atender às propostas de ler e escrever aquilo que, antes, falavam e escutavam. Esta demanda originou uma movimentação de

busca em intensificar atividades pedagógicas que resgatassem memórias e histórias dos meus alunos. Ficou claro para mim que os elementos da cultura de origem dos alunos estavam muito mais presentes em suas vidas do que imaginavam.

Ao final das aulas, os alunos revelavam: é importante escutar a história do outro porque aprendemos com ela; a convivência com os colegas fica melhor; nos sentimos bem na escola e assim mais dispostos para aprender; mudamos a maneira de compreender as coisas, o mundo e a nós mesmos.

Agradeço por partilhar comigo desta experiência. Pense, agora, em você mesmo. Veja quantas histórias foram vividas e podem ser contadas e compartilhadas com seus colegas ou alunos.

CONCLUSÃO

Hoje tivemos várias indicações para refletirmos sobre as representações das memórias e histórias de vida, presentes nas práticas pedagógicas. Tais memórias e histórias são expressas por meio de símbolos que fazem parte do dia-a-dia de cada aluno e de cada professor. O processo educacional escolar é um campo de estudo e de prática repleto de elementos ricos em significados que podem tornar o espaço da sala de aula um local de aprendizagens verdadeiramente significativas.

ATIVIDADES

1. Faça a leitura de trechos do auto-retrato de dois importantes escritores. A seguir, redija o seu auto-retrato, dando a ele o seu “jeito” de escrever.

Auto-retrato aos 56 anos

Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas.

Casado duas vezes, tem sete filhos.

(...) Prefere não andar. Não gosta de vizinhos.

Detesta rádio, telefone e campainhas.

Tem horror às pessoas que falam alto.

(...)

Sua leitura predileta: a Bíblia.

Escreveu “Caetés” com 34 anos de idade.

Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.

Gosta de beber aguardente.

É ateu. Indiferente à Academia.
Odeia a burguesia. Adora crianças.
Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Manoel Antônio de Almeida,
Machado de Assis, Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz.
Gosta de palavrões escritos e falados.
(...)
Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José Lins do Rego e José Olympio.
Tem poucas dívidas. Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os
presos para construírem estradas.
Espera morrer com 57 anos.

(Graciliano Ramos)

Auto-Retrato

Provinciano que nunca soube
Escolher bem uma gravata;
Pernambucano a quem repugna
A faca do pernambucano;
Poeta ruim que na arte da prosa
Envelheceu na infância da arte,
E até mesmo escrevendo crônicas
Ficou cronista de província;
(...)

(Manuel Bandeira)

COMENTÁRIO

Esta atividade propõe uma forma de autoconhecimento e expressão da própria imagem por meio da escrita. A escrita é uma representação bastante valorizada na escola. Dessa forma, é interessante que saibamos “aprender de nós”; por meio deste tipo de linguagem, que é a escrita. Esta atividade pode ser usada também em seu grupo de alunos, adaptando-a a sua realidade. Se o seu grupo de alunos é de não-leitores (jovens e adultos alfabetizando, por exemplo), pode ser solicitada a representação por meio da oralidade. O auto-retrato conta histórias: minhas, suas e deles, e faz reviver memórias. Aproveite!

2. Após a leitura do texto de Drummond, passeie por sua memória e busque recordar-se de uma experiência de aprendizagem significativa em sua vida. Registre por escrito essa experiência. Analise-a minuciosamente. Pesquise, nesta experiência de aprendizagem, os seguintes aspectos: o ambiente em que ocorreu, as pessoas que estavam com você, se houve instrumentos facilitadores, a relação afetiva que se estabelecia, a época de sua vida... Enfim, reviva esta aprendizagem e responda o que significa, para você, uma aprendizagem significativa.

Um escritor nasce e morre

(...) A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. (...) Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever.

(...) Eu escrevia com o rosto ardendo (...). Isso durou talvez um quarto de hora, e valeu-me a interpelação de D. Emerenciana:

– Juquita, que que você está fazendo?

(...)

– Me dá esse papel aí. . . Me dá aqui.

Eu relutava.(...). A classe toda olhando para mim, gozando já o espetáculo da humilhação. D. Emerenciana, (...) com assombro para mim, declarou à classe:

– Vocês estão rindo do Juquita. Não façam isso. Ele fez uma descrição muito chique, mostrou que está aproveitando bem as aulas.

Uma pausa, e rematou:

– Continue, Juquita. Você ainda será um grande escritor.

(Carlos Drummond de Andrade)

COMENTÁRIO

A análise de uma experiência de aprendizagem vivenciada lhe trará elementos de valor afetivo e simbólico que poderão auxiliar na análise e no planejamento de aulas ministradas por você. Responder a si mesmo sobre o conceito de aprendizagem significativa é fundamental para compreender a complexidade de processos que se inter-relacionam, na qual a aprendizagem ocorre.

RESUMO

Aprendizagens significativas consideram as experiências e histórias pessoais dos alunos. Propostas educacionais que possibilitem manifestações de criatividade e cultura são necessárias para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista cultural, ainda é marcante um comportamento educacional elitista. A escola ocupa posição de importância na formação e manutenção de paradigmas e ideologias. A memória é um elemento essencial ao ser humano e é repleta de simbologias.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você será convidado a revisitar a sala de aula em suas histórias e narrativas para melhor compreensão do ambiente pedagógico e das possibilidades da pluralidade de ensino.

Práticas de Ensino: oportunidades de convivência humana

AULA

14

Meta da aula

Reconhecimento da Prática de Ensino como via de acesso para relações inter e intrapessoais, tendo como horizonte a convivência humana.

objetivo

- Durante esta aula, você deverá reconhecer a Prática de Ensino, com suas complexidades e demandas, na perspectiva da convivência humana.

Pré-requisitos

Para facilitar a leitura desta aula, é preciso que você tenha conhecimento da multiplicidade de “práticas” encontradas nas escolas, na atualidade, e dos valores predominantes em cada uma delas. Um melhor entendimento desta temática se faz após a releitura das aulas de Prática de Ensino 1, Aulas 8 e 9; de Prática de Ensino 2, Aulas 6 e 7; Prática de Ensino 3, Aulas 10, 11 e 12.

INTRODUÇÃO

Em tempos atuais, relações pessoais, valores morais, ideologias e conceitos como gênero, sociedade, trabalho, cultura, entre outros, vêm sendo fragmentados. Tudo isso gera, também, a fragmentação de modelos educacionais entendidos como satisfatórios em tempos passados e suscita a reflexão sobre questões como: que sujeito pretendemos formar? Que tipo de relações inter e intrapessoais idealizamos? Que concepção de Prática de Ensino rumará ao encontro dos sujeitos e das relações idealizados por nós? Estas são as questões que norteiam esta aula, na qual levantaremos hipóteses para uma educação que privilegie uma essencial e real necessidade: a da convivência humana.

REFLETINDO SOBRE SUJEITOS, RELAÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO

Que tipo de sujeito pretendemos formar?

Que tipo de relações idealizamos para nossa sociedade?

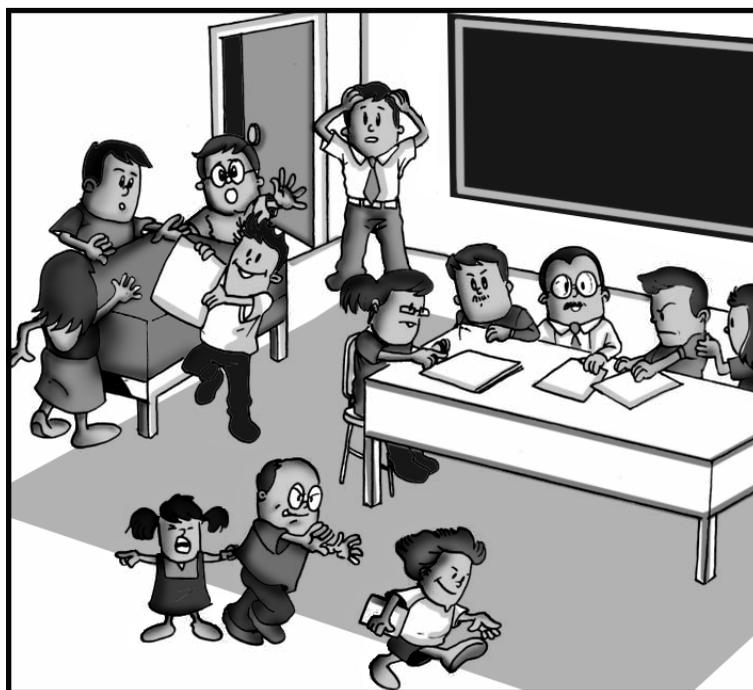


Memória e escuta são duas palavras de especial importância para iniciarmos esta aula. São duas dificuldades notáveis não apenas nas salas de aula de nossas escolas, mas em todas as esferas e instituições.

Iniciaremos pela dificuldade de memória...

Ao dizermos memória, não nos referimos à capacidade de manutenção de informações na mente humana, mas à atividade de buscar nos elementos da História e do passado (que, segundo Hannah Arendt, sequer passou) alguns porquês. Vivemos numa sociedade que nos diz a todo instante: O que passou passou; esqueça o passado, concentre-se no futuro; boa escola é a que prepara para o futuro; não devemos nos arrepender de nada que fizemos em nosso passado, entre outras tantas falas.

Pensemos juntos: O que justifica nosso presente senão o passado? Há futuro sem o presente? Há presente sem o passado? Durante toda nossa história pessoal e social, apenas acertos foram cometidos? Apenas erros? Enfim, esquecendo o passado, nós o negamos. Negando o passado, anulamos histórias, experiências, saberes, relações, a própria essência humana. Perdemos de vista o nosso próprio papel como sujeitos e, por conseqüência, como sociedade, o que está intimamente ligado à dificuldade de convivência humana, de escuta do outro, de reconhecimento de como as histórias de cada um se entrelaçam e fazem uma grande história.



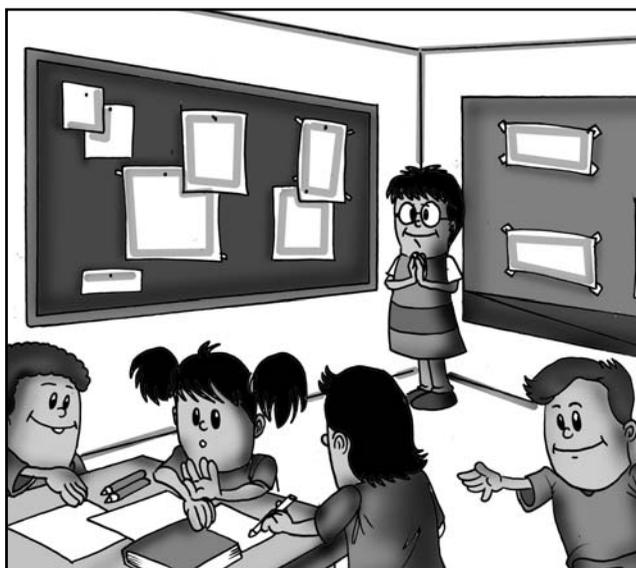
Se observarmos um grupo de nossos amigos conversando, seja um assunto profissional ou pessoal, certamente podemos perceber pessoas com dificuldades para escutar o que as outras dizem. Não se trata de dificuldade auditiva, mas sim de dificuldade de atenção e de respeito às falas, idéias e sentimentos alheios. Com frequência, percebemos pessoas que atropelam o que as outras dizem, mudando de assunto ou acrescentando e antecipando comentários, elaborando as respostas que darão, antes mesmo que as outras pessoas terminem de falar, além da necessidade de expressar sempre um comentário sobre a fala de alguém.

A dificuldade de escuta é presente, também, na relação truncada com o silêncio. Estar em silêncio, para muitos, nesta sociedade que prega a turbulência e o barulho, é estar em solidão. Então, o barulho tornou-se mais necessário que o silêncio. Podemos identificar isso observando pessoas que, caminhando pela praia, optam pela música do radinho à música do mar; pessoas que não conseguem estar sozinhas sem que o rádio ou a televisão estejam ligados; pessoas que não conseguem produzir intelectualmente no silêncio. Rubem Alves, no livro *O amor que acende a lua*, chega a propor um curso de “escutatória” (p. 65), preocupado com a dificuldade de escuta das pessoas.

Tudo isto é reflexo do tipo de sociedade predominante na atualidade, na qual o outro sujeito não importa tanto, a superficialidade das relações é aceitável e não há tempo para o silêncio, as conversas e as escutas. Sendo assim, pouca ou nenhuma importância é dada às relações interpessoais (entre as pessoas) e intrapessoais (a pessoa consigo mesma).

Nas escolas, em geral, não ocorre diferentemente. São prazos e tantas exigências burocráticas e curriculares que não há tempo, muitas vezes, para o contato próximo do professor com os alunos e nem mesmo entre os professores. Não há como não comprometer a aprendizagem significativa sem a escuta do aluno, suas dificuldades, seus saberes, suas histórias. Entre os professores, essa escuta também é muito importante. As experiências se completam.

Sujeitos e sociedades. Um está no outro. Idealizando sujeitos, idealizamos sociedades. Idealizando sociedades, idealizamos escolas.



Pensemos nos alunos, crianças, jovens ou adultos, com os quais convivemos nas escolas. De que sociedade eles precisam?

Arrisquemos algumas respostas. Precisam de vez e de voz, de oportunidades de expressão, de momentos para serem escutados tanto quanto de momentos para escutarem. Precisam de identidade construída e para isso precisam saber quem são. Precisam conhecer as histórias alheias porque as suas próprias histórias se fazem no entrelaçamento com as outras. Precisam valorizar o ser mais do que o ter. Precisam sentir-se pertencentes ao mundo, ao país, à comunidade, à escola.

Que concepção de Prática de Ensino rumará ao encontro dos sujeitos e das relações idealizados?

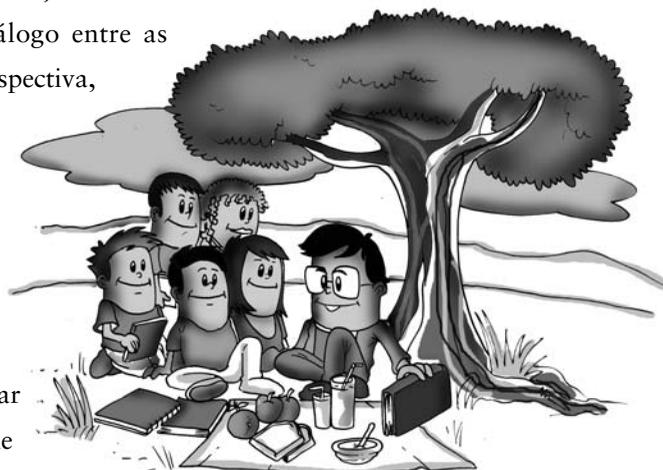
Por sua própria etimologia, a educação pressupõe relação humana. Novaski (1986) assim explica o termo *Ex-ducere*:

Quando duas pessoas se encontram, há um mútuo – levar de um lugar para o outro: o meu interlocutor me leva para sua perspectiva, eu o trago para minha e assim o conteúdo de nossa conversa vai-se acumulando de informações enriquecedoras (p. 12).

No ambiente escolar, o processo educacional é repleto de significações reais e imaginárias que, muitas vezes, tendem a minimizar a importância da Prática de Ensino para o desenvolvimento humano, privilegiando as informações de conteúdo. Será que alguns professores entendem que a formação do ser como sujeito integral e a convivência humana são exclusividade do currículo da Educação Infantil?

A Prática de Ensino pode ser, e é recomendado que seja, um conjunto de ações inovadoras na vida dos sujeitos envolvidos neste processo. Nesse conjunto, deve haver diálogo entre as contradições e encontros pessoais. Nessa perspectiva, as aulas são grávidas de movimentos e expressões, de cores e de vida, de falas e de escutas, de partilha e de solidariedade.

Em Prática de Ensino, mais facilmente, encontraremos estudantes e professores apaixonados pelo saber, com atitudes inovadoras, capazes de argumentar suas idéias e respeitar as diferenças alheias, que percebam as conseqüências da individualidade, sua e dos outros, na coletividade.





ATIVIDADE

1. Maria Bethânia canta lindamente a música "Sonho Impossível", de J. Darion e M. Leigh, com versão de Chico Buarque e Ruy Guerra. Observe e sinta um trecho da música e faça um comentário de algumas linhas, estabelecendo relação entre a letra da música e o conteúdo abordado nesta aula. Discuta com o tutor da disciplina a relação estabelecida por você, nesta atividade.

Sonhar, mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
(...)
E assim, seja lá como for,
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

COMENTÁRIOS

A música "Sonho Impossível" retrata a realidade de alguém que acredita precisar "remar contra a maré" de seus obstáculos e também da esperança representada pela flor. Ao escrever seu comentário, explicita que sonho é esse que você tem, como educador, por quais dificuldades passa esta profissão e, finalmente, o que espera alcançar.

CONCLUSÃO

Construir a consciência de que, em meio ao caos em que muitas vezes acreditamos que vivemos, é preciso dedicar tempo à escuta e às memórias nossas e alheias, nos dá a impressão de remar contra a maré. Em verdade, trata-se um pouco disso, sim. É notável que a sociedade vem optando por um caminho de superficialidades e descartabilidade, tanto das coisas quanto das pessoas. Propomos, então, olhar para dentro, dentro do ser, dentro dos olhos de nossos alunos e escutar o que querem e o que precisam.

ATIVIDADE FINAL

Procure pensar em dois bons professores que você conheça. Pense em suas posturas profissionais, seus valores predominantes, seu relacionamento com os alunos e com os colegas de equipe. Liste de cinco a dez características marcantes nesses professores e, em seguida, faça a lista das características idealizadas por você para sua própria atuação docente.

Professor 1	Professor 2	Você

COMENTÁRIO

Ao analisarmos e avaliarmos posturas docentes que estão ou estiveram próximas a nós, aproximamo-nos de suas conseqüências e da maneira como afetam seus alunos. Inevitavelmente, reportamo-nos à nossa própria realidade e com ela estabelecemos parâmetros e idealizações. É um exercício desafiador. Experimente!

RESUMO

Na construção da Prática de Ensino viva, dinâmica e significativa, há que se respeitar as memórias que temos como sujeitos e como sociedade. Há que se ter tempo e disponibilidade para a escuta. Há que se ter coragem para dizer que isso é importante. Há que se fazer escola.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

No decorrer das aulas desta disciplina, você identificou diferentes práticas pedagógicas, pautadas em múltiplas perspectivas de sociedade, de sujeito e de educação. Na próxima e última aula, você terá a oportunidade de, sistematicamente, mapear as aprendizagens construídas e definir uma linha própria de atuação pedagógica, a partir de sua realidade e dos estudos que vem acumulando.

Conversa sobre avaliação: um momento privilegiado de estudo

AULA 15

Meta da aula

Incursoão nos diferentes papéis de avaliação em Prática de Ensino, verificando conceitos e princípios que fazem parte da rotina pedagógica da escola.

objetivo

Durante esta aula, você deverá reconhecer a avaliação de forma criadora, revendo conteúdos básicos da Prática de Ensino quando contribuem para uma pedagogia de Projetos de Ação na escola.

Pré-requisitos

Para que você possa avançar na compreensão da avaliação com a leitura desta aula, é importante retomar os três volumes anteriores das Práticas de Ensino deste curso, destacando as Aulas 14 e 15 da Prática de Ensino 1, a Aula 15 da Prática de Ensino 2 e, da Prática de Ensino 3, o texto que você produziu como Síntese Avaliativa. Ainda a disciplina Literatura na Formação do Leitor é uma referência que pode ajudá-lo a redigir textos mais comunicativos.

INTRODUÇÃO

A Prática de Ensino, em uma visão retrospectiva, nos leva a refletir sobre a *avaliação como processo* que, freqüentemente, tem sido objeto de estudo e reflexão nesta disciplina.

Na Prática de Ensino 1, tratamos o *portfolio* como instrumento de avaliação e a sua construção foi um dos requisitos para a aprovação na disciplina.

Dando continuidade a tal estudo, vimos, na Prática de Ensino 2, a construção do Projeto Político-Pedagógico como sendo um documento que reflete as intenções pedagógicas da escola ou, melhor dizendo, as expectativas do coletivo de professores na comunidade em que se inserem.

Sabemos que, nem sempre, o Projeto Político da escola é compreendido desta forma. Mas, neste momento de avaliação (a hora da verdade) é preciso que estejamos acreditando que o Projeto Político-Pedagógico seja a forma de *espelhamento do que a escola pretende* e pode alcançar como instituição educacional.

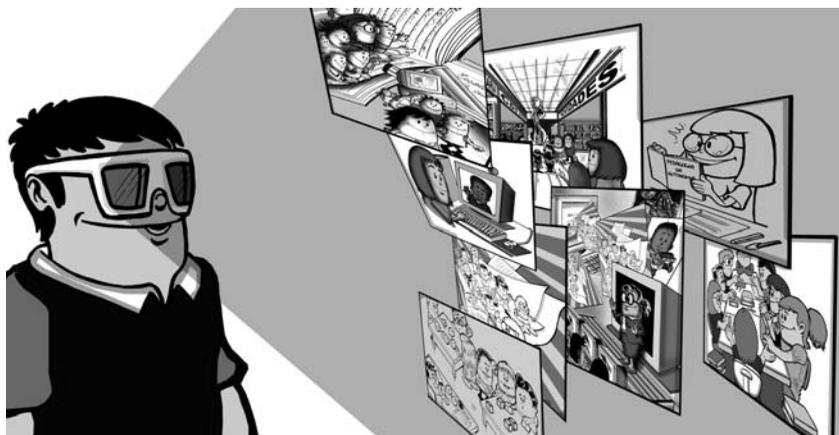
Sem tornar cansativa esta discussão, sempre repetida em seu cotidiano, queremos lhe propor o desafio de aperfeiçoar os esforços para articular suas vivências de aluno com o julgamento da proposta de ensinar de seus professores. Desta forma, você passa a limpo as experiências tão intensamente vividas. Usando a *memória docente*, conceito já discutido amplamente nesta disciplina, reforçamos a temática de avaliação.

A aula de hoje será de implementação do processo de avaliar suas aprendizagens mais significativas, recapitulando alguns conceitos já trabalhados. Buscamos, ainda, retratar os momentos mais importantes do estudo realizado com a leitura dos textos das aulas, a reflexão sobre as questões apresentadas nas ADs e nas APs e, principalmente, na retomada dos *sites* indicados. Este é um momento de rever as avaliações realizadas, com o objetivo de fazer novas busca que permitam uma crítica mais fundamentada e uma análise das dificuldades encontradas.

Aproveitamos esta oportunidade para sugerir que você seja assíduo às reuniões de tutoria nos pólos e que faça sempre um comentário sobre a relação entre as aulas escritas e sua respectivas versões na *web*. Sem esquecer que, na plataforma do CEDERJ, você encontra outros textos para acrescentar novas informações e fazer exercícios de aprofundamento do conteúdo das diferentes temáticas. Veja esse caminho aberto para provocar uma articulação de esforços entre as diferentes disciplinas e outros procedimentos de ensino. Procure usufruir das ferramentas mais diversas que a EAD pode propiciar.

Se você já é professor ou vem praticando esse estudo metódico e sistematizado em prol de sua formação como docente, é possível que imagine esta aula como uma conclusão extemporânea. E será? Certamente que não. Estamos, hoje, preocupados em revisar os conteúdos assimilados, dando oportunidade para que ninguém seja um mero receptor dos conteúdos programáticos, mas sim que passe a (re)descobrir o mundo do trabalho pedagógico e o encantamento que nele existe.

RETRATOS DE AVALIAÇÃO: SIMPLES ASSIM



Nada mais simples ou tão complexo quanto encontrar a alegria de viver, transformar, criar, inovar... realizar-se como pessoa, como ser humano.

Todos os dias, até para suportar a rotina, fazemos coisas novas, modificamos cenários, trocamos a posição dos objetos e os móveis saem de lá para cá. Tudo para tirar a monotonia da rotina e dar um aspecto novo a objetos tão antigos.

Às vezes, coisas simples trazem idéias novas que transformam a vida de muitas pessoas com *soluções simples* e inovadoras.

Faça um pequeno exercício de memória e veja os resultados ao misturar, em um copo d'água, duas colheres de açúcar e uma pitada de sal (virou soro caseiro). Perceba o benefício fantástico de uma receita tão simples no combate à mortalidade infantil, nas áreas periféricas do nosso país. Essa é uma das soluções simples que integram as *tecnologias sociais* e complementam as tão valorizadas formas *high-tech* que nem sempre conseguimos compreender ou mesmo ver, quando pensamos no avanço do *microchip* quase invisível, por ser tão minúsculo.



Houve uma época em que se falava na *tecnologia da escassez* e, até hoje, nos perguntamos se, por ironia ou sapiência, os professores de Educação Física adotavam a bola de meia usada nas peladas (futebol) dos meninos de rua. Quem desconhece os carimbos de bichinhos feitos na batata-inglesa e usados como material didático e que reproduziam os desenhos para os alunos aprenderem a colorir, nomear e contar?

Sem tirar o seu prazer de recordar e retratar memórias tão antigas sem chegar ao uso da fumaça ou ao som do tambor como forma de comunicação, passando pelos fogos de artifício, que anunciam a chegada das drogas.

Simples assim é, também, falar de suas vivências, de seus aprendizados e escrevê-los (sem medo da ortografia) para enriquecer as reuniões de tutoria, nos pólos do CEDERJ. Não percam essa oportunidade de entender melhor os preciosos valores do conhecimento de cada um, de suas tradições e de transmissão de conteúdos, aparentemente tão simples, mas tão complexos em entendimento, formação e divulgação.



Depois deste parágrafo sobre a importância da tutoria, fica mais fácil saber por que dedicamos à Prática de Ensino 4 o estudo intensivo das narrativas, do auto-retrato e das biografias de grandes autores e atores de nossa história. Incluímos você, professor, que se aprimora em sua formação pedagógica acrescentada à sua vida pessoal e conjugada à nossa com a extensão de todas as outras amizades que fizemos. Você pensou nisso quando redigiu o seu auto-retrato?

Neste semestre, intensificando este estudo, é possível tirar mais proveito da disciplina Literatura na Formação do Leitor associando-a aos conhecimentos anteriores e aprimorando, assim, a escritura do texto. Vencendo o *bloqueio* da folha em branco, na companhia de seus alunos ou de outros colegas deste curso, ou, ainda, nos momentos de solidão, talvez surja uma escrita fortuita, uma idéia desenhada e uma folha rascunhada.

Avaliar sua caminhada de *produção intelectual*, escrevendo poesia, selecionando chavões repetidos em vários textos de muitas mídias, rejeitando os *jingles* que saturam as mentes, você vai aprendendo a escolher, ou melhor, a escrever idéias e pensamentos que se incorporam a seu repertório de ações assimiladas no íntimo de sua vida cotidiana.

É, ao reconhecer uma ação preocupada com a avaliação e com a escolha de práticas mais cidadãs, que podemos ser críticos mais reflexivos. Passamos, então, a ter nossos próprios projetos pessoais relacionados à vida profissional, construindo diferentes nexos que possibilitam uma *reflexão*, nem sempre tão complexa e difícil, mas sempre uma ação constante... simples assim.

ROTINAS E MEMÓRIAS DA PRÁTICA DE ENSINO: REVISANDO CONCEITOS

A Prática de Ensino, em um curso que não conta com a proximidade física do professor e com a frequência contínua dos alunos em sala de aula, é um desafio que se renova a cada dia.

Sempre pensamos na Prática de Ensino como uma disciplina de *importância fundamental* na formação de professores, tendo como pré-requisito o *conhecimento da Didática e a concomitância do Estágio Supervisionado*.

A crença familiar de que a educação se faz no encontro entre pessoas, sendo suficiente conhecer a matéria para saber ensinar, tem sustentado inúmeros cursos presenciais em que as aulas se tornam repetitivas e vazias de conteúdo.

Você pode testemunhar isso, dando um passo a mais no sentido da reflexão crítica, quando se recorda de professores, grandes conhecedores de sua disciplina que fracassam na Didática e deixam seus alunos desmotivados e com dificuldade de continuar, metodicamente, os estudos programados.

A Prática de Ensino destaca-se das outras disciplinas como sendo a mais real e concreta na *relação teoria-prática* no plano da ação educacional de ensino. Na medida que esteja fundamentada nos múltiplos sentidos da relação entre formação de professores, tecnologia e práticas de linguagem, damos um novo olhar às práticas escolares. Sendo assim, o ato mais significativo do ensino está em *lidar com os dados da experiência do aluno*, dos pais e da cultura onde se situa a escola. Para tanto, é importante que formemos professores reflexivos que participem ativamente em sua comunidade.

No estudo desta disciplina, é essencial que você faça uma *recordação do seu percurso escolar, revendo sua história como aluno*. Trazer essas lembranças para reforçar ou repensar as relações de aprendizagem com suas experiências de sala de aula, é um princípio fundamental para dar à Prática de Ensino uma *nova identidade*.

Finalmente, esta disciplina se apresenta na formação docente como capital para a *reflexão sobre o ofício de professor*, tratando, de forma aprofundada, os conhecimentos indispensáveis à ação profissional e mostrando os grandes dilemas da contemporaneidade que se expressam nas diferentes disciplinas do curso.

Fazendo uso das *referências bibliográficas* de cada aula, realizando as *tarefas programadas* e mantendo seus estudos em dia, tanto na versão em *web* como nos cadernos didáticos, você terá a *colaboração de tutores* presenciais nos pólos e a distância para atendê-lo via *e-mail* ou por discagem gratuita.

No guia da disciplina, você encontrará outras informações fundamentais para o sucesso em sua formação profissional com o aprendizado e o *exercício sistemático* da pesquisa, do estágio e do reconhecimento das oportunidades de aprendizagem que os alunos demonstram em suas expectativas ou quando requerem um procedimento especial para aprender.

CONCLUSÃO

É preciso dedicar tempo à escuta dos alunos e às nossas memórias. Valorizar algumas rotinas que se mantêm por uma tradição repensada, optando tanto por coisas quanto das pessoas em suas experiências. Olhar para dentro de si e ver no outro o seu complemento e não o seu oponente. Pensar no ambiente de trabalho como um campo de realizações pessoais e coletivas, que representam uma cultura em suas múltiplas identidades que precisam ser respeitadas. Valorizar a formação pedagógica como o espaço acadêmico de reconhecimento do ensino e da pesquisa, nas mais diferentes instâncias, educa o cidadão.

ATIVIDADES

1. Para refletir sobre suas próprias experiências e tomá-las como base para seu aprimoramento pedagógico, você deve discuti-las com os seus colegas de curso, usar a plataforma CEDERJ e freqüentar as reuniões no seu pólo. Essas reuniões são procedimentos que complementam as atividades de EAD e exigem um planejamento para que sejam bem aproveitadas. Lembre-se de que *saber refletir sobre a própria experiência implica destacar fatos lembrados e dar a eles um significado próprio relativo à complexidade do momento presente.*

Essa noção contribui para esclarecer a especificidade da atuação do professor em situações singulares de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, relate um caso do seu cotidiano que mostre:

- a importância do domínio do saber a ser compartilhado;
- a habilidade de organizar as idéias de forma clara, concisa e objetiva;
- a utilização da vivência como testemunho que favoreça a aprendizagem.

COMENTÁRIO

Esta atividade propicia a reflexão sobre o cotidiano escolar, valorizando o conhecimento a ser compartilhado e recorrendo à temática da memória docente, dando oportunidade de exercitar a produção de textos narrativos.

2. Na prática pedagógica, podemos identificar alguns recursos de aprendizagem freqüentemente utilizados no desenvolvimento das aulas.

Relate, considerando os conteúdos aprendidos, como você, em sua aula, pode fazer a *utilização pedagógica* de um filme, de um relato de aluno ou de uma situação vivenciada por você.

COMENTÁRIO

Redigir e avaliar a prática pedagógica, selecionando filmes, valorizando o discurso do aluno e relatando experiências, promove a interação social na sala de aula e incentiva o aluno em seus estudos.

3. Muitos autores defendem a organização curricular por temas ou por projetos, reunindo assim conteúdos de diferentes disciplinas.

As etapas que fazem parte de um projeto são: escolha do projeto, planejamento do trabalho, buscas de informações e coleta de materiais, execução do projeto, exposição do projeto e avaliação.

Descreva como os alunos participam na realização dessas diferentes etapas.

COMENTÁRIO

Dar oportunidade para que a aprendizagem se faça de forma participativa requer a ação do aluno de forma planejada e acompanhada pelo professor, assegurando o processo de interatividade do ensino.

4. A escolha adequada dos procedimentos de ensino interfere no processo de aprendizagem dos alunos, tanto na escola como em qualquer outra instância de aprendizagem.

Comente a afirmação apresentada destacando:

- a. a relação entre procedimentos de ensino e aprendizagem;
- b. uma estratégia pedagógica que facilite o processo de construção do conhecimento;
- c. um fato que evidencie a preocupação do professor com o procedimento de ensino;
- d. a narrativa de um auto-retrato que tenha marcado sua formação pedagógica.

COMENTÁRIO

Os saberes que se entrecruzam na sala de aula precisam ter uma orientação pedagógica reconhecida, tanto na escola como nas diferentes instâncias de educação. Para que a aprendizagem se efetive, o professor precisa saber relacionar bem o procedimento de ensino ao conteúdo a ser aprendido.

A vida cotidiana evidencia uma seqüência de fatos de onde se pode extrair o conhecimento e nos permite identificar pessoas que marcam nossa trajetória de formação profissional.

5. A evolução das pesquisas, na área da Pedagogia, favorece a valorização dos estudos relativos à *memória docente* como resgate do significado do trabalho e da profissão de professor. Por conta de tais pesquisas foram incluídas nas investigações da Prática de Ensino as formas de pensar as atividades escolares no plano pessoal e profissional.

Relate um fato ocorrido em sua vida, como aluno, que possibilite extrair conhecimentos importantes para o bom desempenho da prática docente.

COMENTÁRIO

Recordar situações vivenciadas como aluno, e retomá-las na posição de professor, permite a consolidação de valores sociais que fundamentam e confirmam os diferentes nexos entre a vida pessoal e profissional.

6. “... Não temos classes separadas..., também não temos aulas em que o professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por assunto, reunimo-nos com a professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de quinze dias, dando-nos orientação sobre o que devemos pesquisar e os locais onde pesquisar... Ao final de quinze dias, nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos” (A Escola da Ponte – Rubem Alves).

Analisando o texto acima, e com base nos estudos realizados nas diferente leituras que complementam a Aula 11, da Prática de Ensino 4, você diria que a “Escola da Ponte” mostra:

- a. novas estratégias para a organização das atividades escolares;
- b. a valorização do espaço escolar como gerador de novas propostas pedagógicas;
- c. a equipe educativa da escola, formada por pais, professores, alunos e pessoal auxiliar;
- d. os pais que resistem a uma “escola diferente”, mas participam.

Avalie os desafios dessa prática pedagógica, redigindo um texto que apresente seu questionamento em relação a essa proposta de ensino.

COMENTÁRIO

As diferentes literaturas que apresentam um programa de resistência pedagógica trazem novos paradigmas de ensino e uma proposta pedagógica que dá importância ao espaço escolar, ampliando as estratégias de ensino e indicando procedimentos mais convincentes e argumentos mais consistentes na defesa de uma escola em que o prazer acompanha a liberdade.

RECOMENDAÇÕES

Esta aula se caracteriza como uma *aula prática de avaliação* e se propõe a verificar os conhecimentos agregados com o estudo dos conteúdos do programa que podem qualificar suas aulas, sendo fundamentais a um ensino contextualizado. Você deve discutir, na reunião de tutoria do seu pólo, o conteúdo desta aula. É importante saber como seus colegas responderam às questões apresentadas e revisar pontuações importantes no discurso teórico da Prática de Ensino. Procure saber se o seu tutor tem acesso à disciplina de Métodos e Técnicas de Ensino, do curso de Licenciatura na Prática de Ensino 3 e estude o conteúdo dessa disciplina. Pense o quanto essa disciplina, que lhe é oferecida como disciplina eletiva, pode ser necessária à sua formação.

Prática de Ensino 4

Referências

Aula 1

CHAVES, Iduina Mont'Alverne; SILVA, Waldeck Carneiro. *Formação de professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PONTY, Merleau. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Liv, 1971.

Aula 2

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas,SP: Papyrus, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Infância: memórias*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

Aula 3

ACKERMAN, Diane. *Uma história natural dos sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boi tempo I*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne. *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos, a educação do sensível*. Rio de Janeiro: Criar Edições, 2001.

HOUAISS, Antonio. *Mini dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução Nízia Villaça. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARINHO, Helena Saldanha. *Educando com a dança na vida: movimento e corporeidade*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

Aula 4

MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho*. São Paulo: Loyola, 1999.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Aula 5

FAZENDA, Ivani. *Conversando sobre interdisciplinaridade à distância*. São Paulo: PUC-SP, 2001. Mimeo

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Aula 6

ALVES, Rubem . Sinapse. *Folha de São Paulo*, 2002.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, George. *História da vida privada: da renascença ao sculo das luzes*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

Aula 7

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Paulus, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio: Papyrus, 1995.
- MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil*. São Paulo: Zeus, 2000.
- NUNES, Ligia Bojunga. *Livro: a troca*. Rio de Janeiro: Casa Ligia Bojunga, 2005.
- REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas*. São Paulo: Ática, 2002.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. São Paulo: Argos, 2000.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOGO, Marisa. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1987.

Aula 9

- ANDOZINDA, Maria. *Minha vida, minha escola... É outra história*. Petrópolis: Artmed, 2002.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Vozes, 1986.
- FRANCO, Silene Arcanjo. *Monitoria: a experimentação do Projeto Escola Plural junto os alunos*. In: LIMA, Maria Nazaré (Org.). *A escola plural: adversidade na sala*. São Paulo: Cortez, 2005.

Aula 10

CAMPOS, Neide Pelaez de. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: UFSC, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, SP: Papiruuus, 1995.

GÓES, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

JOBIM, José Luís (Org.). *Literatura e informática*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

Aula 11

FREIRE, Paulo. *Papel da educação na humanização*. In: CONFERÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO CHILE, Chile, OEA, maio 1967.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

MINGUES, Eliane. *Nossa língua portuguesa - possibilidades de trabalho*. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/eja/pgm5.hm>> . Acesso em: 20 out. 2002.

TORRES, Carlos A. *A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire*. *Síntese Nova Fase*, n. 7, São Paulo: Loyola, 1976.

Aula 12

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

NEILL, Alexander S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA, 1965.

SINGER, Helena. *República de crianças*. São Paulo: FAPESP, 2000.

Aula 13

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). *A questão política da educação popular*. Brasília: Brasiliense, 1980.

HENRIQUES, E. M. de O. **A questão institucional e a educação**. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, n. 1, maio 2000, Niterói: EDUFF, 2000.

LOPES, P. S. V. C. *Imaginário social e resgate de memória cultural e afetiva na comunidade do Rio de Janeiro: uma proposta com Educação de Jovens e Adultos*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

Aula 14

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

NOVASKI, AUGUSTO JOÃO CREMA. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis. *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.

ISBN 85-7648-179-0



9 788576 481799



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



