

Diálogos na Pedagogia Coletâneas

Vol. 2 - Saberes e Práticas

Orgs.

Angélica Vier Munhoz

Daiani Clesnei da Rosa

Maria Elisabete Bersch

Silvane Fensterseifer Isse

Diálogos na Pedagogia Coletâneas Vol. 2 - Saberes e Práticas

Orgs.

Angélica Vier Munhoz

Daiani Clesnei da Rosa

Maria Elisabete Bersch

Silvane Fensterseifer Isse



UNIVATES

Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Ney José Lazzari

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Carlos Candido da Silva Cyrne

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Claus Haetinger

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Prof. João Carlos Britto

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Oto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editores: Bruno Henrique Braun e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Cristiano Bedin da Costa (imagem), Bruno Henrique Braun (arte)

Imagem da capa: crédito de Cristiano Bedin da Costa

Revisão Linguística: Veranice Zen e Volnei André Bald

Revisão Bibliográfica: Carla Barzotto e Maristela Hilgemann Mendel

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Beatris Francisca Chemin

Ieda Maria Giongo

Samuel Martim de Conto

Simone Morelo Dal Bosco

Suplentes

Silvana Rossetti Faleiro

Augusto Alves

Ari Künzel

Luís César de Castro

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Cx. Postal 155 - CEP 95900-000

Lajeado - RS, Brasil Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

E-mail: editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Silva
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse
(Orgs.)

DIÁLOGOS NA PEDAGOGIA - COLETÂNEAS

VOLUME 2 - SABERES E PRÁTICAS

1ª edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2012

Diálogos na pedagogia - coletâneas: volume 2 - saberes e práticas

Organizadores:

Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Silva
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse

Pareceristas Ad hoc:

Dr Ricardo Vieira - ESEL / Leiria/Portugal
Dra Rosa Bueno Fischer - UFRGS
Dra. Sandra Mara Corazza - UFRGS
Dra. Paola Zordan - UFRGS
Dra. Helena Venites Sardagna - UERGS
Dra. Maura Corcini Lopes - Unisinos
Dra. Rejane Klein - Unisinos
Dra Viviane Klaus - Unisinos
Me Kamila Lockman - FURG
Dra. Betina Hillesheim - UNISC
Dr. Fabiano Bossle - UFRGS
Dr. Luciano Bedin da Costa - UFRGS
Me Dante Bessa - Unisinos
Dra Rosane Cardoso - Univates
Dra Maria Alvina Pereira Mariante - Univates
Dr. Rogério Jose Schuck - Univates

D536

Diálogos na pedagogia: coletâneas / Angélica Vier
Munhoz (Org.) ... [et al.] -- Lajeado : Ed. UNIVATES,
2012.
2 v.

ISBN 978-85-8167-028-7 (v. 1) 978-85-8167-029-4 (v. 2)
978-85-8167-030-0 (v. 3)

Conteúdo: v. 1: Currículo - v. 2: Saberes e práticas -
v. 3: Infância e outros temas

1. Pedagogia. 2. Educação 3. Educação– Currículo
I. Título

CDU: 37.013

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Hilgemann Mendel CRB-10/1459

**As opiniões e os conceitos emitidos no livro são de exclusiva
responsabilidade dos organizadores.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
UMA ANÁLISE DE CADERNOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL NA DÉCADA DE 1940: IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	11
<i>Ieda Maria Giongo, Marli Teresinha Quartieri</i>	
POR UM CORPO PULSANTE: O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	29
<i>Silvane Fensterseifer Isse</i>	
NOSSA TRAJETÓRIA SOBRE A LUDICIDADE NA UNIVATES	39
<i>Cláudia Inês Horn, Jacqueline Silva da Silva</i>	
HISTÓRIA E CULTURA TEUTO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	51
<i>Marlise Heemann Grassi</i>	
(DES)APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO - PERSPECTIVAS MENORES	75
<i>Adriana Pretto, Afonso Wenneker Roveda, Angélica Vier Munhoz, Beatriz Hauestein, Fabiane Olegário, Jilvane Schimtt Göhl, Maria da Glória Munhoz Roos, Natalia Devitte, Michele Delazeri, Tania Micheline Miorando, Raquel Arenhardt</i>	

APRESENTAÇÃO

Fóruns, Grupo de estudos, pesquisas, Editais aprovados, Diálogos na pedagogia, intercâmbios, provocações em salas de aula. O resultado disso? Um livro, ou melhor, três livros que tentam mostrar um pouco do que está sendo pensado e produzido no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Entre infância, currículo, saberes e práticas, os autores circularam e estas três temáticas compuseram a trilogia. Os livros não são feitos de consensos, ao contrário, há divergências no que diz respeito aos referenciais teóricos e às problematizações apresentadas pelos autores.

A trilogia “Diálogos na Pedagogia – Coletâneas” surgiu como resposta ao chamado institucional para o desenvolvimento de projetos que contribuíssem para a qualificação do ensino no Centro Universitário UNIVATES, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão. O colegiado do curso de Pedagogia, então, se propôs o desafio de narrar e compartilhar, na forma de escritos, suas experiências, reflexões, projetos... Compartilhar experiências pedagógicas que favoreçam a constituição dos saberes na formação do pedagogo, no contexto educativo contemporâneo.

Professores, ex-professores, alunos e egressos do curso de Pedagogia e dos cursos de especialização da área da Educação da Univates foram convidados a compor um registro das várias experiências que vêm sendo realizadas por esse coletivo. O projeto objetivou, pois, ampliar o espaço de produção acadêmica dos docentes e discentes, favorecendo a cultura da autoria, do espírito investigativo e da aproximação das diferentes áreas do conhecimento e dos diferentes cursos que compõem o currículo da Pedagogia, como Letras, Ciências Exatas, Biologia, História, Psicologia, Educação Física e Humanidades.

O nome da trilogia “Diálogos na Pedagogia – Coletâneas” surgiu a partir do nome dado ao ciclo de encontros mensais entre alunos, professores e convidados, realizados desde o ano de 2011, que buscam discutir diferentes temáticas pedagógicas. O debate realizado nestes encontros, bem como nos fóruns de discussão, nos grupos de estudo, nas reflexões sobre currículo, na qualificação das ações de investigação e escrita, nas ações de extensão, nas articulações entre universidade e espaços formais e não-formais de educação e nos relatos sistemáticos de experiência constituíram-se em fontes onde os autores beberam para produzir seus escritos. Escritos que, agora, são oferecidos como possibilidade de inspiração para outros pensares, saberes, olhares ou ações na formação em Pedagogia.

“*Não vou voltar para a escola porque na escola me ensinam coisas que não sei*” – diz Ernesto, em *Chuvas de verão* de Marguerite Duras (1990, p.15). O pequeno Ernesto ama e apreende as coisas da vida com uma sensibilidade especial, mas recusa-se a aprender o que nele não produz nenhum sentido. Em suas errâncias, Ernesto nos mostra que aprender é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Que saberes e práticas são produzidos na escola? Quais os seus sentidos? Pensar e problematizar *Saberes e práticas* é o objetivo desse volume. A maneira de olhá-los se afasta da dicotomia entre teoria e prática e mesmo da sua superação em uma práxis. Com Foucault a análise recai, antes de tudo, sobre as práticas. Disjunção entre práticas discursivas e não discursivas, entre o ver e o falar – o visível e o enunciável – que constituem o pensar.

Colocar em questão novas maneiras de experimentar as relações de aprendizagem, sem mesmice, homogeneidade dos saberes, alunos zumbis, professores autômatos e, no lugar, afirmar a criação, a capacidade de pensar coisas novas, de ser afetado de algum modo e de produzir afetos, de deixar alguns vestígios e inscrever alguns efeitos. São experiências que não encerram sentidos, mas que parecem suscitar variações e cruzamentos no campo de saberes e práticas da educação.

Ieda Maria Giongo e Marli Teresinha Quartieri, no artigo “Uma análise de cadernos de alunos de uma escola rural do Rio Grande do Sul na década de 1940: implicações curriculares para a

educação matemática”, analisam movimentos de disciplinamento sobre os saberes escolares presentes numa escola rural, tendo como *corpus* da pesquisa um conjunto de cadernos da época. Para as autoras, no que se refere à matemática, os modos específicos de resolver as atividades propostas não permitiram a emergência de outras racionalidades.

Silvane Fensterseifer Isse, no texto “Por um corpo pulsante: o debate sobre a Educação Física na formação em Pedagogia”, analisa problemáticas acerca do corpo na contemporaneidade e dos processos de produção dos corpos infantis no contexto escolar. Propõe que a educação física pode ser pensada como espaço de produção de cultura corporal infantil, de experimentação corporal e de criação de corpos livres, sensíveis, criativos e pulsantes.

Cláudia Inês Horn e Jacqueline Silva da Silva relatam, em seu artigo, “Nossa trajetória sobre a ludicidade na Univates”, como a Brinquedoteca do Centro Universitário UNIVATES foi se constituindo um espaço de formação docente e um ambiente de exploração para crianças, professores e comunidade em geral. As autoras destacam a importância da ludicidade para a aprendizagem, enfatizando que é preciso despertar e manter na criança o desejo pelo brincar.

Marlise Heemann Grassi, ao longo do artigo “História e cultura teuto-brasileira e as relações com o processo de alfabetização”, propõe-se a compreender as influências da cultura teuto-brasileira e dos processos de construção identitária do imigrante alemão e seus descendentes sobre o processo de alfabetização desenvolvido no contexto educacional do Vale do Taquari.

Finalizando este volume, o grupo de estudos “O que pode a Educação”, apresenta o texto “(Des)aprendizagens em educação - perspectivas menores”, resultado das discussões do grupo de professores e acadêmicos que se reúnem para suspender suas aprendizagens, caminhar pelas trilhas de um fazer que percebe a educação como uma viagem em que professor e aluno seguem uma descoberta pessoal rumo ao horizonte da existência humana.

As organizadoras

UMA ANÁLISE DE CADERNOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL NA DÉCADA DE 1940: IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

*Ieda Maria Giongo¹
Marli Teresinha Quartieri²*

Resumo: O presente artigo analisa movimentos de disciplinamento sobre os saberes escolares presentes numa escola rural, localizada no Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul, na década de 1940. O material de pesquisa está composto por um conjunto de cadernos, de várias disciplinas, de três alunos – dois homens e uma mulher - que frequentaram a escola à época. Os aportes teóricos que sustentaram a investigação são as teorizações de Michel Foucault, em especial, suas noções de disciplinamento sobre os saberes e análise documental. A análise apontou para a existência de processos de disciplinamento que operavam sobre os saberes escolares e, no que se refere à matemática, que os modos específicos de resolver as atividades propostas, fortemente alicerçados nas regras da matemática escolar, não permitiram a emergência de outras racionalidades.

Palavras-chave: Educação matemática. Disciplinamento. Saberes escolares.

AN ANALYSIS OF STUDENTS' COPYBOOKS FROM A RURAL SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL IN THE 1940'S: CURRICULUM IMPLICATIONS FOR MATHEMATICS EDUCATION

Abstract: This article analyses movements of discipline on school knowledge present in a rural school, located in Vale do Taquari, in Rio Grande do Sul, in the 1940's. The research material will be consisted in a set of copybooks of various

1 Centro Universitário UNIVATES

2 Centro Universitário UNIVATES

subjects from three students – two men and one woman – who went to school at this time. The theoretical frameworks that supported the research are Michel Foucault's theories, especially his notions about disciplining on knowledge and document analysis. The analysis pointed to the existence of processes of disciplining that operated on school knowledge regarding to mathematics, specific ways to solve the proposed activities, strongly grounded in the rules of mathematics, didn't allow the emergence of other rationalities.

Keywords: Mathematics education. Discipline. School knowledge.

1. SOBRE A TEMÁTICA

O presente artigo tem por objetivo analisar movimentos de disciplinamento sobre os saberes escolares presentes numa escola rural, localizada no Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul, na década de 1940. Em especial, foram escrutinados os cadernos de três alunos – dois homens e uma mulher - que frequentaram, na década de 1940, uma escola rural de confissão evangélico-luterana, localizada num pequeno município do Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul, onde um único professor ministrava aulas para várias séries em uma mesma sala. As atividades escolares propostas a esses alunos estavam separadas em cadernos específicos que apresentavam, grifados na capa, os seguintes títulos: Ditado, Provas, Civismo, Conversações, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Exercícios, Português.

A análise efetivada sobre o material de pesquisa, apoiada nas teorizações de Michel Foucault, foi central para que pudéssemos verificar a existência de movimentos de disciplinamento que operavam sobre os saberes escolares. Ao empreendermos a análise, atentamos às ideias do filósofo sobre análise documental. A esse respeito, ele nos ensina que não se trata de verificar se os documentos são “sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados”. Trata-se de considerar tarefa primordial, “não interpretá-lo [o documento], não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” (FOUCAULT, 1995, p. 7) de forma que se estabeleçam séries, identifiquem-se unidades e se descrevam relações. Ainda, para ele:

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição

acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. *O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações* (FOUCAULT, 1995, p. 7, grifos nossos).

Cientes de tais premissas, na próxima seção, explicitaremos os aportes teóricos que sustentaram a investigação.

2. SOBRE OS APORTES TEÓRICOS

Nesta seção, temos o propósito de explicitar, com apoio nas ideias de Michel Foucault, os aportes teóricos que sustentaram a investigação, em especial, as noções do filósofo acerca de disciplinamento sobre os saberes.

Foucault (1999, p. 213-214) comenta a estreita relação entre o “progresso das luzes” e o disciplinamento dos saberes e, mesmo entendendo como indissociável a emergência do disciplinamento dos saberes e o curso do século XVIII, o filósofo faz uma ressalva: há que se desprender a ideia de que, naquele período, deu-se a luta do conhecimento contra a ignorância e do raciocínio contra o erro, por exemplo. Deslocando-se dessa perspectiva, ele compreende que, na época, houve um “combate dos saberes uns contra os outros – dos saberes que se opõem entre si por uma morfologia própria, por seus detentores inimigos uns contra os outros e por seus efeitos de poder intrínsecos” (FOUCAULT, 1999, p. 214) [grifos do autor]. Acrescenta que não é suficiente dizer que, no referido século, houve a emergência desses saberes. Foi algo mais:

Primeiro, a existência plural, polimorfa, múltipla, dispersa, de saberes diferentes, que existiam com suas diferenças conforme as regiões geográficas, conforme o porte das empresas, das oficinas, etc. – estou falando de conhecimentos tecnológicos, não é? -, conforme as categorias sociais, a educação, a riqueza daqueles que a detinham. E tais saberes estavam em luta uns contra os outros, uns diante dos outros,

numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes, uns em relação aos outros, significava também a independência dos indivíduos. Portanto, saber múltiplo, saber segredo, saber que funciona como riqueza e como garantia de independência: era nesse fracionamento que funcionava o saber tecnológico (FOUCAULT, 1999, p. 214).

Foucault (1999) também expressa que, com o desenvolvimento das forças de produção e das demandas econômicas, o “valor” desses saberes aumentou e a luta de uns contra os outros e as delimitações de independência tornaram-se mais tensas. Paralelos a isso, ocorreram “processos de anexação, de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos maiores” (FOUCAULT, 1999, p. 215). Ademais, nessas lutas e processos de anexação dos saberes considerados “maiores” sobre os demais, o Estado interveio, direta ou indiretamente, com quatro procedimentos:

Primeiro, a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irredutíveis, economicamente dispendiosos; eliminação e desqualificação, portanto. Segundo, normalização desses saberes entre si, que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas, em resumo, tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detêm; normalização, pois, desses saberes dispersos. Terceira operação: classificação hierárquica desses saberes que permite, de certo modo, encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber. Portanto, classificação hierárquica. E, enfim, a partir daí, possibilidade da quarta operação, de uma centralização piramidal, que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer (FOUCAULT, 1999, p. 215-216).

Essa “organização” dos saberes não se efetivou de modo isolado; a ela correspondeu todo um aparato de práticas e instituições, tais como a Enciclopédia. A respeito da Enciclopédia,

Chassot (1993) comenta o lançamento, em 1750, do PROSPECTUS, ocasião em que Diderot a anunciou, nomeando-a, como ficou conhecida, de Dicionário Racional das Ciências, das Artes e dos Ofícios, por uma Sociedade de Letrados. Para ele, a ambição da obra pode ser inferida nas palavras de Diderot, quando este afirma que ela tinha por objetivo “reunir os conhecimentos dispersos sobre a superfície da Terra e expor o seu sistema geral aos homens com os quais vivemos, para que nossos descendentes, tornando-se mais instruídos, tornem-se, ao mesmo tempo, mais virtuosos e felizes” (CHASSOT, 1993, p. 5).

Esse aspecto ambicioso da Enciclopédia também é discutido por Foucault (1999, p. 216), ele argumenta que se tornou habitual vê-la apenas como uma oposição política ou ideológica à monarquia e ao catolicismo. Porém, ele infere que pode ser atribuída a ela uma operação “a um só tempo política e econômica de homogeneização dos saberes tecnológicos” (FOUCAULT, 1999, p. 216). Além disso, as investigações sobre os métodos de artesanato, técnicas metalúrgicas, extração mineira, etc. – “essas grandes investigações que se desenvolveram desde meados até o fim do século XVIII – corresponderam a esse empreendimento de normalização dos saberes técnicos” (FOUCAULT, 1999, p. 216).

Esse empreendimento da normalização relacionado aos demais empreendimentos descritos pelo filósofo – classificação, hierarquização e centralização – foi decisivo para o surgimento do poder disciplinar. Desse disciplinamento, podem-se compreender, ainda segundo o filósofo, dois fatos. O primeiro refere-se ao aparecimento da Universidade como uma espécie de grande aparelho uniforme dos saberes, com suas diferentes categorias, prolongamentos, escalonamentos e seus pseudópodes. Embora as Universidades já existissem na época com papel definido, no fim do século XVIII e início do século XIX, elas passaram a ter uma função de seleção dos saberes, de escalonamento, de qualidade e de quantidade dos saberes em diferentes níveis. O segundo fato é o aparecimento de um controle que não incide sobre o conteúdo dos enunciados, sua conformidade ou não com certa verdade, mas sim a regularidade das enunciações. O problema será saber quem falou e se era qualificado para falar, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo. “Passou-se,

se vocês preferirem, da censura dos enunciados para a disciplina da enunciação [...] que é a forma de controle que se exerce agora a partir da disciplina” (FOUCAULT, 1999, p. 221). Esse disciplinamento organizou um novo tipo de relação entre poder e saber, levando-nos não mais à regra da verdade, mas à da ciência.

A análise do material de pesquisa nos levou a selecionar um conjunto de excertos, presentes nos cadernos, que apontavam a existência de processos de disciplinamento sobre os saberes escolares, na escola e no período acima mencionado. Na próxima seção, explicitaremos e problematizaremos tais processos.

3. SOBRE A ANÁLISE

Com base no material escrutinado, foi possível inferir que, na escola citada, processos de disciplinamento foram postos em ação sobre os saberes escolares. Num dos cadernos, o aluno deveria treinar a escrita – possivelmente considerada insatisfatória -, valendo-se do recurso da caligrafia, com o propósito de manter a escrita das letras nos padrões considerados satisfatórios pelo professor, conforme expresso no excerto abaixo.

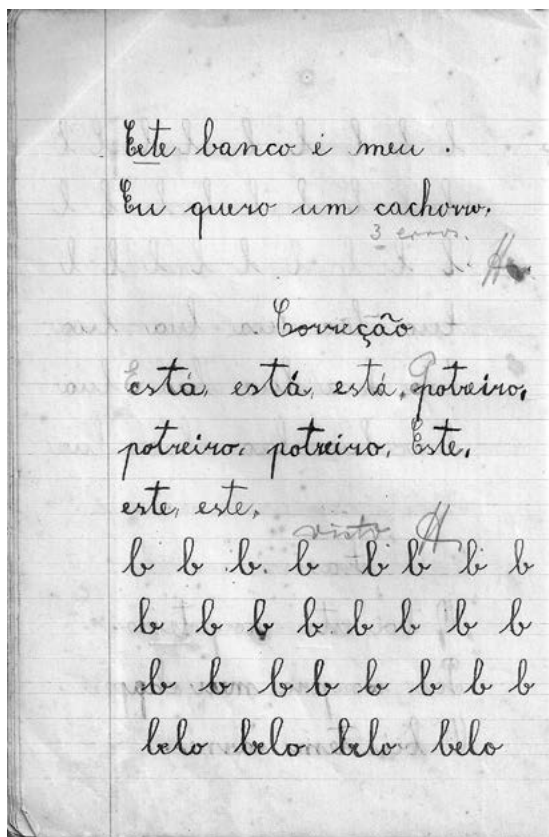


Figura 1: Excerto de caderno de caligrafia de um aluno da Escola.

A análise dos cadernos permitiu ainda visualizar a importância dada pela escola – e pelo professor – à grafia correta de acordo com os padrões da Língua Portuguesa da época. Num dos cadernos - denominado pelo aluno de “Caderno de Ditado” -, estão expressos ditados de palavras, frases e textos, numa tentativa de adequar a escrita à grafia considerada padrão. Cabe também salientar que, após a realização de cada atividade, o docente atribuía um parecer ao desempenho de cada estudante.

Assim, expressões como “0 (zero) erros”, “muito bom” e “ótimo” eram atribuídas quando, na ótica do professor, o aluno, além de escrever corretamente segundo as normas ortográficas, fazia-o com letras consideradas legíveis e adequadas. Quando

tais condições de escrita não eram satisfeitas, o docente solicitava que os estudantes repetissem, sistematicamente, a escrita correta da palavra ou as letras que não estavam “desenhadas” como no excerto acima. Ali, é possível visualizar a sequência de linhas preenchidas pelo discente com letras “b”, bem como a repetição das palavras que ele escrevera incorretamente na atividade proposta. Cabe aqui ressaltar a recorrência, nos cadernos examinados, do título “correção” no início de tais atividades.

Nos cadernos examinados, observou-se também a importância conferida à organização das atividades, ou seja, estas deveriam ser “completas” – constituídas de pergunta, resposta e correção - numa mesma sequência na resolução. Em particular, em um dos utilizados para as avaliações, é possível verificar a existência de um extenso questionário no âmbito do ensino de ciências que primava por uma ordenação recorrente: o número da pergunta, seguido da indagação e da resposta, como expresso no excerto abaixo:

Perg n.º. 1: O homem possui quantos sentidos?

Resp. n.º. 1: O homem possui cinco sentidos que são: a vista, o ouvido, o gosto, o olfato e o tato.

Perg. n.º. 2: Quais são os órgãos dos sentidos?

Resp. n.º. 2: Os órgãos dos sentidos são: os olhos, para a vista, as orelhas, para o ouvido, o nariz, para o olfato, a língua e o céu da boca para o gosto; e as diversas partes para o tato.

Perg. n.º. 3: Quais são os três reinos da natureza?

Resp. n.º. 3: Os três reinos da natureza são: o reino animal, reino vegetal e o reino mineral.

Ainda com relação ao caderno de avaliações, destacamos o fato de o professor atribuir notas - de zero a 100 - a cada uma das tarefas desenvolvidas. Tais notas eram também grafadas, usualmente, nos finais de cada mês, numa das folhas do caderno do aluno. Após grafá-las, o docente procedia a média aritmética simples, destacando a soma, a divisão e nota final do mês ou, em muitos casos, do ano.

Ademais, por meio da análise dos cadernos, foi possível inferir que os movimentos de disciplinamento sobre os saberes escolares também previam a separação dos conteúdos em disciplinas que, como expresso acima, ocupavam distintos cadernos. Em especial,

no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática, tais disciplinas eram subdivididas. Em Língua Portuguesa, visualizou-se essa separação por meio de cadernos de ditado, caligrafia, redação. No que se refere à Matemática, foi possível evidenciar a separação dos conteúdos em dois âmbitos: aritmética e geometria, o que nos conduziu aos estudos de Gallo (2007). Ali, o autor se reporta à questão do currículo disciplinar aludindo que, no período clássico greco-romano, os conteúdos a serem ensinados estavam dispostos em áreas distintas. À época, as diferentes áreas – ou disciplinas – sofreram alterações que, segundo o autor, culminaram numa organização dupla: o trivium (gramática, retórica e filosofia) e o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música). Para Gallo (2007), além de dominar todo o período medieval, essa divisão, articulada com os estudos da fé, também se constituiria na base da educação da modernidade. O autor ainda infere que, nessa concepção de educação e currículo, estava a noção que preconizava ser o mundo e a realidade constituídos por uma suposta totalidade que não poderia ser completamente abarcada, tornando-se necessário dividir os saberes em áreas os quais deveriam “ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica” (GALLO, 2007, p. 2).

A divisão minuciosa em áreas de que fala Gallo (2007) também pode ser observada no excerto abaixo, extraído do caderno de geometria da aluna. Dentre os conteúdos relativos à geometria plana, é possível verificar o destaque ao estudo de ângulos, com ênfase na definição seguida do desenho correspondente.

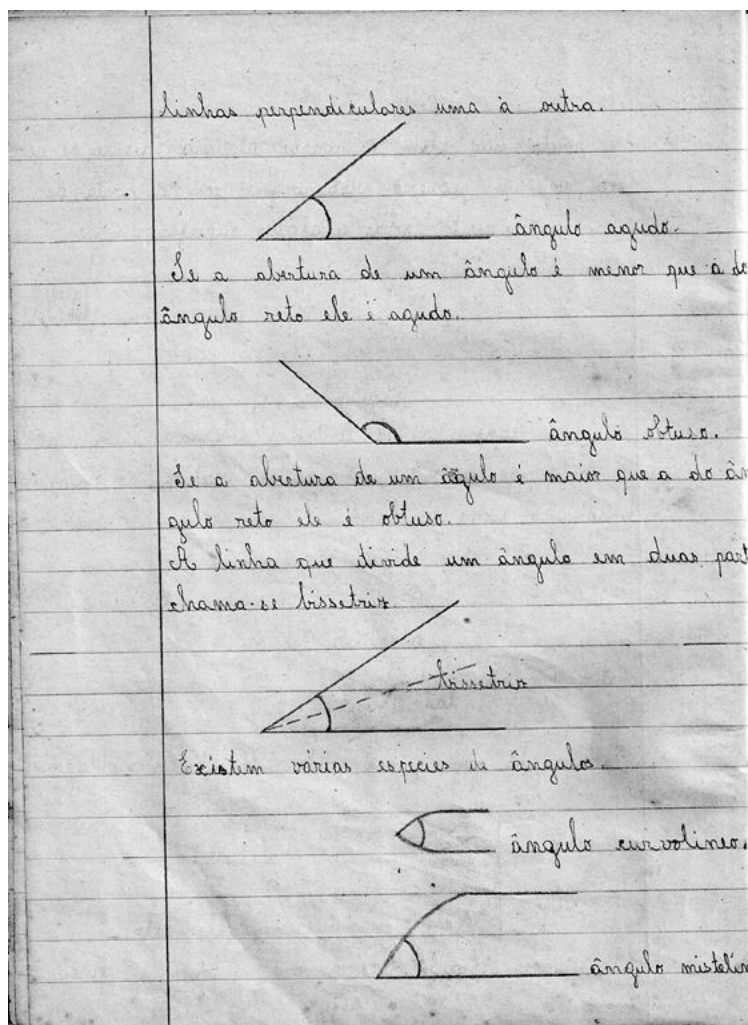


Figura 2: Excerto de caderno de geometria de uma aluna da Escola.

Em especial, o escrutínio do material de pesquisa nos levou a inferir que o estudo detalhado de conceitos relativos à Geometria, efetuado separadamente, objetivava que os alunos adquirissem sólidos conhecimentos acerca da temática para, em seguida, “aplicá-los” a problemas que podem ser pensados como fortemente amalgamados ao cotidiano dos alunos daquela escola. O excerto abaixo expressa essa ideia:

Problema

Quanto vale um terreno retangular, que tem 480 br. de comprimento e 45 br. de largura, custando a braça 2.600 br^2 ? Quantos hectares tem o referido terreno?

Solução

$$\begin{array}{r} 480 \times 45 \\ 3200 \\ 3120 \\ 35100 \text{ br}^2 \\ 35100 \times 2.600 \\ 140400 \\ 16988400 \text{ m}^2 \\ 16988400 / 10.000 = 1698,84 \text{ hectares} \end{array}$$

Figura 3: Excerto de um caderno de Aritmética de uma aluna da Escola.

O problema proposto apresenta as unidades de medidas de terra em braças e hectares, o que poderia ser pensado como necessário à formação dos alunos da escola examinada, haja vista que eram filhos de pequenos agricultores ou comerciantes. Entretanto, cabe aqui evidenciar que a aluna preocupou-se em apresentar uma sequência de resolução que prima pela formalidade, expressa pelo título sublinhado, seguido do problema escrito, da solução propriamente dita e da resposta em destaque.

Tal modo de apresentação, a nosso ver, demonstra a sua preocupação – e da escola – em seguir as regras da matemática escolar, expressas, também, pela supremacia da escrita em detrimento da oralidade, uma vez que, nos problemas examinados, os cálculos escritos têm destaque. Também foi possível verificar que, nos problemas relativos às áreas de terra, as figuras remetiam à geometria amalgamada à matemática escolar: retângulos, losangos, quadrados e paralelogramos.

Essa forma de resolução recorrente dos problemas – com a repetição de um modelo a ser seguido -, bem como a supremacia das regras vinculadas à matemática escolar, a nosso ver, aponta a existência de processos de disciplinamento sobre os saberes escolares presentes na escola e datas mencionadas anteriormente. Tais processos também podem ser evidenciados num dos cadernos analisados quando um aluno, em julho de 1940, ao realizar atividade referente às operações com números naturais, assim escreveu:

Raciocine bem:

1. A sétima parte de um número é igual a 80. O número é 560.
2. A oitava parte de outro número é igual a 40. O número é 320.
3. Multiplicando-se certo número por 9, obtém-se 540. O número multiplicado por 9 é 60.
4. Multiplicando-se outro número por 7 e somando-se mais 50 obtém-se também 540. O número multiplicado por 7 é 70.

A expressão “raciocine bem” antecedendo a lista de questões - possivelmente ditada pelo professor – expressa, a nosso ver, a vinculação, na época e na escola mencionada, da Matemática com o assim chamado “raciocínio lógico”. Nessa ótica, “raciocinar bem” implicaria resolver, também por meio de repetições de exercícios, os cálculos apresentados. Em particular, em relação à Matemática praticada na escola mencionada, o exercício analítico posto em ação nos permitiu inferir que os processos de disciplinamento gestados não permitiram a geração de novos modelos de resolução, tampouco favoreceram a emergência de outros modelos de racionalidade. Mesmo que os problemas abordassem questões vinculadas, por exemplo, às unidades de medidas frequentemente usadas no contexto rural, sua resolução perpassava por modelos presentes na matemática escolar. Desse modo, inicialmente, aprender-se-iam conceitos que, posteriormente, deveriam ser “aplicados” em problemas cuja resolução obedecesse às regras da matemática escolar.

Com relação à imposição de um modelo de racionalidade, vale a pena destacar o estudo de Varela (1992). A autora mostra como o processo de individualização, que se intensificou a partir do século XVI por meio de determinados mecanismos, tais como a constituição dos Estados modernos e a divisão social do trabalho,

o aumento da densidade da população nas zonas urbanas, o desenvolvimento da propriedade privada e a acumulação de capital, constituiu-se em um dos pilares para a constituição do sujeito moderno. Em suma, Varela analisa como a regulação social do espaço e do tempo em conexão com as formas de transmissão e interiorização através de técnicas pedagógicas incide “nas sutis conexões que se estabelecem historicamente entre o processo de individualização e os modos de educação, ou seja, entre as tecnologias de produção de subjetividades específicas e as regras que regem a constituição dos campos do saber” (VARELA, 1992, p. 79).

Na segunda metade do século XVI, já se delineavam novos modelos de educação com o intuito de socializar os jovens das classes dominantes. Surgiu daí, por exemplo, a intensa preocupação dos reformadores pelo “governo da terna idade” (VARELA, 1992, p. 79), e toda uma série de programas de ensino que, planejados e aplicados, constituíram-se num “dispositivo fundamental para definir o novo estágio temporal que hoje denominamos infância” (VARELA, 1992, p. 79). A partir de então, com a conversão do homem em ser “civilizado” e “individualizado”, novos modelos educacionais foram postos em ação com o intuito de “pôr fim a um tempo cósmico, mágico e cíclico” (VARELA, 1992, p. 81).

Noutro lugar (VARELA, 1994), a autora mostra como, nesse processo, ao particularizar a idade infantil e vincular à noção de infância o desenvolvimento biológico individual, a educação institucionalizada fortemente urbana e elitista engendrou métodos e técnicas que foram decisivos para a constituição do indivíduo burguês. Ao cunhar o termo “pedagogização dos conhecimentos” para referir-se ao processo – gestado no Renascimento e constantemente intensificado –, Varela mostra que o objetivo era, precisamente, “produzir uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças” (VARELA, 1994, p. 87), surgindo daí “a necessidade de delinear, de pôr em ação, novas formas específicas de educação” (VARELA, 1994, p. 87). O quadro que então se desenhava, segundo ela, possibilitou o surgimento de novas instituições educacionais, tais como os colégios das ordens religiosas – principalmente dos jesuítas –, estabelecendo, assim, novas formas de socialização das futuras gerações. Essas formas

de socialização influenciaram tanto a aprendizagem do ofício das armas – para a nobreza – quanto a tradicionalmente estabelecida para as classes populares e

[...] foram precisamente os jesuítas que retomaram a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades (VARELA, 1994, p. 88).

Para levar adiante seu projeto de formação de bons cristãos, os jesuítas não apenas reforçaram a importância da infância no desenvolvimento do homem – optando por educar as crianças em espaços fechados, nos colégios –, “mas *sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir* e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis” (VARELA, 1994, p. 88). [grifos meus]. Em efeito:

Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral. Produziu-se, em consequência, uma censura exterior sobre os autores clássicos, sobre os conteúdos de suas obras, de modo que uma massa importante de enunciados foram expurgados e convenientemente apresentados com a finalidade de evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes dos colegiais (VARELA, 1994, p. 88). [grifos nossos]

Esses expurgos, seleções e organizações dos enunciados estiveram, segundo Varela, diretamente relacionados a dois processos conectados entre si. Em oposição aos mestres das Universidades Medievais, ao tornarem-se “autoridades morais”, os jesuítas acabaram por determinar uma série de procedimentos e técnicas com o intuito de desqualificar os saberes até então detidos pelos estudantes. Essa gama de técnicas e procedimentos, gradualmente aperfeiçoada, conferia, “tanto aos colegiais, como aos saberes, uma natureza moralizada e moralizante” (VARELA,

1994, p. 89). Foram precisamente essas técnicas e procedimentos que propiciaram o surgimento do saber pedagógico como “ciência”. É importante destacar aqui que a “pedagogização dos conhecimentos”, através de sucessivas transformações e reinterpretações, acabou por influenciar também outras instituições educacionais, estendendo seus domínios em épocas posteriores e compreendendo, ainda, para a autora, três efeitos visíveis.

Em primeiro lugar, Varela comenta que adquirir esses saberes moralizados não implicou uma cooperação entre mestres e alunos, uma vez que os jesuítas, na época, autodenominaram-se os “detentores do saber”, restando aos estudantes uma posição de subordinação, pois “converteram-se [os estudantes] em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados, transmitidos por seus professores para convertê-los, também a eles próprios, em seres virtuosos” (VARELA, 1994, p. 89). O segundo efeito de que fala Varela mostra como os saberes transmitidos pelos jesuítas, considerados “verdadeiros”, nutriam a pretensão da neutralidade e imparcialidade, desvinculando-se dos problemas mundanos. Essa desvinculação fez com que os saberes ligados às lutas sociais e a determinadas culturas, não dominantes, começassem a

[...] ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância e viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade (VARELA, 1994, p. 89).

Por fim, o último dos efeitos citados por Varela remete ao aparato que tinha por objetivo penalizar e moralizar os colegiais, vinculando a aquisição dos “conhecimentos verdadeiros” e da virtude a exercícios práticos que levavam à efetiva realização da virtude e à renúncia de si mesmo.

Foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aula passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos (VARELA, 1994, p. 89).

Varela também mostra como, em consonância com o processo de “pedagogização” do conhecimento, em meados do século XVIII, produziu-se uma nova transformação no campo dos saberes. Em função das novas exigências da Economia Política que se apresentavam com o desenvolvimento de forças produtivas e a necessidade de governar a população, tornou-se necessária a implantação de métodos e técnicas que, postas em ação principalmente nas instituições educacionais, pudessem, além de se apropriar dos saberes, discipliná-los. Nesse cenário, mais uma vez essas instituições – incluindo-se aí as Universidades e Academias – exerceram papel central nessa reorganização.

Na última seção do texto, apresentaremos algumas conclusões da investigação, enfocando implicações destas para o âmbito da educação matemática.

4. SOBRE ALGUMAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A análise do material de pesquisa apontou a existência, na escola e na época examinada, de processos de disciplinamento que operavam sobre os saberes escolares. Em efeito, o modo como os alunos eram solicitados a repetir, inúmeras vezes, a escrita de palavras ou expressões que não estivessem de acordo com as normas da Língua Portuguesa, bem como a exigência de um modelo na resolução de questões pode ser pensado como instituindo uma maneira particular de operar com os saberes escolares.

No que se refere à Matemática, apoiando-nos nas teorizações foucaultianas, foi possível inferir que tais modos específicos de resolver as atividades propostas, fortemente alicerçados nas regras da matemática escolar, não permitiram a geração de outras formas de resolução. Do mesmo modo, há, nos cadernos examinados, alusão ao rigor matemático, expresso na maneira como eram resolvidas as questões: usualmente, iniciava-se com o título da atividade, seguido do cálculo que correspondia à questão e da resposta sublinhada. Ademais, **a análise dos cadernos nos levou a pensar que a matemática praticada naquela escola, mesmo utilizando-se de questões “aplicadas ao cotidiano”, como o uso de unidades de medida - braças, hectares, grosas, litros -,**

dava importância às regras da matemática escolar, dentre elas, a assepsia, o rigor e a supremacia da escrita em detrimento da oralidade. O rigor e a assepsia da matemática escolar ainda podem ser verificados nas definições de conceitos como ângulos, retas e figuras geométricas planas.

A partir da análise efetivada sobre o material de pesquisa, muitos questionamentos poderiam ser feitos; entretanto, escolhemos dois. O primeiro nos fez discutir como processos de disciplinamento dos saberes escolares postos em ação, hoje, nas escolas, têm configurado modos específicos de operar com a matemática e a conseqüente denominação de “rainha das ciências” para a disciplina Matemática. Ademais, cabe também perguntar: como tais modos específicos operam na constituição dos sujeitos escolares? O segundo aponta a necessidade de problematizarmos discursos que apregoam como, em épocas passadas, as escolas – em especial aquelas situadas em zonas rurais – operavam com conceitos matemáticos diretamente vinculados à cultura dos alunos em detrimento de enfatizarem regras como rigor, assepsia e abstração. Em efeito, a análise dos cadernos nos mostrou que, na escola e na época enfocada, tais regras eram fortemente associadas à disciplina Matemática.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, Áttico Inácio. A enciclopédia. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 13, p. 59-72, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, Sílvio. Currículo (Entre) imagens e saberes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, São Leopoldo. **Painel**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Texto digitado.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. **Revista de Educación**, Espanha, n. 298, 1992, p. 73-106.

_____. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-95.

POR UM CORPO PULSANTE: O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Silvane Fensterseifer Isse¹

Resumo: Este texto é um relato da experiência desenvolvida na disciplina de Saberes e Práticas da Corporeidade, do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES. Analisa problemáticas acerca do corpo na contemporaneidade e dos processos de produção dos corpos infantis no contexto escolar. Discute elementos disciplinadores, normatizantes e terapêuticos que fazem parte da tradição histórica do ensino de educação física para crianças, bem como práticas e princípios teóricos que as fundamentam. Propõe possibilidades de ruptura com essa tradição, pensando a educação física com espaço de produção de cultura corporal infantil, de experimentação corporal e de criação de corpos livres, sensíveis, criativos e pulsantes.

Palavras-chave: Corpo. Educação Física. Formação de Professores. Pedagogia.

FOR A LIVELY BODY: THE DEBATE ON PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE GRADUATION IN PEDAGOGY

Abstract: This paper is a report of the experience developed in the classes of “Saberes e Práticas da Corporeidade” (Knowledges and Practices of Corporeity), required for the acquisition of a Degree in Education, at Univates University Center. It analyzes issues related to the body in the contemporaneity and to the production processes of infant bodies in the school context. It discusses disciplinarian, standardizing and therapeutic elements, which are part of the historical tradition of teaching physical education for children, as well as practical and theoretical principles that support them. It proposes ways to break

1 Doutoranda em Ciências do Movimento Humano, pela UFRGS; professora dos cursos de Pedagogia e Educação Física do Centro Universitário UNIVATES.

with this tradition, thinking of physical education as a space of production of child corporal culture, of body experimentation and of creation of free, sensitive, creative and lively bodies.

Keywords: Body. Physical Education. Teacher Education. Pedagogy.

COLOCANDO O CORPO NA RODA

O que é corpo? O que pode o corpo? O que não pode? O que preocupa acerca do corpo? Como a escola tem tratado os corpos que nela vivem boa parte de sua existência? Perguntas que são feitas informalmente às estudantes² no início da disciplina de Saberes e Práticas da Corporeidade, do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Outras perguntas: que corpos temos produzido na escola? Quais são os discursos sobre os corpos que apresentamos/oferecemos às crianças na forma de bonecos, imagens, práticas corporais, regras sobre o corpo e sua produtividade, habilidade, destreza...? Qual o sentido do jogo, da dança, do esporte ou da ginástica na educação das crianças? Mais perguntas: que Educação Física estamos produzindo no campo escolar? O que pode a Educação Física para que os corpos infantis sejam livres, sensíveis, criativos, alegres, pulsantes?

O corpo é elemento central na vida dos sujeitos contemporâneos, seja no seu pensamento, nas suas ações ou relações. Os corpos têm sido motivo de preocupação no que diz respeito à sua alimentação, vestimenta, exercitação e, especialmente, em relação a sua preservação. O desejo de tornar o corpo cada vez “melhor”, mais bonito e saudável gera inúmeros cuidados e formas de intervenção sobre ele. O corpo, nesse sentido, torna-se um bem precioso a ser cuidadosamente produzido a partir de um esforço pessoal. Imagens e discursos sobre o valor e os efeitos do autocuidado esparramam-se por todos os lados, a partir de diferentes vozes que pregam a disciplina, o regramento, a contenção, o corpo-modelo.

2 Ao longo do texto farei referência “às” estudantes porque, apesar de termos alguns estudantes homens no curso de Pedagogia, há uma predominância muito grande de mulheres. Em minhas turmas, ainda não tive a presença de um homem.

Falar sobre os corpos, apreciá-los, julgá-los, desejá-los faz parte do cotidiano de quem vive no século XXI. Se o corpo ocupa essa centralidade, se é pauta frequente na mídia, nas rodas de conversa familiares ou entre amigos ou nas redes sociais, parece necessário que ele seja, também, pauta dos debates, dos textos, dos escritos e das reflexões de estudantes que se propõem a educar crianças que vivem nesse contexto.

À medida que as perguntas sobre o corpo começam a circular nas rodas de conversa das aulas de Saberes e Práticas da Corporeidade, são produzidos alguns estranhamentos em relação a questões que, muitas vezes, estão naturalizadas e que são, frequentemente, tratadas de uma forma bastante conservadora e pouco inventiva. Por que oferecemos tantas bonecas brancas, sorridentes e “perfeitinhas” às crianças na escola? Onde estão as bonecas com orelha de abano, com membros amputados, cegas, enrugadas, gordas, de nariz grande, cadeirantes ou pretas? Por que muitas vezes olhamos de uma forma meio torta o adolescente tatuado, de cabelo vermelho, com alargador nas orelhas? Qual é o espaço dos corpos sujos ou mal-cheirosos diante de nossos critérios de limpeza ou higiene? O que preocupa quando um menino gosta de vestir fantasia de fada ou princesa? Por que o corpo da falta ou do excesso é tantas vezes considerado monstruoso? Que corpos são acolhidos ou reverenciados pela escola? Que corpos são julgados e condenados?

Acessar as próprias crenças, sentimentos, normas ou valores sobre o corpo e poder compartilhá-los e questioná-los com as colegas de formação tem sido um caminho interessante para a compreensão do quanto a escola pode ser amorosa ou perversa em relação aos corpos de estudantes, professores, pais ou demais pessoas que nela trabalham ou por ela circulam.

A existência de padrões corporais hegemônicos na nossa cultura³ facilmente pode nos levar a pensar que os corpos que seguem esses padrões são a única possibilidade corporal legítima, são modelos a serem conquistados, são uma espécie de

3 Na cultura contemporânea ocidental podemos dizer que o corpo branco, magro, jovem, exercitado, “perfeito”, “completo”, sem “deficiências” constitui-se o padrão a ser alcançado.

caminho para a felicidade e à satisfação pessoal. É importante que estudantes do curso de Pedagogia percebam que a escola, assim como diferentes instâncias sociais, aplaude esses corpos, se sente mais confortável diante desses corpos. Cabe à disciplina de Saberes e Práticas da Corporeidade colocar na roda de discussões que o padrão não é “a” possibilidade, mas “uma” possibilidade de ser corpo. Cabe a ela, também, trabalhar para que os olhares dos estudantes se tornem mais aguçados, para que sua escuta tenha um alcance mais amplo, para que sua pele esteja mais sensível ao reconhecimento de todos os “outros” corpos, tantas vezes invisíveis, tantas vezes marginais, tantas vezes indesejados.

COLOCANDO AS EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DAS ESTUDANTES NA RODA

“Não gosto de Educação Física”, “não me sinto preparada”, “não sei o que ensinar”, “não sei como ensinar”, “prefiro áreas como linguagem e matemática”, “não tive uma experiência muito boa nas aulas de educação física enquanto era estudante da educação básica”, “não tenho muita habilidade para o esporte”... Falas muito comuns das estudantes de Pedagogia durante os debates das aulas iniciais da disciplina de Saberes e Práticas da Corporeidade. A grande maioria das estudantes demonstra uma “preferência” por questões conceituais do conhecimento, colocando as questões de corpo e movimento como algo distante da sua experiência e, até mesmo, de seu interesse ou investimento acadêmico. É comum, também, que o valor atribuído por elas à educação física resida no “serviço” que esta possa fazer na melhoria da aprendizagem dos conceitos ou na recreação e gasto de energia das crianças.

Coloca-se, então, um grande desafio para a disciplina: levar as estudantes a revisitarem sua própria experiência corporal e os próprios conceitos/crenças, oferecendo a elas um espaço de discussão e experimentações corporais que sensibilize seus corpos e movimento seu pensamento, que ofereça uma experiência de ruptura com alguns fundamentos/princípios/padrões que fazem parte da tradição da educação física e que, tantas vezes, segregam, criando categorias como corpo ágil, corpo habilidoso, corpo lento, corpo sem destreza, corpo apto, corpo inapto, corpo que “dá” para esporte, corpo que “não serve” para a dança... É tarefa

da disciplina, portanto, pensar e experimentar corporalmente o que pode ser a educação física na educação das pessoas, adultas, jovens ou crianças.

A formação de professores de educação infantil e anos iniciais, seja em nível médio ou superior, tem certa tradição, que ainda se mantém bastante firme e que certamente afeta as professoras em formação: ensinar jogos e brincadeiras que desenvolvam habilidades motoras e qualidades físicas, que, por sua vez, devem contribuir para o desenvolvimento das diferentes aprendizagens. Reafirma-se, muitas vezes, a educação física como tempo e espaço de correção ou cura de “dificuldades de aprendizagem” (SAYÃO, 2002, p. 57), através do desenvolvimento da lateralidade, da coordenação motora, da organização espacial ou do freio inibitório, discurso amplamente propagado no Brasil pelos estudiosos da Psicomotricidade nos anos 70/80.

As crianças não são vistas por aquilo que elas fazem, mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade. Em função disso, a pedagogia e a educação física, fortemente influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, elaboraram, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as “aprendizagens”. Esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda (SAYÃO, 2002, p. 59).

Seguindo a lógica da cura, correção, falta, incompletude, insuficiência, as brincadeiras, jogos, atividades propostas pelos professores têm sempre uma função pedagógica, objetivos a serem alcançados. O fantasma da produtividade assombra professores que levam seus alunos à repetição de movimentos até o “acerto”, até o atingimento do padrão desejado. Os tais “circuitos” (saltar sobre a corda, pular dentro dos arcos, andar sobre a trave, passar por dentro do túnel...), nos quais as crianças reproduzem, uma a uma, os movimentos propostos pelo professor, ainda são uma prática muito comum nas aulas de educação física para crianças. Muitas vezes, as crianças passam grande tempo da aula imóveis,

aguardando sua vez para passar pelo circuito, para mostrar que têm as habilidades motoras esperadas.

Ensina-se nos cursos de formação aquilo que são, comumente, as práticas presentes na escola: exercitação dos corpos infantis com muita corrida, saltos, saltitos, manejo de bola, ou as chamadas “aulas livres”, que geralmente se dão no mesmo espaço físico, a quadra, e com a disponibilização dos mesmos materiais, bolas, cordas... Há uma tradição do disciplinamento dos corpos infantis através do uso de atividades que tem objetivos bastante claros: desenvolver habilidades, atingir alguns padrões motores, tornar os alunos mais “coordenados”, “equilibrados”, ágeis, velozes. É a educação física da velocidade, da agilidade, da urgência, da compensação do desgaste cognitivo das outras disciplinas, do cansaço. É a educação física que não tem espaço para a preguiça, a lentidão, a contemplação, a imobilidade, a percepção de si.

Pergunto às estudantes: para quê? Como chegamos a isso? Precisa ser assim? De que outra forma poderia ser? Que sujeitos produzimos a partir de nossas proposições que nomeamos muitas vezes de lúdicas, mas que de lúdicas⁴ não têm nada?

A aula de educação física de crianças é frequentemente uma “sessão de jogos”, uma sequência de brincadeiras/atividades em que se “pratica” educação física – de uma forma geralmente produtiva, reprodutiva, competitiva e nada criativa – onde a suposta “alegria” facilmente se transforma em exclusão, cansaço, desânimo – crianças sentadas no banco. As brincadeiras/atividades não oportunizam a experimentação, criação, invenção do próprio corpo em movimento. As frequentes brincadeiras de correr, pegar, esquivar-se, saltar sobre obstáculos... não fazem parte de um processo de exploração do corpo no ambiente: o corpo com a árvore, com a grama, com o morro, com a areia – é quase sempre um corpo solitário se movendo sobre o cimento a partir de regras externas – pula-se com um pé só, salta-se sobre a corda, maneja-se a bola a partir de solicitações do outro. Não poderia ser a partir do desejo do corpo de experimentar-se/criar-

4 Como lúdica, entendo a atividade livre por excelência, em que a liberdade, a alegria, o prazer da experimentação se colocam acima de regras, obrigações, resultados ou produtos esperados (SANTIN, 2001).

se/inventar-se como corpo movente? Poderia o corpo deixar de ser uma exigência para ser uma experiência?

Ao mesmo tempo que a escola, nas aulas de educação física, propõe que as crianças “corram”, dedica boa parte de seu tempo de “não educação física” a conter os corpos. A cultura “adultocêntrica” (SAYÃO, 2002, p. 57) que impera na escola leva, muitas vezes, à supervalorização das expressividades racionais, da comunicação verbal e escrita, desvalorizando os saberes corporais e a comunicação e as aprendizagens que se dão no corpo sensível. Trabalha-se arduamente para a contenção, para a produção do corpo infantil do não movimento, do não correr, do não trepar, do não sujar-se, do assujeitar-se.

O corpo em movimento é para muitos professores uma experiência pouco conhecida. Estar suspenso no trepa-trepa, sentado no galho mais alto da árvore, pendurado de cabeça para baixo são aventuras infantis assustadoras para muitos adultos, professores, diretores de escola ou pais. O medo do acidente, que tantas alunas do curso de Pedagogia relatam nas aulas, e que é de todos esses adultos, mas que não é de muitas crianças que se sentem vivas e pulsantes no ato de aventurar-se, de jogar-se no espaço, leva à limitação do espaço, dos movimentos, das brincadeiras. De preferência o chão, a pouca altura, a pouca amplitude, a proximidade, o conhecido, o previsível.

O medo adulto, no entanto, não tem o direito de impedir o prazer infantil de descobrir o que pode seu corpo, o que deseja o seu corpo, o que sabe seu corpo. “Quedas, escoriações e outros são acidentes passíveis de acontecer. Entretanto, para cada acidente que acontece, milhares de experiências foram feitas. [...] o “acidente” jamais pode servir de justificativa para que a experiência não se realize” (SAYÃO, 2002, p. 64-65). É tarefa do adulto cuidar, oferecer recursos de proteção, discutir possibilidades mais seguras, mas não privar as crianças da experiência. Há uma pequena morte cada vez que o discurso do cuidado produz a imobilidade de um corpo infantil.

COLOCANDO A POTÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA RODA

O que pode, pois, a educação física na educação de crianças? O que pode como área de conhecimento que se dedica ao corpo, movimento, cultura corporal? O que pode, ou deve, diante da tradição da competição/performance/produto/padrão? O que pode como celebração da vida? Pode ser amorosa? Pode ser inventiva? Pode ser vital?

González e Fensterseifer (2009) colocam que vivemos entre o “não mais” e o “ainda não” na educação física. Já não queremos mais algumas práticas, abordagens, temas, mas ainda não criamos uma educação física do nosso tempo, das nossas tensões, das nossas possibilidades, da nossa invenção. Vivemos um tempo do “não-lugar”, dizem os autores. E isso, ainda que possa causar um frio no estômago, nos oferece uma grande oportunidade de alçar voos interessantes, inusitados para visitar lugares ainda não imaginados, ainda não conhecidos, ainda não legitimados. Vivemos, sem dúvida, um tempo de invenção da educação física escolar. Seremos capazes de voar?

Tentativas de voo fazem parte de nossas aulas de Saberes e Práticas da Corporeidade. Estranhar a tradição das sessões de jogos, dos circuitos infantis, das sessões de psicomotricidade funcional é uma forma de bater asas. Questionar a cultura adultocêntrica da produtividade, das funções pedagógicas, da aplicabilidade dos saberes ou do rendimento é um caminho para a decolagem. Sem cair na armadilha de que a escola pode tudo (VAGO, 2009), que a universidade ou a formação de professores oferecem alguma garantia de mudança, é importante reconhecermos, que vivemos, sim, em um tempo de muitas possibilidades. É possível, sim, criarmos um novo lugar para o corpo, o movimento, a cultura corporal infantil.

Vago (2009) coloca que “o humano inventa-se ao inventar cultura(s)” e o corpo é “condição primeira para essa invenção” (p. 33). Essa condição de invenção – o corpo – carece de experiências, de sensações, de relações que podem ser construídas em aulas de educação física que se proponham a ser um “tempo de expansão do humano direito ao corpo. O direito de cada um usufruir seu corpo, sem padrões estéticos, sem tiranias da perfeição, sem

ditaduras dos índices corporais”, sendo os corpos “lugar de nossas melhores poesias” (VAGO, 2009, p. 34).

Corpo que é “pura alegria”. Corpo que é “uma festa” (LINS, 2007, p. 73). Corpo que se dispõe ao tempo, ao espaço, aos outros corpos. Corpo que toca e se deixa tocar, que se expõe e percebe a si e ao corpo do outro. Corpo que entra em contato com os diferentes pesos, formas, volumes, texturas, cheiros, ritmos corporais e se alegra com a abundância de possibilidades de ser corpo. Corpo que experimenta o prazer, o medo, o desconhecido, o aventureiro, o estranho, o rude, o delicado e se potencializa nessa experiência. Corpo que se permite a contemplação e o ócio.

Corpo presente em aulas de educação física que sejam tempo e espaço de bons encontros, onde “os estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras” (VAGO, 2009, p. 35). Aulas em que papeis, papelões, cordas, pneus, panos, plásticos, tintas, argila, tecidos, grama, areia, terra, tapete ofereçam experiências sensoriais e perceptivas de movimento. Aulas em que a experiência na terra, na água, no morro, no mato, na rua, na praça levem à descoberta de si como sujeito da natureza. Aulas em que se reconheça que o espaço em que os corpos vivem é determinante para as relações humanas (SAYÃO, 2002).

Potencializar a alegria, a experiência, a pulsação corporal. Desnaturalizar a tradição da educação física escolar. É por aí que seguimos na formação de nossas professoras. É por isso que amamos as tensões, as discordâncias, os conflitos, a crise... Por uma escola mais amorosa com os corpos que reverenciam a diferença.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

LINS, Daniel. Alegria: ética e estética dos afectos. In: RIBEIRO, Paula R. C. *et al* (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007, p. 70-79.

SANTIN, Silvano. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3. ed. amp. Porto Alegre: EST, 2001.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

VAGO, Tarcísio M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009.

NOSSA TRAJETÓRIA SOBRE A LUDICIDADE NA UNIVATES

Cláudia Inês Horn¹

Jacqueline Silva da Silva²

Resumo: Este artigo relata a nossa trajetória nas pesquisas envolvendo a temática sobre a ludicidade, relatando como a Brinquedoteca do Centro Universitário UNIVATES foi se constituindo um espaço de formação docente e um ambiente de exploração para crianças, professores e comunidade em geral. Relatamos as pesquisas e publicações na área do brincar, bem como a organização e o funcionamento do Laboratório de Ensino Brinquedoteca da Univates. Acreditamos que não basta “dar” às crianças o direito de brincar. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar.

Palavras-chave: Ludicidade. Brinquedoteca. Formação Docente.

OUR PATH ON PLAYFULNESS AT UNIVATES

Abstract: This study describes the path followed in the research focusing on Playfulness, showing how the Toy Room of the University Center Univates has become a space for teachers to be trained in, and for children, teachers and the community in general to explore. Researches and publications in the area of playing are reported here, as well as the organization and operation of the Teaching Laboratory of Univates Toy Room. We do believe that it is not enough to ‘provide’ children with the right to play. For this to become a meaningful activity, one has to promote and keep their wish to play.

Keywords: Playfulness. Toy Room. Teacher Training.

1 Mestre em Educação/UFRGS. Docente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIVATES e Coordenadora Pedagógica do Colégio Evangélico Alberto Torres – Lajeado. E-mail: clauhorn@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação/UFRGS. Docente do Curso de Pedagogia e Direito no Centro Universitário UNIVATES/Lajeado. E-mail: jacqueh@univates.br

Este artigo apresenta a nossa trajetória nas pesquisas envolvendo a temática sobre a ludicidade. O começo de todo o trabalho desenvolvido e registrado em quatro livros e diversos artigos, teve seu início em 1999 com a criação do projeto de pesquisa intitulado “A importância de uma Brinquedoteca na formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, aprovado pelo Centro Universitário UNIVATES para o seu desenvolvimento no período de março de 1999 a abril de 2001.

A coordenação deste projeto esteve a cargo da professora Jacqueline Silva da Silva, com o envolvimento das professoras Norma Lai Von Muhlen Einloft, do Curso de Pedagogia/Univates e Greice Mara Chaves, do Curso de Pedagogia/FAPA e também professora do Curso de Extensão em Educação Infantil/Univates. Ainda contou com a colaboração de alunas graduandas dos cursos de Pedagogia, bem como com bolsistas de iniciação científica.

A pesquisa teve como objetivos analisar processos de mudanças nas concepções sobre o brincar dos professores em serviço e em formação dos cursos de Pedagogia da Univates, visando à estruturação de um conhecimento profissional desejável sobre o tema proposto; também, buscou integrar os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Metodologia dos respectivos cursos com a Brinquedoteca.

Paralelo a esta pesquisa, foi desenvolvido o projeto de criação e implantação da “BRINQUEDOTECA Univates – Espaço alternativo de Lazer e de Aprendizagem”, a fim de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas com crianças, adolescentes e 3º idade; montar equipes para prestação de serviços nas comunidades; envolver alunos e professores dos cursos de licenciaturas mantidos pela Univates, nas atividades de pesquisa. Além disso, buscou-se inserir a Brinquedoteca como Laboratório de Ensino e Pesquisa para professores e acadêmicos dos diferentes cursos de licenciaturas, oportunizando a todos o contato com jogos e brinquedos construídos a partir de materiais alternativos.

Este trabalho também oportunizou sessões de estudos sobre a ludicidade com professores e alunos dos cursos de Pedagogia. Ainda, no decorrer da pesquisa, foram realizadas oficinas sobre jogos e brinquedos em nível de Extensão Universitária.

Uma exposição do acervo da Brinquedoteca, também nos foi possível, no Shopping – Lajeado/RS, entre os dias 23 a 26/03/2000, com atendimento às escolas da Região e público em geral. Destaca-se que as atividades do projeto também estenderam-se à comunidade através de assessorias a hospitais da região.

Os resultados da pesquisa foram de suma importância para o Curso de Pedagogia da Univates, uma vez que nos permitiu o fortalecimento de uma consciência lúdica nas diferentes disciplinas do curso, inclusive inserindo na matriz curricular do mesmo uma disciplina específica relativa à ludicidade. Também, os resultados foram divulgados em periódicos apresentados em eventos nacionais e internacionais naquela época entre eles destaca-se o 5º Encontro Sul-Brasileiro de Brinquedotecas, em Santa Maria-RS, em maio de 2000 e o III Encontro Ibero-Americano de Investigação na Escola, na Colômbia, em julho de 2002.

Em outubro de 2002, o grupo envolvido com a pesquisa organizou o “I Encontro Lúdico”, oportunidade em que foi repassado ao Centro Universitário UNIVATES, o certificado de registro da Associação Gaúcha de Brinquedotecas – AGAB, estando, a partir de então, oficializada a implantação da Brinquedoteca Univates – Espaço alternativo de Lazer e de Aprendizagem. O encontro contou com a presença da presidente da AGAB, a professora Santa Marli Pires dos Santos, que palestrou sobre o tema “O lúdico na formação do educador” e do professor Dr. Euclides Redim, que falou sobre “O lúdico e o desenvolvimento humano”. Esse evento contou também com a participação dos alunos dos cursos de Pedagogia e Educação Física da Univates, que realizaram oficinas com os participantes.

Em março de 2001, com o apoio interno do Centro Universitário UNIVATES e externo da FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, iniciou-se um novo projeto de pesquisa, intitulado “Atividades lúdicas para crianças na faixa etária de 0 a 10 anos: uma proposta com materiais de baixo custo”.

Seu objetivo era investigar o desenvolvimento de propostas lúdicas, testando e avaliando um banco de atividades, organizadas com materiais de baixo custo, voltadas às crianças da faixa etária de 0 a 10 anos. Também, propomos integrar as disciplinas de

Metodologias dos cursos de Pedagogia à pesquisa, possibilitando aos acadêmicos discussões sobre a importância do brincar, analisando sua relação com a criança no sentido de compreender o seu desenvolvimento e, ainda, objetivamos subsidiar professores em serviço e em formação visando a uma proposta pedagógica inovadora. As ações desencadeadas por esse objetivo se deram pelos diversos cursos de extensão oferecidos pela Univates.

UMA PESQUISA, UM PROJETO, UM LIVRO: SEIS ETAPAS DE UMA CONQUISTA

A pesquisa “Atividades lúdicas para crianças na faixa etária de 0 a 10 anos: uma proposta com materiais de baixo custo” foi desenvolvida em seis etapas distintas:

Na primeira etapa buscou-se, através de estudos teóricos, uma fundamentação para dar cientificidade ao trabalho proposto. Foi possível, catalogarmos 235 artigos sobre a ludicidade, o que nos possibilitou a realização de produções na área.

Na segunda etapa ocorreu a elaboração do banco de atividades lúdicas, em que foram determinados os objetivos, o tema, a faixa etária a ser contemplada e as regras de cada jogo.

Na terceira etapa foi realizada a aplicação do banco de atividades lúdicas com, aproximadamente 150 crianças.

Na quarta etapa realizou-se a transcrição e análise das observações e entrevistas realizadas com as crianças e professores envolvidos na pesquisa.

Na quinta etapa avaliamos o trabalho desenvolvido, verificando a validade das atividades propostas, bem como, a reestruturação das mesmas, a partir das análises realizadas.

E, na sexta etapa, realizamos a identificação e a avaliação das condições, estratégias e recursos utilizados. Também nos foi possível delinear como essas propostas poderiam inserir-se nos cursos de formação de professores.

Como resultados desta pesquisa, foi possível refletir sobre os modos que as escolas abordam o brincar dentro das suas rotinas de sala de aula. Segundo alguns professores, a escola incentiva-os para a realização de atividades lúdicas, apoiando-os na construção de jogos e brinquedos confeccionados com materiais alternativos.

Já em outras escolas, a falta de recursos e espaços disponíveis para a realização deste trabalho é considerada um grande entrave para a aplicação desta proposta em suas práticas pedagógicas. O entusiasmo das crianças após sua passagem pela Brinquedoteca, foi de vital importância para o desencadeamento de atividades semelhantes em suas escolas. Podemos observar também que a motivação dos professores acabou por desestabilizar posições já estruturadas na escola, como por exemplo, a ênfase atribuída ao desenvolvimento cognitivo. Percebemos que, muitas vezes, a pressão exercida sobre os professores em relação ao desenvolvimento cognitivo é transformada em angústia e isto acaba prejudicando as crianças, pois o professor não leva em consideração o interesse e as necessidades delas e sim, o cumprimento do programas pré-estabelecidos.

Esta pesquisa nos permitiu no ano de 2003 a publicação do livro intitulado “Atividades Lúdicas para crianças na faixa etária de 0 a 10 anos: uma proposta com materiais de baixo custo”, pela Editora da Univates no qual estão descritos os principais aspectos desse trabalho desenvolvido.

Destaca-se ainda que na 53ª Feira do Livro de Porto Alegre, em outubro de 2007, foi lançado pela Editora Mediação/POA, com sessões de autógrafos, a 1ª Edição do livro “Brincar e Jogar: Atividades Lúdicas com materiais de baixo custo” das autoras Jacqueline Silva da Silva, Cláudia Inês Horn e Juliana Pothin, que apresenta aspectos dessa pesquisa estendendo-se a outros estudos da área lúdica. Esse livro também teve seus exemplares esgotados, sendo publicada a sua 2ª edição no ano de 2011.

Em 2012, dando continuidade às discussões sobre a Ludicidade, entre os autores e na disciplina “Ludicidade e Educação” do curso de Pedagogia, é publicado o 4º livro pela Editora Mediação intitulado “Pedagogia do Brincar”, contando com a participação de outros autores entre eles, Tânia Ramos Fortuna e Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

A BRINQUEDOTECA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES E O SEU FUNCIONAMENTO

O Laboratório de Ensino Brinquedoteca do Centro Universitário UNIVATES fica situado na sala 102 do prédio 9. Possui uma área de 141,12 m² e tem capacidade para receber grupos de até 20 crianças acompanhadas de 2 professores e, no máximo, 30 pessoas adultas acompanhadas de um coordenador.

Esse espaço físico não foi sempre nesta sala, pois a nossa trajetória em relação ao espaço físico foi difícil e variada. Iniciamos o trabalho de construção de materiais no ano de 1999 em uma pequena sala do antigo DCE do prédio 1. Lá, construíamos e armazenávamos o que era pensado nas sessões de estudos sobre a ludicidade e que poderíamos trabalhar com os alunos dos cursos de Pedagogia e nas muitas assessorias que se apresentavam na época.

Em 2000 saímos desse espaço e ocupamos outras duas salas. Para a construção dos materiais tínhamos o espaço embaixo da escada que dá acesso ao prédio 3 e um anexo a uma das salas de aula desse mesmo prédio, onde permanecemos por um tempo dividindo com o grupo do teatro. Com o aumento de alunos dos cursos de Pedagogia da Univates, teve-se a necessidade de ampliar a sala e retirou-se o anexo da mesma. Então, a Brinquedoteca passou a compartilhar o mesmo espaço como sala de aula.

Em 2002, com a Inauguração da Brinquedoteca, recebemos então uma sala própria, localizada no Prédio da Biblioteca, que felicidade! Mas como a demanda pela sua utilização e prestação de serviços se tornava a cada dia maior, no ano de 2003 fomos contemplados com a sala 102 do prédio 9, onde estamos até hoje.

Em 2006, com a grande demanda de atendimentos, surge a necessidade de organizarmos de modo mais detalhado o funcionamento desse espaço, que passa a ser um Laboratório de Ensino. Então por solicitação da Pró-Reitoria de Ensino, é construído o Regimento Interno do Laboratório de Ensino, documento que formaliza o atendimento nesse espaço.

Como PRINCÍPIOS E FINALIDADES destaca-se em seu Art. 1º - A Brinquedoteca da Univates – Centro Universitário é um Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão que se destina

a professores, acadêmicos e comunidade, no que tange ao desenvolvimento de atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento de práticas educacionais. Constitui-se num setor de apoio às disciplinas dos Cursos de Pedagogia, como também, é um referencial para os demais cursos da Instituição.

Entre os seus objetivos destaca-se de acordo com o **Art. 3º**:

I - desenvolver atividades lúdico-pedagógicas com alunos dos cursos de Pedagogia, oportunizando aos acadêmicos conhecimentos e vivências na área lúdica;

II - oferecer aos docentes condições de aperfeiçoamento profissional;

V - estudar, pesquisar e testar metodologias e materiais lúdico-pedagógicos que beneficiem o desenvolvimento da criança, colaborando com a melhoria do ensino dos cursos da Instituição, em especial dos de Licenciatura, e, conseqüentemente, com as práticas;

VI - estender à comunidade local e regional os resultados de estudos e pesquisas, na forma de Palestras, Encontros, Seminários e Publicações, capacitando recursos humanos na área lúdica.

Quanto a ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, destaca-se no Art. 13º - O espaço do Laboratório de Ensino - Brinquedoteca é composto de:

I - uma sala interna para a produção e organização de materiais;

II - um sucadotário;

III - um espaço para armazenamento de jogos e/ou brinquedos;

IV - um espaço organizado com materiais bibliográficos sobre a ludicidade;

V - uma sala ampla para o atendimento dos usuários do Laboratório de Ensino.

O Art. 14º refere-se ao funcionamento do espaço que atende aos usuários em geral. Esse espaço é equipado com jogos, brinquedos, livros infantis, fantasias e materiais específicos de caráter simbólico, que permitem criar alternativas didáticas, pesquisar e testar novos jogos e brinquedos. Estes materiais

estão concentrados em sete ambientes distintos, denominados de **Centros de Aprendizagens**, a fim de facilitar a identificação dos materiais destes centros foi adotada uma classificação específica, que auxilia os usuários em relação ao tipo de material, objetivo, faixa etária a ser utilizada, área do conhecimento entre outros aspectos.

Os **centros de aprendizagens** são organizados do seguinte modo: temos o **Centro de Convivência** (reservado ao primeiro contato com os usuários); o **Centro Simbólico** (espaço que possibilita o trabalho com teatro, faz-de-conta etc.); o **Centro de Preservação da Cultura** (espaço que possibilita o contato com jogos e brinquedos tradicionais); o **Centro de Criatividade e Arte** (espaço que possibilita a criação); o **Centro de Aprendizagens Múltiplas** (espaço que possibilita o trabalho com jogos de habilidades e áreas de aprendizagens: Matemática, Linguagem, Ciências, Estudos Sociais e Música); o **Centro Surpresa** (espaço que se modifica, dependendo do interesse da equipe e/ou dos usuários). E o espaço da **Biblioteca** (que possibilita o contato com livros, gibis, artigos sobre ludicidade, entre outros).

Assim, podemos dizer que ao longo desses 13 anos, muitos foram os nossos colaboradores, entre eles destacamos os professores, alunos e bolsistas que nos ajudaram a concretizar essa ideia e que acreditaram que o brincar é uma atividade fundamental para crianças e adultos.

CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Sabemos que diferentes áreas, dentre elas a Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia e Antropologia, tomam o brincar como objeto de estudos. É sabido que há uma significativa produção teórica acerca da importância que o brincar ocupa na vida das crianças, tanto ao afirmar sua contribuição para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem infantil, quanto a se constituir como um elemento fundamental das culturas infantis.

Ferreira (2004, p. 84) constata que, se o brincar é considerado uma experiência interativa, “implica não o dissociar da vida e da

realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério na vida das crianças”.

A Brinquedoteca da Univates pode ser considerada um espaço qualificado para formação de professores na perspectiva lúdica. Temos problematizado alguns assuntos presentes nas conversas de professores, tais como “ensinar através do brincar alguns conteúdos previstos para a série”, “trabalhar de forma prazerosa, contemplando o brincar na escola”, “liberar energia das crianças através do brincar livre, intercalando entre atividades dirigidas e livres”, entre outros debates na área da educação.

O brincar na escola não pode ser visto como uma estratégia para trabalhar com conteúdos, o brincar não está apenas a serviço dos conteúdos escolares. Defendemos a perspectiva do brincar livre não pedagogizado ou não orientado pelo adulto para alcançar determinados objetivos de aprendizagem, mas sim o brincar com um fim em si mesmo, o prazer e o desejo de brincar, de inventar muitas coisas, fantasiar e interpretar o mundo, de estar livre para “ser” outras pessoas e personagens.

E é nesse brincar livre que o “brincar junto”, o brincar coletivo, se concretiza, pois, como afirma Ferreira (2004), as crianças, durante as suas brincadeiras, são capazes de elaborar uma ordem social infantil que corresponde a uma “visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de crianças” (FERREIRA, 2004, p. 61). Brincar junto torna-se patrimônio cultural inerente às crianças, representando um dos pilares constituintes das culturas infantis (SARMENTO, 2004).

No decorrer das observações de crianças e adultos brincando no espaço da Brinquedoteca da Univates, observamos que as crianças negociam suas ações, com dinâmicas muito próprias. Em alguns momentos, um olhar ou um gesto bastam para entrar na brincadeira com os colegas. Em outros momentos, é preciso argumentações, acordos verbais, trocas (sem falar nas inúmeras disputas de espaço, brinquedo e atenção de colegas). Essas ações das crianças se constituem em contextos de negociação de significados que são atribuídos ao ato de brincar, em que saberes são construídos e compartilhados.

Ferreira afirma que o brincar é uma ação social não separada do mundo real. Embora envolva situações imaginárias, como costumamos chamar de faz-de-conta,

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções (FERREIRA, 2004, p. 84).

Através da representação de papéis, podemos perceber a apropriação que cada criança faz do mundo. Assim, o brincar é sinónimo, como aponta Ferreira (2004, p. 86), de confronto intercultural entre as crianças e lutas para afirmar e legitimar seus “saberes e fazeres em detrimento de outros”, fazendo expandir os conhecimentos tanto da vida adulta como da vida infantil.

E o professor? Qual o papel desempenha neste contexto? Como brinca e como propõe e participa das brincadeiras com as crianças?

Trabalhando com formação de professores, percebemos que é preciso problematizar a dicotomia que existe entre o momento do brincar e o momento da atividade, como se o brincar é visto apenas como um ritual de passagem. Procuramos utilizar os espaços da Brinquedoteca para problematizar alguns conceitos com o corpo docente, através da observação dos modos de exploração dos jogos e brinquedos por parte das crianças, bem como dos modos como os adultos brincam com as crianças.

Acreditamos que os professores podem aprender mais sobre as crianças através da escuta atenta. Essa escuta à qual nos referimos, está fundamentada naquilo que traz Barbier (1993), fundamentado no termo “escuta sensível”: ela se apoia na totalidade complexa das pessoas, e isso envolve os cinco sentidos. A escuta sensível constitui-se na sensibilidade de entrar numa relação com a totalidade do outro. O autor afirma que essa escuta “não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).

O espaço da Brinquedoteca da Univates está organizado em diferentes recantos, como descrevemos acima, contemplando jogos e brinquedos construídos a partir de materiais de sucata³ e alguns materiais industrializados. É um ambiente, onde não há regras e as crianças e professores podem explorar de maneira livre, criativa e sem regras definidas anteriormente. Uma das principais intencionalidades da Brinquedoteca é despertar a ludicidade nas relações e interações das crianças e adultos que frequentam este espaço.

A brinquedoteca é sempre um lugar prazeroso, onde jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, seja num bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade, cada um destes ambientes tem sua função definida e usam jogos e brinquedos como estratégia para atingir seus fins, portanto cada brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade que lhe dá origem. (SANTOS, 2011, p. 99)

Desta forma, a Brinquedoteca foi planejada de modo a contemplar espaços estruturados, onde as pessoas que frequentam este ambiente possam explorar materiais diversos, os quais estimulam o brincar, a imaginação, o faz de conta, as criações e o protagonismo. A disposição dos diferentes recantos descentraliza as ações dirigidas e possibilita a variação de vivências.

Ao término deste trabalho, percebemos que, quando o brincar alcançar um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou as atividades apoiarem-se no brincar livremente, não será necessária a preocupação exaustiva do professor no desenvolvimento da parte intelectual das crianças. O brincar

3 Chamamos sucata os materiais descartáveis, cujo destino seria o lixo. A sucata é matéria-prima que pode ser reaproveitada com criatividade na construção de brinquedos e jogos. Esses materiais são normalmente classificados em dois grupos: a sucata natural, com sementes, pedras, conchas, folhas, penas, galhos, pedaços de madeira, areia, terra, entre outras; e a sucata industrializada, com embalagens, copos plásticos, chapas metálicas, tecidos, papéis, papéis, isopor, caixas de ovos, entre outras.

será pano de fundo desta rotina e isto também será suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade. No entanto, acreditamos que não basta “dar” às crianças o direito de brincar. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar. Não basta apenas ampliar o tempo no pátio ou aumentar os estoques de brinquedos na sala, pois isso implicará, principalmente, numa nova postura do professor diante da brincadeira e diante do espaço em que ela acontece.

Toda a nossa escrita neste artigo, representa um pequeno recorte da nossa trajetória, trajetória essa que teve como objetivo transformar nossos espaços educativos em momentos prazerosos, desafiadores, cheios de emoções e descobertas, em que crianças e adultos possam dizer “*Como é bom estar aqui, amanhã quero voltar...*”.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares. In: MANUEL, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca de Universidade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: MANUEL, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

HISTÓRIA E CULTURA TEUTO-BRASILEIRA E AS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Marlise Heemann Grassi¹

Resumo: O presente artigo foi construído a partir de pesquisas sobre a alfabetização escolar desenvolvida no Vale do Taquari, buscando conhecer as marcas da história e da cultura teuto-brasileira nesse processo e a circulação de saberes e de poderes que, desentranhados pelas discursividades, abrem espaços para analisar como a cultura teuto-brasileira e os processos de construção identitária do imigrante alemão e de seus descendentes influenciaram o processo de alfabetização desenvolvido no contexto educacional do Vale do Taquari. Para serem analisadas, as discursividades foram selecionadas através da consulta a materiais publicados em diferentes períodos da história do Vale do Taquari e disponíveis em bibliotecas públicas e particulares, museus, livros e periódicos pertencentes a pessoas que, de diferentes formas, procuram preservar a memória de seus antepassados. Na trajetória ascendente e descendente do movimento reflexivo e investigativo, buscou-se saber como as relações de poder/saber, produzidas na construção/desconstrução cultural e identitária do teuto-brasileiro, engendram práticas discursivas excludentes, em nome da inclusão. Analisadas à luz do pensamento foucaultiano, as discursividades foram entrelaçadas com a crítica e a reflexão presentes nos enunciados desta filosofia e fizeram emergir marcas culturais e identitárias ainda presentes nos processos de alfabetização escolar que ocorrem em grande parte da região e que continuam sendo espaços de circulação de poderes e saberes que constituíram e constituem os indivíduos e se encaminham para as possibilidades e limitações do século XXI.

Palavras-chave: Alfabetização. Cultura teuto-brasileira. Inclusão. Exclusão.

1 Doutora em Educação pela PUCRS. Professora no Centro Universitário UNIVATES. marlisehg@terra.com.br

HISTORY AND CULTURE GERMAN-BRAZILIAN AND RELATIONS WITH THE PROCESS OF LITERACY

Abstract: This article was constructed from research on school literacy developed in Taquari Valley, seeking to know the marks of history and culture of German-Brazilian in the process and flow of knowledge and power that disemboweled by discursivities open spaces to analyze how German-Brazilian culture and identity construction processes of German immigrants and their descendants influenced the literacy process, developed in the context of educational Taquari Valley. To be considered, the discourses were selected by consulting the published materials in different periods of history Taquari Valley and available in public and private libraries, museums, books and journals belonging to people who, in different ways, seek to preserve the memory of their ancestors. In trajectory upward and downward movement of the reflective and investigative sought to know how the relations of power / knowledge produced in the construction / deconstruction and cultural identity of the German-Brazilian, exclusive engender discursive practices, in the name of inclusion. Analyzed in the light of Foucault's thinking, the discourses were intertwined with criticism and reflection statements contained in this philosophy and made emerging brands and cultural identity still present in school literacy process occurring in much of the region and remain circulation spaces of power and knowledge which were and are individuals and are headed to the possibilities and limitations of the XXI century.

Keywords: Literacy. German-Brazilian culture. Inclusion. Exclusion.

INTRODUÇÃO

As razões que me levaram a escrever este artigo são razões construídas e em construção. Estão presentes na sua elaboração uma história de vida e de trabalho, uma crescente curiosidade e indignação, bem como objetivos de intervenção e de assunção do papel social que me cabe como educadora. Intriga-me a circulação de saberes e de poderes no ato educativo e os processos excludentes gerados nos espaços que deveriam ser reservados ao acolhimento e ao pleno desenvolvimento do ser humano. Entristece-me o que não é feito, o que não é dito e o que não é percebido num processo de alfabetização e questiono o que é feito e o que é dito nas escolas, no tempo em que a humanidade avança em processos de comunicação instantânea, e sente globalmente os efeitos de ações que ocorrem em cenários supostamente isolados.

Acredito que a educação é um espaço pouco explorado no desenvolvimento de potenciais humanos que reprimidos, não percebidos ou ignorados, deixam de contribuir com uma sociedade que exige conhecimentos que conjuguem valores éticos e cientificidade como elementos de constituição de cada sujeito.

Apresento inicialmente alguns aspectos da cultura que marcaram e ainda marcam a história do povo deste espaço geográfico e, a partir dessa abordagem, analisar os fatores históricos e étnicos que interferiram e interferem no processo educacional desenvolvido no Vale do Taquari.

Diante da abrangência do tema, realizo um recorte temático focando no como ocorre a influência destes aspectos no processo de alfabetização desenvolvido nas escolas, buscando identificar fatores de inclusão e exclusão sociais presentes nessa construção e nesse processo. Procuo uma forma de lidar com as multiplicidades identitárias que se configuraram no *locus* da pesquisa, buscando desentranhar as relações de poder/saber que se constituíram e envolveram a prática educativa (FOUCAULT, 1996b).

Aproximo-me da arqueologia e da genealogia de Foucault (1999b, p. 16) que considera a arqueologia “o método próprio da análise das discursividades locais e a genealogia a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto”, revisitando um passado que registrou grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, com duas guerras mundiais com repercussões na vida da região e de todo país. Seleciono períodos de significativas mudanças na identidade cultural do imigrante alemão e as consequências na educação, com especial atenção ao movimento nacionalista da década de 30 e à atualidade.

Acredito que o conjunto de fatores sociais e culturais presentes na educação do Vale do Taquari é historicamente radicado e que a sua aceitação como verdade, sua reprodução acrítica, sem questionamentos, compromete avanços e transformações e é um fator inevitavelmente limitador do desenvolvimento de processos de alfabetização inclusivos, que promovam a construção de conhecimentos necessários tanto ao convívio junto às identidades

socioculturais locais, quanto à inserção no universo político, tecnológico e científico do século XXI.

Esclareço que a concepção histórica a que me refiro não é a de um determinismo histórico ou historicismo ingênuo, preocupado com cronologias ou narrativas de fatos. Busco a história pelas complexas relações que unem passado, presente e futuro, apostando na possibilidade de encontrar significados que possibilitem a compreensão dos processos instalados na vida dos habitantes do Vale. Pela análise “ascendente e descendente” pretendo esquadrihar diferentes níveis e pontos de exercício do poder que se constituem e são constituídos na rede social, em diferentes tempos (MACHADO, 1989).

Acredito que os poderes/saberes que circularam e circulam nos processos de construção identitária teuto-brasileira precisam ser *desentranhados*, para que os responsáveis pela educação formal possam melhor entender as marcas de exclusão social geradas nesse processo e voltar sua ação para processos inclusivos, de convívio e valorização de diferenças.

OS MOVIMENTOS E AS QUESTÕES DA PESQUISA

Iniciei a trajetória do estudo dando-me o direito de andar, avançar, recuar e refazer o mesmo caminho com novo olhar; o olhar de quem já havia passado por ali sem perceber que pequenos sinais podem ser extremamente significativos na compreensão do outro e de mim mesma. Andei dispersivamente sem me preocupar, de imediato, em decidir o *lôcus* da pesquisa. Escutei o que diziam as pessoas, revirei baús, coletei fotos, decifrei antigas publicações com letras góticas e palavras em que a letra *f* era substituída pelo *ph*, li publicações recentes, percorri museus, bibliotecas e prestei especial atenção aos significados do não dito, questionando sempre minhas interpretações.

Aproximei a investigação do paradigma naturalístico ou construtivista (LINCOLN; GUBA, 1985), ciente do compromisso de assumir integralmente os dilemas que fossem emergindo e da possibilidade de partir para um maior autoconhecimento.

Do interior da circulação do poder/saber, procurei, pela análise do discurso, o significado e a representação do dito e

do não-dito, do explícito e do implícito nas discursividades dos sujeitos historicamente constituídos no Vale do Taquari, como um corpo social, com suas formas e seus discursos, não como um determinado dado ou documento mas um processo no qual a relação intersubjetiva se objetiva e se expressa. “Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (ORLANDI, 1999, p. 15).

Ao descrever enunciados das formações discursivas e as relações de que são passíveis considerarei

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1997, p. 56).

Acredito que os “enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 1997, p. 36).

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (1997a, p. 146), refere-se ao *a priori histórico* como condição de realidade para enunciados em sua dispersão e

[...] em todas as suas falhas abertas pela sua não-coerência, em sua superposição e substituição recíproca, em sua simultaneidade que não pode ser unificada e em sua sucessão que não é dedutível.

Segundo Foucault, o discurso tem uma história, uma história determinada, a das coisas realmente ditas. Os sistemas de enunciados, como acontecimentos e coisas eram por ele denominados *arquivos*, ou seja, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.

A orientação para analisar discursos à luz do pensamento foucaultiano é obtida pela leitura de suas obras (1989, 1992, 1997a,

1997b, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b) que expõem a “arqueologia epistêmica” e a “genealogia da alma moderna a partir da história política dos corpos” (ABRIL, 1994, p. 429). Além das obras do próprio Foucault, constituem fonte de consulta os trabalhos de estudiosos de suas obras como Machado (1982, 1989), Rajchman (1987), Ball (1991), Silva (1995 e 2000), Dreyfus e Rabinow (1995) e Ortega (1999).

Para serem analisadas, as discursividades foram selecionadas através da consulta a materiais publicados em diferentes períodos da história do Vale do Taquari e disponíveis em bibliotecas públicas e particulares, museus, administrados por Prefeituras Municipais, e livros e periódicos pertencentes a pessoas que, de diferentes formas, procuram preservar a memória de seus antepassados.

Coloco no eixo circundado pelas discursividades a problemática que envolve o processo de alfabetização, por entendê-lo como um espaço em que as relações de poder têm forte representação, onde se transmitem e reproduzem os efeitos do poder e, ao mesmo tempo, produz-se a possibilidade de mudar as regras, de permitir a participação dos sujeitos na formulação de novos enunciados. Insiro no movimento circundante as constituições/desconstituições históricas, culturais e identitárias presentes nos enunciados dos sujeitos que interagem nesse espaço.

Na trajetória ascendente e descendente do movimento reflexivo e investigativo, procurei saber como as relações de poder/saber, produzidas na construção/desconstrução cultural e identitária teuto-brasileira, engendram práticas discursivas excludentes, em nome da inclusão.

Para trabalhar com essas questões, planejei procedimentos, selecionei ferramentas, tracei rumos, revisei “bagagens” teóricas e comecei a caminhar, disposta a agregar, substituir, abandonar ou carregar comigo os significados já presentes e os emergentes, que os avanços e recuos haveriam de revelar. Essa caminhada foi feita com pessoas, que habitam lugares e têm bagagens históricas e culturais, têm saberes que busquei relacionar através dos enunciados, posicionando-me dentro do corpo social para analisar suas práticas.

OS SUJEITOS, OS ESPAÇOS E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Acredito que um dos espaços constitutivos das marcas históricas e culturais é o espaço escolar, no interior do qual se desenvolve um processo de apropriação de símbolos e significados, que envolve pessoas, tecnologias, ciências e valores éticos, que se modificam rápida e assustadoramente.

Ciente da possibilidade de estar reproduzindo uma discursividade, coloco-a no entrelaçamento entre a *arqueologia* e a *genealogia* foucaultiana, para analisar os discursos dos sujeitos, dos espaços ocupados e dos espaços vazios, para, a partir desses discursos e com eles, desentranhar poderes e saberes que neles circulam.

Entrevistei professores e professoras, historiadores, vinculados ou não à educação, pesquisadores, sujeitos com voz, de grande atuação e influência na definição dos rumos sociais, culturais e educativos do Vale do Taquari, e sujeitos sem voz, calados pelos poderes/saberes instituídos na comunidade ou pelos propósitos pessoais de colocar-se nessa posição com o objetivo de estabelecer relações que revelem *regularidades* e permitam identificar *formações discursivas*.

Na análise foucaultiana, a *regularidade* é encontrada na transversalidade de um discurso que se encontra disperso em inúmeras e diferentes formas de enunciação. Foucault extrai a regularidade da dispersão e não da concentração de locutores em faixas etárias, interesses ou atividades comuns, como ocorre na Análise de Conteúdo. Acredito que ao descrever os enunciados que representam as crenças que os indivíduos foram constituindo ao longo de sua vida, bem como as evidências ou os sintomas do não questionamento dessas crenças, esteja extraindo regularidades.

A partir dessas regularidades e juntamente com elas, procuro identificar *formações discursivas*, considerando os enunciados dos diferentes entrevistados e os enunciados complementares, que, mesmo contraditórios ou excludentes, compõem uma conjuntura, uma cartografia de possibilidades, cujo significado busco entender.

Dessa forma, construo/desconstruo o *corpus* deste trabalho com fragmentos de documentos oficiais e não-oficiais, com materiais editados recentemente e nas demais décadas abarcadas pelo estudo (com retornos ao passado histórico), com contribuições escritas pelos sujeitos que preferiram fazê-lo dessa forma, com depoimentos verbais dados em entrevistas ou em conversas informais sobre o assunto (discursividades locais), com os achados de duas pesquisas que realizei anteriormente.

Os documentos e materiais editados no início do século foram-me indicados e oferecidos para consulta por coordenadores de museus e de bibliotecas, pelos entrevistados e por colegas, amigos e familiares descendentes de imigrantes alemães, que colocaram à minha disposição fragmentos da sua história de vida. Essa postura de contribuição constituiu uma das leituras do não-dito que passei a considerar no processo de investigação. Localizei rico e vasto material em bibliotecas públicas e particulares e, entre jornais, livros, almanaques, periódicos, relatórios, anais de eventos, fiz outra leitura: a da importância da imprensa no contexto da cultura teuto-brasileira. Pelos subsídios que ofereceram ao estudo, selecionei como fontes o *Jornal Deutsche Post (Deutsche Post)*, os almanaques do Sínodo Riograndense (*Jahrweiser Kalender*), o *Hauskalender und Wegweiser Kalender (Der Familien Freund)*, o *Serra-Post Kalender*, cartilhas e livros didáticos editados em anos próximos à década de 1930² e um exemplar do original do Pequeno Catecismo (*Kleiner Katechismus*) do Dr. Martin Luther, complementados pelas publicações atuais, em que se revelam as interpretações sobre cultura e construção identitária dos descendentes que atualmente se empenham em “resgatar” as suas origens. Entre esses materiais estão os Anais do I e II Simpósios “Raízes do Vale” (O resgate de raízes históricas e culturais dos municípios do Vale do Taquari) e as publicações sobre a saga de famílias que imigraram para o Brasil.

Os *lugares* de circulação estão no contexto de um espaço geográfico que compreende 39 municípios emancipados e alguns em fase de emancipação, entre eles Estrela e Teutônia, que em anos anteriores ostentaram o título de “Município mais Alfabetizado

2 *Meine bunte Fiebel e Deutsches Lesebuch für Brasilien.*

do Brasil". Estes dois municípios, juntamente com Lajeado, Arroio do Meio, Imigrante, Colinas, Santa Clara e Marques de Souza, são fortes núcleos da imigração alemã e abrigaram em passado recente grande número de escolas comunitárias que, segundo Kreutz (1994, p. 149), foram responsáveis pela erradicação do analfabetismo nas zonas rurais em que as comunidades teuto-brasileiras se instalaram. Segundo o autor

O currículo dessas escolas estava organizado de forma que as crianças aprendessem o essencial para o bom entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sob o aspecto religioso e social, quanto do trabalho. Havia a preocupação em se construir o conhecimento vinculado à realidade do aluno.

Pela análise das discursividades locais, procuro dar conta dos diferentes níveis de exercício do poder, dos mecanismos de poder que estão intimamente relacionados com a produção de determinados saberes e de como esses poderes/saberes atingem o corpo social e educacional (FOUCAULT, 1988).

ENTRE CONCEPÇÕES E TEMPOS DA ALFABETIZAÇÃO

Este segmento, que aborda o objeto central do meu estudo, para o qual encaminhei as traduções e relações que construí/desconstruí, e, a partir do qual inicio nova trama em torno do qual, dentro do qual e a partir do qual procuro compreender a alfabetização como processo fundamental na definição do que somos e do que podemos ser.

Afasto-me da limitação do entendimento sobre alfabetização como processo formal/escolar, para inseri-lo nos espaços mais amplos da historicidade, da cultura e das identidades que o desenvolveram e desenvolvem, sem abandonar o *lôcus* da investigação. Transito, mais uma vez, entre o passado e o presente, circulando em torno do eixo e acrescentando ao movimento os discursos epistemológicos e científicos sobre alfabetização, as discursividades locais e os meus enunciados que busco ressignificar.

Nessa perspectiva carrego comigo as "bagagens", os achados, os significados e as representações de outros momentos investigativos e da experiência docente que considero nesta

análise por constituírem importantes contribuições para este estudo.

De acordo com as falas dos entrevistados e os materiais consultados, a década de 1930 e anos imediatamente anteriores e posteriores concentraram o processo de alfabetização em torno do aprender a ler e escrever. Os entrevistados são referidos por nomes fictícios para preservar a identidade e o direito assegurado pelo teor do livre consentimento. *A preocupação dos pais era a de não deixar nenhum aluno e nenhum filho analfabeto; a escola em primeiro lugar* (Richard). A perseverança em relação ao objetivo de frequentar a escola para se alfabetizar era acompanhada, segundo o entrevistado, *pelos próprios pais, que, com os livros que tinham, em português e em alemão, já orientavam a fazer interpretações*. E completou: *Ajudavam em casa, lá bem no interior, a alfabetizar o filho. Era um orgulho ter o filho alfabetizado e falar português*. Altmann (1991, p. 28) relata: “o meu pai havia tentado me ensinar as primeiras letras em casa. Mas ele não tinha vocação nem preparo para isso”.

Os depoimentos dos entrevistados deixaram emergir a vinculação com o luteranismo, pois os objetivos de aprender a ler e a escrever estavam dirigidos à possibilidade de ler a Bíblia e, desta forma, contatar diretamente com a palavra de Deus. As dificuldades nessa tarefa tinham que ser superadas, para não frustrar esse *propósito cristão* (grifo meu). *Sabia-se que o Martin Luther pregava até o castigo físico se a criança não aprendesse* (Werner).

Rose, Richard e Alfred falaram da severidade e da intransigência dos professores, detalhando cenas de humilhação e ostensiva exclusão por que passavam certos alunos.

Os castigos físicos foram repetidamente citados nas entrevistas como formas de solucionar as dificuldades de aprendizagem e desvios de conduta, constituindo “um jogo de representações e de sinais que circulam discretamente mas com necessidade e evidência no espírito de todos” (FOUCAULT, 1998b, p. 84). Os sinais mais evidentes nesse jogo eram *as crianças presas [na sala] na hora do recreio porque não fizeram o tema, ou mesmo às vezes eram castigados com uma varinha porque não se comportavam* (Werner). Essa “disciplina” psicologicamente individualizante atingia a cada um dos alunos, de acordo com seu comportamento, de modo a permitir a intervenção individual e a instalação de um

poder de controle sobre o grupo que observava essa intervenção (RAJCHMAN, 1987). Na verdade, configura-se no contexto da escola, a aludida forma de proteger a sociedade, que necessita da criação de uma força de trabalho, para a qual os menos inteligentes ou de comportamento inadequado são um obstáculo.

Inversamente à rigidez e ao controle disciplinar, ficou evidenciada a presença da alegria na escola e, em muitos casos, grande afeto pelo professor. Alfred declara: *eu gostava muito de estudar, gostava imensamente do professor. Ele tinha uma pequena biblioteca, arrumava livros e nós levávamos para ler em casa.* O depoimento de Sommer (1984, p. 67), confirma essa dimensão:

considero o meu professor o mestre ideal: egresso de uma escola comunitária da colônia, dedicou-se com corpo e alma à sua profissão. Sempre atento às novas conquistas no ramo do ensino, procurou aperfeiçoar-se constantemente, para o bem de seus alunos. A sua personalidade e o seu estímulo influíram grandemente na minha decisão de também ser professor.

Citando a música, os livros didáticos e de leitura, as aulas de aritmética, as práticas de esporte, as festas escolares, os jogos e brinquedos ao ar livre e o conagraçamento entre pais, filhos e professores como fontes de alegria e prazer na escola, os entrevistados e os materiais permitiram constituir um espaço em que duas dimensões interagem e se alternam na dinâmica da instituição responsável pelo ingresso da criança no mundo dos letrados.

O povo tem que aprender a ler e escrever (*lesen und schreiben, schreiben und lesen*) e calcular e, esses valores foram importantes nessa nossa região (...) porque a escola tinha que dar essas informações: leitura, escrita e cálculo. (*Siegfried*). Reforçando sua afirmação, o entrevistado concluiu que as nossas comunidades não concebiam ter alguém que não fosse para a escola.

A regulação do comportamento e a normalização do prazer, que entendo presentes nesse momento da análise, sugerem uma inevitável imersão no pensamento foucaultiano sobre *o poder disciplinar*, que, segundo o entendimento de Machado (1989, p. 20), “não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado;

ele é um dos seus mais importantes efeitos". Ao explicar o pensamento de Foucault, o autor alerta que, à medida que o poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre quem ele se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados. A característica da individualização, ainda percebida atualmente, foi um aspecto diversas vezes apontado por alfabetizadoras no decorrer das entrevistas, considerando esse efeito um grande fator limitador no trabalho pedagógico.

Outro componente de análise que precisa ser considerado é o desenvolvimento de processos de alfabetização em língua alemã, como prática natural no cotidiano das comunidades teuto-brasileiras. Constituindo destacada presença no relato dos entrevistados, o raciocínio parece estar sendo encaminhado para um "fechamento" ou um "nó" que reúne fragmentos históricos e culturais já referidos neste texto, ao abordar a imanente presença da língua como representação. No entanto, essa conexão movimentava-se reversivamente, provocando rupturas gestadas na política vigente no período nacionalista. Dois entrevistados foram alfabetizados na língua alemã e relatam "a violência" com que essa prática foi abolida nas escolas. Ser recebido na escola na língua materna foi, segundo eles, motivo de tranquilidade e fator de inclusão no contexto formal da educação. Berthold acredita que, ainda hoje, a alfabetização é um processo violento por não considerar a língua materna das crianças mas *não gera mais uma exclusão tão violenta como já gerou quando não havia televisão, não havia novelas, que reúnem as crianças em torno do aparelho e já as coloca em contato com a língua [para eles] estrangeira.*

Ao contrapor o passado, que enaltece a língua alemã, e o presente que a vê como uma figura difusa e contraditória no processo de apropriação do código oral e escrito, questiono sobre o como as práticas discursivas engendraram e fizeram circular esse saber/poder que atualmente se manifesta em processos excludentes/includentes em torno do denominado bilinguismo.

Professoras de anos iniciais do ensino fundamental, entrevistadas na atual pesquisa e em pesquisa anterior realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização da Univates, indicaram o bilinguismo como um dos fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e, principalmente, da

escrita, por provocar a troca de letras. Emily acredita que *apesar de eles [os alunos] aprenderem o português muito rapidamente, é muita informação para um ano só. Eu percebo, às vezes, certas trocas de letras como o p e o b, o t e o d*. Ressaltam, entretanto, que as dificuldades de leitura e escrita, associadas ao bilinguismo, são geradas no uso incorreto da língua alemã e italiana, muito comum no Vale do Taquari, onde se ouve expressões que misturam o português, os dialetos e alguns termos da língua alemã ou italiana.

O estudo dessa problemática deve considerar outro aspecto: a rejeição que as pessoas sofrem em determinados lugares institucionais, como escolas e grupos socialmente organizados. Werner relata o constrangimento que sentiu ao ingressar no serviço militar quando *o meu sotaque de origem alemã foi motivo de riso. Os rapazes de origem lusa riam da gente. Eu senti isso como uma exclusão, uma discriminação*. No decorrer do processo investigativo e apoiada em experiências docentes e vivências escolares percebi que o sotaque, em alguns contextos discriminador, pode ser um fator de identificação e aceitação entre outros grupos.

Aproximo-me de forma mais pontual às questões que circunscrevem a alfabetização, incluindo na reflexão a relação com o fenômeno do analfabetismo, sem me deter em cifras e percentuais largamente divulgados e que podem representar uma discursividade politicamente engendrada.

A delimitação do conceito de alfabetização como processo que ensina a ler e a escrever, persistiu no tempo e se mantém vinculada à questão do analfabetismo como traço sócio-educativo, político e cultural. Conceituar alfabetização significa estabelecer as bases de análises dos índices de analfabetismo de um determinado contexto. A alfabetização já foi vista como uma variável central no complexo de fatores que distinguem indivíduos e sociedades avançadas, modernas e desenvolvidas das em desenvolvimento; os níveis de alfabetização eram associados, de modo relativamente alto, a vários outros indicadores de desenvolvimento social e “havia uma expectativa de contribuição-chave da alfabetização para com o desenvolvimento social e econômico, a democratização política e a cidadania participante, a amplificação de consciência e da identidade, o aproveitamento de oportunidades e as orientações de ações” (GRAFF, 1995, p. 12).

Relacionar alfabetização e analfabetismo implica dar contornos mais definidos aos termos em questão. Dedico-me inicialmente ao analfabetismo, por reunir, em sua dimensão conceitual, as evidências de exclusão social dos indivíduos que se enquadram nesses conceitos. Frago (1993, p. 22-23) cita, entre diferentes tipos de analfabetismo, o “analfabeto secundário” como aquele que, mesmo sabendo ler e escrever faz um escasso e pobre uso de ambas as habilidades. Destaco dentre as classificações do autor a do analfabeto secundário pelo que representa nos dias atuais o indivíduo de “memória atrofiada, atenção fugaz e dispersa, desinformado pela sobre-informação trivial, consumidor qualificado e incapaz de esboçar um discurso oral [...] completo e significativo” (FRAGO, 1993, p. 22-23).

Num recuo ao passado histórico, já mencionado neste texto, trago para análise a representação do apoio e do estímulo que as crianças das comunidades teuto-brasileiras recebiam de seus pais na direção da alfabetização. Ser analfabeto era condição inaceitável. Entendo esse estímulo como uma representação da crença que vinculava a alfabetização e a escolarização à melhoria de qualidade de vida. Assmann (1998b), reafirmando a relevância da educação, questiona essa premissa, alertando sobre a visão simplista de cunho ideológico que nela pode estar embutida.

As expectativas dos pais das crianças teuto-brasileiras estavam concentradas na formação cristã, voltada para a *solidariedade e amor ao próximo*” (Siegfried), ensinada nas aulas de ensino religioso, e à *aprendizagem da leitura, da escrita e dos cálculos* (Alfred) que eles precisavam para a vida. Houve algumas referências à metodologia adotada para alfabetizar, com indicações sobre o método da palavração, do fonético e da soletração. Selita diz que, na verdade, *não havia método, mas o ensino das letras de acordo com o alfabeto*. Os livros-texto, que passavam de irmão para irmão ou até de pai para filho, mereceram muitas lembranças. Sommer (1984) citou o livro de leituras em alemão *“Lesebuch für Schule und Haus”* (Livro de leitura para escola e para casa). Rose e Alfred citaram a *“Seleta em Prosa e Verso”* de Alfredo Clemente Pinto e, entre as cartilhas, Rose mencionou a *“João de Deus”*, em que se ensinava primeiro as vogais e depois as consoantes *eu não sei se em ordem ou não* .

Na tentativa de mergulhar nos significados expressos nos livros apontados pelos entrevistados, lancei-me à procura de exemplares e encontrei a 55ª edição da Seleta e, nas páginas iniciais, a reprodução da primeira edição de 1884. Localizei cartilhas adotadas na década de 1930, com letras góticas e palavras de difícil decifração, pelo traçado praticamente desconhecido entre nós, mas, mesmo assim, consegui perceber que as cartilhas apresentam, em cada página, letras, palavras e sílabas desconexas, fragmentadas, sem ideia de conjunto ou relações entre as partes. Essas fragmentações, presentes nas cartilhas daquela década e de outras posteriores, podem ser entendidas como moléculas do exercício do poder, pois priva o indivíduo de um raciocínio mais abrangente, fazendo com que se concentre na tarefa de conectar significados, geralmente insignificantes no seu contexto de vida.

Retomando a questão do analfabetismo, que entendo como fator altamente excludente nas sociedades do passado e do presente, ao olhar atentamente os achados da pesquisa e refazer caminhos, percebo que esse fenômeno, além das intenções políticas de assujeitamento, é provocado pelos saberes difusos, reproduzidos sem questionamentos, pelas mensagens implícitas nos textos desconexos e supostamente neutros das cartilhas e “primeiros livros” adotados nos anos iniciais do ensino fundamental, e pela atuação socialmente descompromissada de grande parte dos docentes que atuavam nesse nível de escolarização.

Questiono mais uma vez essas percepções sobre a alfabetização, mas é preciso considerar que é difícil apagar as marcas deixadas pelos seus caminhos enquanto processo formal. Evoluindo historicamente de procedimentos identificados com epistemologias aprioristas, empiristas e interacionistas, o processo de alfabetização apoiou-se em metodologias e pressupostos que colocavam no centro ora o professor ou a professora, ora o aluno ou a aluna, com suas características cognitivas e afetivas. Usei o termo “historicamente” não porque reproduzo suas narrativas, mas porque não posso assegurar que a vinculação a esses paradigmas esteja superada.

Às décadas iniciais do século XX, em que *se escrevia na pedra* (Berthold) e se apostava no aprender a ler, escrever e calcular como formas de sobrevivência no espaço social e profissional,

seguiram-se períodos em que o eixo central passou a ser o método³ adotado pelo professor ou pela professora. A escolha do método seguia orientações dos órgãos responsáveis pelo sistema escolar e considerava o gosto pessoal do alfabetizador e da alfabetizadora e/ou os resultados dos testes de prontidão⁴ aplicados no início do ano letivo com o objetivo de verificar habilidades motoras e sensoriais, cujo desenvolvimento era considerado indispensável ao início do processo de alfabetização e por isso trabalhadas intensivamente num “período preparatório”. O resultado destes testes era utilizado para organizar as turmas, colocando na mesma sala os com maior “nível de maturidade”, na outra os médios e numa terceira turma os considerados menos capazes ou *sem possibilidade de se alfabetizarem, a não ser que acontecesse um milagre* (Beatriz). As professoras alfabetizadoras afirmaram que muitas gostavam de trabalhar com essas turmas consideradas de menor nível de maturidade porque não se exigia quase nada de sua atuação docente.

Essa divisão, segundo as classificações ou os graus tem, segundo Foucault (1998b, p. 151) “um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”. Esse procedimento classificatório, considerado por Foucault como uma das formas de exercer a sanção normalizadora, era reforçado durante o ano letivo *quando, a cada bimestre, a gente fazia testes e no final do ano, o exame de leitura oral, que era realizado diante de uma banca de duas ou três pessoas*” (Eliane). A professora comentou que as crianças ficavam muito nervosas e acrescentou: *Eu achava aquilo um absurdo, passa um inocente pequeno assim de 7, 8 anos, de primeira série, acostumado com aquela professora, que é para ser a mãezinha deles e de repente, um belo dia, ele tem que ir lá numa outra sala com mais três ou quatro e tem que ler para toda aquela gente. É um absurdo*. Presentes nesses enunciados alguns dos componentes do exercício do poder sancionador e da estereotipia em relação à mulher professora.

A concentração do processo de alfabetização na primeira série do ensino fundamental foi uma ideia que permeou todos

3 Analíticos, sintéticos e mistos.

4 Testes ABC ,Lourenço Filho.

os relatos de experiências das professoras e muitas foram obrigadas a assumir essa série *que ninguém queria, porque era muita responsabilidade* (Janete). Eliane conta: *então fui para a escola onde fui obrigada, forçada a pegar uma primeira série. Era deixar o magistério ou pegar **aquilo** (grifo meu). Era um castigo.* E acrescenta: *Quem chegava por último, tinha que pegar a primeira série do turno da tarde. Eram dois castigos. E eu tive que entrar nessa também.*

Além dos “castigos” citados, havia outro: o de ter que assumir uma classe multisseriada. Sendo uma realidade de zona rural, essas classes ainda existem atualmente e uma queixa das professoras é a de não serem preparadas nos Cursos Normais para exercer uma atividade simultânea com dois ou três níveis de adiantamento. Percebo a instituição da *microfísica do poder* (FOUCAULT, 1989) no contexto da alfabetização escolar, que, em movimentos ascendentes, descendentes e circulares, pulverizou seus efeitos, atingindo pessoas e instituições.

A arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir (FOUCAULT, 1998b, p. 152).

As diferenças aumentavam significativamente quando uma professora alfabetizadora atuava em classes multisseriadas e era de cor negra. Um relato emocionado foi feito por uma jovem professora, que sofreu agressões verbais por parte de um representante do poder oficialmente constituído em determinada prefeitura municipal, quando foram arrancadas mudas de árvores plantadas junto com alunos, no pátio da escola, por ser, segundo ele, *serviço de negro*.

A presença do poder nos contextos escolares da alfabetização no Vale do Taquari está evidenciada em enunciados e em situações de silêncio proposital, diante de certas questões colocadas em discussão. Gestado/instituído no interior dos grupos, entre grupos e/ou emanado do Estado, o poder estende seus tentáculos em diferentes direções e mostra seu movimento inverso, quando

as mesmas professoras que “foram obrigadas a assumir uma primeira série” continuaram voluntariamente a exercer essa atividade e se disseram realizadas com as *compensações afetivas* que esse trabalho traz. Algumas consideraram que *todos os professores que atuam no magistério deveriam passar pela primeira série* (Eliane, Gisela, Mara, Selita).

O componente afetivo, apontado por Engers (1987) como “fator influente na eficácia do ensino” foi referendado pelas falas das professoras entrevistadas, que atuaram há mais de 20 anos como alfabetizadoras. A concepção do termo deixou emergir sua conotação de “função materna”, de docilidade, de carinho, de aceitação. Ao buscar saber, em pesquisa recente, que componentes transformavam as situações de ensino, em classes de alfabetização, em momentos de prazerosidade e alegria, encontrei a forte presença da afetividade na relação pedagógica.

O saber veiculado pelas práticas discursivas da epistemologia interacionista/construtivista, gestado/instituído no interior de propósitos sociopolíticos do direito à educação para os socialmente marginalizados, também foi incorporado ao cotidiano da alfabetização nas escolas do Vale do Taquari. Os professores aliaram-se ao discurso “da leitura crítica da realidade, da modificação das estruturas sociais através da neutralização da hegemonia e da construção de uma cidadania consciente” (GRASSI, 1996, p. 64), mas muitos refugiaram-se em práticas consolidadas pela formação docente e pela experiência compartilhada nas escolas. A “nova” postura pedagógica, apoiada na construção do conhecimento e da cidadania, através da leitura crítica da realidade e pela contextualização do fazer pedagógico, acabou se transformando num modelo a ser seguido. As resistências ou a confissão de ser “professor tradicional” traziam consequências que podem ser consideradas como um tipo de “exclusão profissional” pois os professores eram isolados e, muitas vezes, publicamente criticados. “O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não-conforme” (FOUCAULT, 1998b, p. 149).

A posição manifestada está ancorada nos resultados de pesquisa, realizada em escolas de Porto Alegre, a qual, buscando

conhecer as práticas construtivistas em classes de alfabetização, revelou um grande distanciamento entre os discursos e as práticas.

O poder/saber gestado/instituído no interior da proposta construtivista, no meu entender, agiu em diferentes direções e foi atingido pelos efeitos do regime de verdade que criou. Essa verdade produziu, apoiou e selecionou um conjunto de procedimentos que fizessem funcionar os seus enunciados (MACHADO, 1989).

As práticas pedagógicas desenvolvidas, geralmente entre as quatro paredes de uma sala de aula, têm incorporado uma série de micropenalidades por fatores de tempo (atrasos), de atividade (desatenção), da maneira de ser (desobediência), do corpo (gestos não-conformes), dos discursos (tagarelice), da sexualidade (indecência), como formas sutis de punição, que tornam penalizáveis pequenas frações de conduta (FOUCAULT, 1998b). Considero, além das micropenalidades, a existência de um processo que se tornou uma punição nas escolas: a avaliação. Mesmo preconizando a superação da avaliação como classificação, percebo a dicotomia gratificação-sanção, que recompensa e castiga, tentando marcar competências e desvios, dividindo os alunos em bons e maus, traçando diferenças, muitas vezes apoiadas em mensurações quantitativas e que vão acompanhar o indivíduo penalizado como uma penalidade perpétua.

Aproximo-me da percepção de que pouca coisa mudou nestas últimas décadas. São inegáveis os esforços de transformação, mas as raízes do poder dominador são profundas. Ao ler o conjunto de achados desta pesquisa e de outros momentos da vida profissional, autorizo-me a elaborar uma prática discursiva sobre a presença da história e das identidades culturais teuto-brasileiras nos processos de alfabetização do Vale do Taquari.

Ancorando meu pensamento sobre as discursividades locais, seleciono os enunciados de Berthold, que caracterizou *as ausências culturais* dizendo:

Hoje o que se encontra nessas comunidades, de uma maneira quase incoerente com a história, são comportamentos contrários ao que se via há 20, 30 anos (...) a gente se defronta com a incapacidade de

peças, diretamente envolvidas com a escola, ou seja, as famílias e os professores, de tomarem uma iniciativa (...). Eu diria que a iniciativa comunitária deixou de ser um traço cultural nos nossos interiores.

Revertendo meu pensamento, e autorizando-me a emitir minha concepção sobre alfabetização, retomo a questão conceitual imbricada nesse processo, alfabetização, é para mim, um processo dinâmico que ensina a ler, a escrever e a compreender os símbolos gráficos organizados em palavras e textos, ensina a ler realidades e a conviver com pessoas e situações emergentes deste mundo em que a ciência e a tecnologia precisam estar a serviço da humanidade, ensina a escrever o teu texto de vida e ensina a desentranhar os saberes que constituem os poderes que podem te dominar ou te libertar.

Ao rever o conceito que formulei, percebi a presença das minhas marcas, dos meus fundamentos, muitos dos quais deixei emergir neste texto. Em relação às palavras que compõem o enunciado, esclareço que uso o termo *ensino* não como transmissão de conhecimentos mas como uma troca que ocorre ao caminhar junto com alguém. Alfabetizar para mim é traduzir significados, é construir e desconstruir num processo relacional, é perceber que os processos que excluem podem ao mesmo tempo incluir, pois estão circularmente envolvidos num mundo em movimento.

OS MOVIMENTOS DE REABERTURA

Acredito que os enunciados revelaram, no meu entender, as marcas dos poderes/saberes constituídos pela história e pela contra-história teuto-brasileira e pelas formas culturais que constituíram as identidades que habitam o Vale do Taquari. A nossa subjetividade é constituída através de muitas espécies diferentes de práticas, que assujeitam os indivíduos acrílicos, seguidores de modelos, e que, mesmo falando, manifestando-se, o fazem pelas palavras dos poderes que envolveram suas vidas. As marcas culturais e educacionais teuto-brasileiras, constituídas e desconstituídas no processo de sua construção e desconstrução identitária, podem significar limites ou possibilidades, serem includentes ou excludentes, serem preservadas ou apagadas do contexto de vida. A diferença reside no nível de consciência crítica

que as pessoas têm a respeito dessas marcas e nas decisões que tomam no sentido de preservá-las, fortalecê-las ou minimizá-las em seus efeitos.

Exemplificando meu entendimento, percebo que a capacidade associativa e empreendedora que caracterizou o imigrante alemão, está ausente ou incipiente no contexto educacional e reflito sobre as possibilidades que esta marca abriria para um processo de alfabetização. Percebo, no entanto, que o reeditar ou reativar esta marca associativa, exigiria uma profunda análise dos contornos contextuais que se apresentam neste século. Justifico meu posicionamento pela “leitura” que pude fazer a partir da análise das discursividades e que me permitiu perceber que, muitos dos “resgates” culturais que ocorrem atualmente no Vale do Taquari, precisam ser revistos e repensados em termos de sua legitimidade social, temporal e contextual.

Sonho com os benefícios que a postura crítica de professores poderia trazer ao processo de alfabetização como dinâmica aprendente. Imagino o que a reversão das práticas discursivas supostamente includentes e efetivamente excludentes na força do poder e do saber que faz circular, poderiam construir e desconstruir na direção de pessoas e sociedades.

Acredito, neste momento, no caráter relacional e processual dos mecanismos sociais, culturais e educacionais. Acredito na importância das desconstruções para as construções, que precisam ser constantemente desconstruídas. Acredito na possibilidade de conviver com a incerteza, com a dúvida, com o permanente questionamento sobre si mesmo e sobre as realidades que nos cercam, sem abandonar os referenciais da ética, do comprometimento social e político, da rigorosidade intelectual e da sensibilidade pessoal, que considero basilares e integradores dos movimentos de mudança e transformação. E, nessa crença, ao concluir esta escrita, questiono os entendimentos e os registros que realizei. Mantenho, por isso, os espaços de abertura, de possíveis reversões e prováveis transformações, acreditando que:

Necessitamos de uma análise da natureza e dos limites das práticas através de que é constituída a nossa experiência. O escritor e o crítico participam de um política intelectual mais vasta e menos formalista: a política de problematização das

subjetividades como desafio a uma cultura simultaneamente individualizante e universalizante (RAJMANN, 1987, p. 35).

A cultura e as identidades teuto-brasileiras do Vale do Taquari foram, e continuam sendo, espaços de circulação de poderes e saberes que constituíram, e constituem, os indivíduos e se encaminham para as possibilidades e limitações do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABRIL, G. Análisis semiótico del discurso. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. **Métodos e técnicas qualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.
- ALTMANN, F. **A roda: memórias de um professor**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BALL, S.J. (comp.) **Foucault y la educación: disciplinas y saber**. Madrid: Morata, 1991.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ENGERS, M. E. A. **O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino**. Porto Alegre, UFRGS, 1987. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. **Genealogia del racismo**. Madrid: La Piqueta, 1992.
- _____. **De lenguaje y literatura**. Baralona: Paidós, 1996a.
- _____. **Hermenéutica del sujeto**. Madrid: La Piqueta, 1996b.
- _____. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- _____. **Resumo dos Cursos do Collège de France. 1970 - 1982**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b.
- _____. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1998a.

- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- GRAFF, H. I. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GRASSI, M. H. **A prática do professor alfabetizador, a identidade e as manifestações cognitivas de crianças de 6 e 7 anos: interação e construção**. Porto Alegre: PUCRS, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.
- KREUTZ, L. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, C. ; VASCONCELLOS, N. (Org.) **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: Ed. da ULBRA, 1994.
- LINCON, Y.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, Califórnia: SAGE Publication, 1985.
- MACHADO, R. **Ciência e saber**. A trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. Prefácio. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999.
- ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. São Paulo: Editora Graal Ltda, 1999.
- RAJCHMAN, J. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- SOMMER, A. **Reminiscências**. São Leopoldo: Rotermund S.A., 1984.

FONTES DOCUMENTAIS

1 EDIÇÕES PEDAGÓGICAS

Deutsches Lesebuch für Brasilien für das erste und zweite Schuljahr nebst Anhang für den deutschen Unterricht. Im Austrage des Deutschen Evangelischen Lehrervereins von Rio Grande do Sul

bearbeitet. Porto Alegre: Livraria Krahe de Krahe e Cia, Tipografia Mercantil, 1928.

Lesebuch für Schule und Haus. Amtliches Lesebuch Deutschen Evangelischen Lehrervereins von Rio Grande do Sul. São Leopoldo e Cruz Alta: Verlag Rotermund e Cia., 1922.

Seleção em Prosa e Verso; dos melhores autores brasileiros e Portugueses. Pinto, Alfredo Clemente. 55ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1980.

2 DIVULGAÇÃO DE EVENTOS

Anais do I e II Simpósio “Raízes do Vale”. O resgate de raízes históricas e culturais dos municípios do Vale do Taquari. Lajeado: Grafozem Impressos Gráficos Ltda, 2000.

Deutsch-Brasilianischer Festkalender. (Calendário de Eventos Teuto-Brasileiros 2000).

3 ALMANAQUES

Der Familienfreund HausKalender und Wegweiser für das Jahr 1950. Porto Alegre. Eigentum und Verlag: Tipografia do Centro S/A. 1950.

JAHRWEISER - Für die evangelischen Gemeinden in Brasilien.
Almanaque do Sínodo Riograndense: São Leopoldo: Oficinas Gráficas Rotermund e Cia., 1953 (25. Jahrgang)

_____ 1955 (26. Jahrgang)

_____ 1957 (28. Jahrgang)

_____ 1959 (31. Jahrgang)

_____ 1960 (32. Jahrgang)

_____ 1975 (47. Jahrgang)

Kalender der Serra-Post für das Jahr 1932. Ijuí: Livraria Serrana, Löw e Filhos Ltda. 1932.

Serra-Post Kalender. Brasilianisches Jahrbuch - Ijuí. Verlag Ulrich Löw. 1955.

(DES)APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO - PERSPECTIVAS MENORES

*Adriana Pretto¹, Afonso Wenneker Roveda², Angélica Vier Munhoz³,
Beatriz Hauestein⁴, Fabiane Olegário⁵, Jilvane Schimtt Göhl⁶, Maria da
Glória Munhoz Roos⁷, Natalia Devitte⁸, Michele Delazeri⁹, Tania Micheline
Miorando¹⁰, Raquel Arenhardt¹¹*

Resumo: Quando um grupo de professores e acadêmicos se reúne para suspender suas aprendizagens, o que pode acontecer é o exercício da dúvida, do deslocamento, da escrita em suspeita. O espaço não é mais aquele que escolhe uma teoria, mas caminha pelas trilhas de um fazer que busca pela educação como uma viagem em que professor e aluno seguem uma descoberta pessoal rumo ao horizonte da existência humana. Para o professor, os mapas trazem novos endereçamentos, novas possibilidades. Para os alunos, a curiosidade de itinerários conhecidos e desconhecidos. Para todos, angústias, descobertas,

-
- 1 Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIVATES.
 - 2 Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário UNIVATES.
 - 3 Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES e Coordenadora Geral do Grupo de estudos "O que pode a educação?".
 - 4 Licenciada em Letras pelo Centro Universitário UNIVATES
 - 5 Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Coordenadora do Grupo de estudos "O que pode a educação?" Professora do Centro Universitário UNIVATES.
 - 6 Licenciada em Pedagogia. VER INSTITUIÇÃO
 - 7 Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIVATES. Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.
 - 8 Graduanda em História pelo Centro Universitário UNIVATES.
 - 9 Licenciada em Ciências Exatas pelo Centro Universitário UNIVATES.
 - 10 Mestre em Educação pela UFSM. Professora no Centro Universitário UNIVATES.
 - 11 Licenciada em Letras pelo Centro Universitário UNIVATES.

aprendizagens. O novo pode ser a educação problematizadora que incomoda e traça outras linhas.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores.

UN(LEARNINGS) IN EDUCATION - MINOR PERSPECTIVES

Abstract: When a group of teachers and academics get together to suspend their learnings, what may happen is the exercise of the doubt, displacement and the suspicious writing. The knowledge field isn't anymore the one of a unique theory, but is a mutant place that follows and changes with the tracks of the ongoing search, in this case, the education. Similar to a journey in which a teacher and a student follows a personal discovery towards the human existence horizon. To the teacher, the paths gone through brings new perspectives, new possibilities. To the students, the curiosity from the journey that was done and the others remaining unknown. To them all, anguish, discoveries, learnings. The new could be the education that problematizes, that disturbs, change tracks and brings new lines.

Keywords: Educations. Teachers Development.

O que vem a seguir, não poderia ser inesperado. Diante das veladuras e opacidades, diante do lúgubre da noite, o palco se abre no sol de outras paragens. Os corpos falam de outra língua, como se fosse possível cortejar uma saúde (MUNHOZ, 2009, p. 17).

Que lugar é esse? Interrogar o espaço escolar talvez seja um ponto interessante para propor uma conversa acerca da educação formal. Poderíamos falar de outros espaços para pensar a educação, porém algo nos incita a retomar o cenário que, à primeira vista, parece familiar, já que no século passado tornou-se acessível a todos com a chamada democratização do ensino e com a urgência de atingir as classes menos favorecidas, a fim de preparar mão de obra para um mercado em expansão. Abrir as portas da escola para todos, tornando-a pública e, ao mesmo tempo, obrigatória, foi uma estratégia importante para os interesses do capitalismo.

A escola, assim como as demais instituições disciplinares criadas com a Modernidade, foi responsável por levar adiante o

projeto moderno que primava pela ordem, progresso, evolução e desenvolvimento, tendo o sujeito a responsabilidade de concretizar o projeto e construir uma sociedade mais humana e fraterna. Era, no entanto, a promessa de um mundo melhor que seria conquistado pelo uso da razão.

A política do modelo instalou suas garras no campo da educação, formatando um perfil de educador, de aluno, de escola – boa para todos – e de aula, estabelecendo padrões e diretrizes sobre como avaliar, como planejar e como ensinar, traçando com clareza os critérios necessários para desempenhar tais funções. A escola, cria moderna, persiste em mecanismos disciplinares trazendo como principal efeito o aprisionamento do corpo e do pensamento. Aprender parado e calado, sem movimento, afirma a valorização da racionalidade e não da vida; privilegia o acúmulo de conhecimento a partir do processo abstrato. Produto da mente através da razão dissociada do corpo, o aprender é fonte de distrações e equívocos, contamina-se com as sensações e o contato com o mundo, deturpando a imagem nítida do real (FERREIRA, 2007).

Onde o conhecimento encontra a vida no território da escola? Cadê o pensamento, visto que o corpo está amarrado? A escola se assemelha à fábrica e à prisão, instituições formadoras de subjetividade, ou, como disse Foucault, *“instituições de sequestro”* (FOUCAULT, 2007), que capturam subjetividades, modelam conforme a fôrma, idêntica para todos. Linha de montagem que produz conhecimento em série, sinal sonoro, precisão do tempo cronológico, dividido em cinquenta minutos distribuídos em quatro horas, totalizando duzentos dias letivos.

“A escola está em crise”, discurso recorrente em educação, assim como outros, que não cessam de ser repetidos pelos docentes. Tagarelice?... E os alunos? Não querem nada com nada. A culpa? Do sistema, dos pais, das famílias desestruturadas e do professor. Metanarrativas educacionais! Talvez seja necessário dar adeus a elas, ou quem sabe rachá-las uma a uma, suspendendo as tramas discursivas que constituem modos de ser e de pensar a docência, fazendo-as calar por alguns instantes, tornando um desafio à educação, visto através de lentes menores.

O conceito menor, criado por Deleuze e Guattari (1977) e laderalmente capturado como ferramenta para pensar nas perspectivas menores, passa a interrogar o que podem as conexões, os cruzamentos e os encontros de partículas heterogêneas. “É a intimidade perturbadora de que o micro está no macro e vice-versa” (LISPECTOR, 2009). Ambos traçam o movimento como potência que circula nas margens, provocando rachaduras, rasuras, manchas, arranhões e tropeços na lógica dominante de pensar a educação. Geram brechas que dão passagem a desaprendizagens que investem na produção de outras rotas.

Um exercício menor, necessário talvez, para olhar. Lentes menores permitem a experimentação de outros modos de se expor sem se impor, apostando nas possíveis composições que escapam das classificações, dos modelos identitários e das representações universais, geralmente encharcados de valoração.

Os menores borram a lógica da identidade única e inquestionável, esbofeteiam o modelo e minam a instituição de dúvidas e incertezas, dando abertura para sua rendição. O binômio baseado na utilidade e na docilidade, que antes interessava à sociedade e que a escola moderna respondia com êxito, fragiliza-se diante do diferente que habita as salas de aula, os corredores e os pátios das escolas.

Sair do território da certeza, deformar o modelo, estar atento às novas configurações do contexto contemporâneo e dar visibilidade às coisas miúdas é inquietante, instigante e desestabilizante, pois provoca o impensado, a criação e a reinvenção de outros modos para a docência e para o ensino. Esvaziar para aprender – atitude ética que possibilita a inscrição de outro pensamento, que abandone o terreno das evidências e das naturalidades. Transgredir o possível para abrir as brechas para a experiência. Aprender com a potência do vazio e aproveitar o vazio que existe na vida, que a vida nos coloca. Sentir tal potência, não do vazio como fim, como encerramento, mas como possibilidade de novas criações. O vazio abre o salão para ser habitado por possibilidades ainda não exploradas. Não se trata de repensar o professor, o aluno ou a escola, ou ainda refazê-la ou reformá-la, já que ainda assim utilizaríamos o mesmo chão moderno, outras formas, mas ainda fôrmas.

A partir de Deleuze (2003), o importante do aprender é a experiência de pensamento e a criação de sentidos. Em outras palavras, aprender seria um processo que não levaria ao conhecimento das coisas, ao saber, mas à problematização das coisas dadas como naturais. Tal processo do aprender estaria descolado do discurso pedagógico do ensino e aprendizagem, e mais do que isso, o aprender estaria desarticulado do ensino como meio de controle desse processo. Desse modo, professor já não professa ao aluno, mas compõe com esse a inquietude sobre o mundo.

Como potencializar a experiência do pensamento do outro sem conduzi-lo por meio do ensino? Lembrando a proposta de Jacques Rancière, que se refere ao registro da transmissão de um saber pelo professor como algo já pensado, Gallo (2012, p. 70), afirma:

Talvez a proposta de Rancière escape um pouco a isso, mas ela não seria mais do que a confirmação da regra de que o acento está posto no trabalho do professor, na tarefa do ensino. E o ato de aprender, pelos estudantes, por cada estudante, não é mais do que uma decorrência desse ensino.

Como pensar em uma aula com um olhar menos “ensinante” e mais receptivo à experiência que cada aluno traz consigo, sem acesso ao conhecimento como um conjunto de verdades? Colocar o foco no aprender acarreta aceitarmos o risco do desconhecido, daquilo que não se permite antever e do que não pode ser previamente alcançado. É mover-se na paisagem das ideias com um professor que não ofereça soluções em uma investigação que é sempre, por essência, uma investigação pessoal.

Pode tal professor, no entanto, tornar a viagem mais rica e profunda ao introduzir ideias relevantes derivadas de várias fontes, propondo possíveis arranjos, ajudando a criar e a resolver problemas, acompanhando o aluno em sua viagem pessoal na teia feita por linhas de possibilidades. Nessa viagem, o professor possibilita itinerários desconhecidos, mas talvez os alunos possam conduzi-lo a outras regiões, por ele menos ou nunca percebidas, compartilhando um jogo que faz do pensamento uma experiência aberta, imprevisível e inusitada. Isso implica em o professor

enfrentar o que só o novo pode provocar: a angústia, a dúvida e a situação incômoda e problematizadora.

Nesse sentido, Pedro Pagni refere-se ao papel do professor como aquele que pode não apenas dotar os seus alunos de um saber que eles não possuem, como também provocá-los “a pensarem a partir de si mesmos, de sua própria experiência ou de uma experimentação que os modifique” (PAGNI, 2012, p. 154).

Diante deste cenário, como inventar novas formas de pensar, de existir e de se relacionar com o ensino que escapem aos modelos pré-estabelecidos, fixos e únicos que se legitimam através de práticas discursivas ditas verdadeiras? Como ensinar em um tempo que não se prende em processo, em que o demorar-se nas coisas miúdas é inaceitável, visto que a velocidade, a informação, as novas tecnologias, as culturas midiáticas, a sociedade do consumo e do espetáculo constituem formas baseadas no aqui e agora? Quais as possibilidades que temos de reinventar a sala de aula e a docência, a fim de traçar linhas de fuga à educação? Que saberes são necessários na contemporaneidade, visto que o professor não sustenta a ideia de centralidade do saber e tampouco de detentor do conhecimento, pois há neste sentido outros espaços não formais de produção de conhecimento?

Certamente muitas são as interrogações, dúvidas e problemas para o professor que ensaia modos de de(s)formar o ensino e desaprender o já dito, o já conhecido. Talvez porque suspeite que ensinar não seja da ordem do logos, mas que pertença ao plano da arte, porque nada se ensina, tudo se vive. Ensinar, portanto, é uma arte ética e estética da vida.

Assim, pensar além de uma aula para a vida, mas uma aula com vida! Sair do plano de organização da pedagogia e criar um plano de composição, um plano no qual novas sensibilidades surjam, bons encontros aconteçam e novas subjetividades são produzidas. Pensar a educação como potência de criação é esvaziar-se. Não se trata de abandonar o que existe, mas fazer um exercício de ver o vazio como potência.

Pensar em educação nos rastros da dúplici ideia de criação e des(aprendizagens) é deixar-se transitar por territórios que naturalmente abarcam uma fluidez de movimentos que

ora revelam tempos de potência, de composição de ideias e multiatuações, ora cavam fossos de esvaziamento, de desmanche de práticas e de pensamentos, do exercício talvez forçado de desaprender aquilo que já não faz mais sentido. Em outras palavras, é o estranhamento de olhar-se como uma cena de um quadro emoldurado – de ver-se estático e não reconhecer a si próprio. Na educação, o movimento do pensar que o homem é capaz de produzir é, essencialmente, a arte que existe na vida, porque dá o tom, as cores e as formas da intensidade do corpo e enreda uma rede de significâncias que afloram a possibilidade do encontro. O encontro de si próprio com outras possibilidades de ser e existir em uma docência.

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge do controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não quer discípulos que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que recebe dos outros (GALLO, 2008, p. 15).

Um encontro que virtualiza os efeitos da metamorfose do corpo e do pensamento e os lança para um (des)equilíbrio subversivo, possibilidade de reinvenção de si e do que é estendido de si ao outro. Uma perspectiva menor num tempo embaralhado e essencial para lançar ao autêntico movimento ético e estético que é a produção de si. Manoel de Barros dá o tom da coisa, ao dizer que “tudo que não invento é falso” (BARROS, 2004) e com isso nos faz pensar em um nomadismo na subjetividade contemporânea que é inevitável e que se modela nas efervescências dos tempos e dos espaços.

Não é mais possível pensar a educação dissociada dos processos informais que circundam a vida de uma pessoa, de um aluno, de um professor, de um pai, de uma mãe, de um universitário, ou quem quer se seja. O espaço escolar - espaço formalmente instituído para a promoção do ensino e da aprendizagem- é parte significativa de uma vida e de um processo de educação, uma peça posta no tabuleiro da vida social. Nesse cenário, outras peças compõem o tabuleiro, deslocam e se movem

produzindo efeitos singulares no jogo. Isso é o que torna a educação movimento de pensamento e de produção de ideias, uma perspectiva menor presente na saliva diária. Pensamos demasiado na escola e poucas vezes atentamos que a vida é o grande mosaico que nos sensibiliza para compor aquilo que queremos ser e como queremos nos apresentar.

Uma educação entendida no rastro da experiência não é rígida, tampouco suporta a existência de modos fixos e aprisionadores de viver um jeito de ser dentro do espaço escolar ou fora dele. Porque não temos a certeza de quem somos e dos atores/atrizes que estaremos apresentando ao espetáculo da vida. Como diferimos de nós próprios? Como nos singularizamos num modo de ser? Quais as possibilidades de tornar-se outra coisa, senão aquela conhecida figura de professor ou de aluno enraizada em nosso imaginário? A docência/discência, no espectro da educação, pode apresentar-se de outros modos, sobretudo, quando há o olhar do outro e quando o olhar do outro produz algum efeito nesse encontro.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio; CORAZZA, Sandra (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papyrus, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- CORAZZA, Sandra. **Nos tempos da educação: uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 11-21.
- _____. Currículos da diferença: somos transmissores de vida. In: SCHUCK, Rogerio (Org.) **Diálogos na contemporaneidade: vertigens do tempo**. Lajeado: Univates, 2009. p. 109-132.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FELDENS, Dinamara. O sujeito moderno e sua modernidade sedentária: pequenas aproximações. In: _____; MUNHOZ, Angélica Vier; SCHUCK, Rogerio (Orgs.). **Aproximações sobre o sujeito moderno: traçando algumas linhas**. Lajeado: Univates, 2006. p. 85-94.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. História da Psicologia: rumos e percursos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Orgs.). **O múltiplo surgimento da psicologia**. Rio de Janeiro: Nau, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: diálogos sobre diálogos, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GALLO, Sílvio. O aprender filosofia como exercício de si. In: KOHAN, Walter O.; XAVIER, Ingrid M. (Orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2012.

KOHAN, Walter. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco: 2009.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade da uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008.

MUNHOZ, Angélica Vier. Práticas investigativas: dos espaços aos saberes. Em processo de publicação na Revista Interações. Santarém. Portugal.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogeografias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PAGNI, Pedro A. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou experimentar. In: KOHAN, Walter O.; XAVIER, Ingrid M. (Orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZORDAN, Paola . Ensinar. In: AQUINO, Julio; CORAZZA, Sandra. (Org.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas, 2009, p. 55-59.



UNIVATES

QUE SABERES E PRÁTICAS SÃO PRODUZIDOS NA ESCOLA? QUAIS OS SEUS SENTIDOS? A MANEIRA DE OLHÁ-LOS SE AFASTA DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA E MESMO DA SUA SUPERAÇÃO EM UMA PRÁXIS. COM FOUCAULT A ANÁLISE RECAI ANTES DE TUDO SOBRE AS PRÁTICAS. DISJUNÇÃO ENTRE PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS, ENTRE O VER E O FALAR – O VISÍVEL E O ENUNCIÁVEL – QUE CONSTITUEM O PENSAR.

ISBN 978-85-8167-029-4



9 788581 670294