

PROFESSOR, ALUNO, CONHECIMENTO
CURRÍCULO A PARTIR DA PEDRA NO PÂNTANO

Elenise Cristina Pires de Andrade

Laboratório OLHO – Faculdade de Educação Unicamp; Faculdades Network

Doutora em Educação - Unicamp

nisebara@uol.com.br

Valéria Cristina da Silva Sousa Moreira

Professora da rede pública do município de Campinas e do Estado de São Paulo

carteiromail@yahoo.com.br

RESUMO

Um texto, várias formas de escrita e leitura, junção de estilos verbais ou não, exposição e troca de experiências. Essas são algumas das maneiras pelas quais tentaremos nos comunicar e nos fazer compreender a respeito do que chamamos movimento do/no currículo. Tentamos, por meio dessa postura, propiciar aos nossos alunos um processo de aprendizagem pelo qual passem a produzir conhecimento a partir do momento em que participam ativamente das aulas, integrando-as ao próprio cotidiano e necessidades, deixando-os livres para que as palavras percebidas dentro e fora do ambiente escolar produzam sentidos singulares. Para isso, intercalam-se discussões em devaneios e uma pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso com alunos do ensino fundamental. Apertem os cintos e boa viagem.

Palavras-Chave: currículo, linguagem, produção de conhecimento.

ABSTRACT

A paper, some ways of writing and reading, junction of verbal styles or not, exposition and exchange of experiences. These are some ways for which we will try to communicate for an understanding what we call movement in the/of curriculum. We try, through this position, to provide to our students a learning process in which they start to produce knowledge from the moment where they participate actively of the lessons, integrating them in their daily and their necessities. We also want our students feels free with the words leaving them create singulars senses for them. For this purpose, this text intercalates discussions and a research for Work of Conclusion of Course with students of basic education. Press the belts and good trip.

Keywords: curriculum, language, knowledge production

Recebido em maio de 2008

Aprovado para publicação em julho de 2008



a partir da pedra no pântano

Imagem 1

Algumas aproximações

Este texto visa a provocar nos leitores uma reflexão sobre a prática dos professores em sala de aula a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2005, junto ao 4º ano da graduação em Pedagogia pelas Faculdades Network. Iniciaremos contando alguns acontecimentos como aluna das séries iniciais do ensino fundamental, mais propriamente, sobre o período da alfabetização, quando ocorreram fatos que deixaram marcas e mágoas. As impressões daquela época prendem-se à falta de oportunidades para que os próprios alunos pudessem agir para a resolução dos seus problemas. Praticamente em todas as ocasiões era a opinião dos professores que prevalecia, ao menos na memória da pesquisadora.

Além de histórias recontadas, também apresentaremos, neste texto, algumas situações de sala de aula observadas durante os estágios realizados como parte da carga horária para a graduação. E, entre estes relatos, breves pressupostos para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso serão apresentados, bem como as suposições pretendidas com os estudos sobre currículo e a possibilidade de seu movimento durante as aulas.

Nossa aposta de escrita neste texto perpassa por algumas palavras, imagens ou sons que não são, normalmente, incluídos como linguagem acadêmica, a começar pelo título, no qual incluímos palavras dispostas de forma a representar o que pretendemos explicitar durante as demais páginas, incluindo o texto a seguir, que nos inspirou o título e movimentos de pensamentos que tentaram ser aqui expressos.

A pedra no pântano

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns, encobrendo outros. Em tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los.

Da mesma forma, uma palavra, lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda, sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar, rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir (RODARI).

Um texto, fontes diferentes indicando pensamento/fala, ora de uma autora, ora de ambas, várias escritas compartilhadas entre elas, por desejarem intensificar outras possibilidades de expressão e registro acadêmicos. *Como gaguejar em uma língua acadêmica que atravessa uma escritapesquisa de currículo? Ou seria sobre/sob o currículo?* (ANDRADE,¹ p. 116). Apostar em acontecimentos que se expressam. Expressão que acontece ao tencionar os limites da nomeação e deslizar pela correnteza das escritapesquisas, do papel, da tela do monitor. Movimentar o conceito de currículo e não fixá-lo em nomeações e determinações.

(...) pretendo apostar no esvaziamento do currículo como mediador de algo para algo. Desimbuí-lo dessa necessidade metafórica, pois “As metáforas são uma das coisas que me fazem perder a esperança na literatura”, já disse/escreveu KAFKA (1921),² avisam-nos DELEUZE e GUATTARI (1977). Linguagem, currículo e pesquisa considerados seres-objetos imediatos na experiência e no instante da superfície (ANDRADE,³ p. 119).

¹ ANDRADE, Elenise Cristina Pires, Joanna Francesa e Dorian Gray: passagens, paisagens e fronteiras em nomes, retratos, currículos. *Pro-Posições*, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas/SP. Vol. 18, n. 2, p.115-128. Maio/agosto. 2007.

² *Diário*. Apud Deleuze e Guattari (1977), p. 34.

³ ANDRADE, Elenise Cristina Pires, Joanna Francesa e Dorian Gray: passagens, paisagens e fronteiras em nomes, retratos, currículos. *Pro-Posições*, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas/SP. Vol. 18, n. 2, p.115-128. Maio/agosto. 2007.

O que querem que respondamos?

Tentando ensinar os nomes das cores, uma tia perguntou à menina:

"- O leite sem chocolate é branquinho... e o leite com chocolate é?

- É muito bom, tia!"⁴



Nossa hipótese profere que, provavelmente, possamos praticar uma forma diferente de possibilitar as interações professor aluno conhecimento aluno professor conhecimento se nos dispusermos, como professores, a tentar ouvir o eco discente. "(...) Interessante pensar no eco! O eco, resultado da

voz humana, da nossa ação política, exige espaços específicos para ecoar. Ecoar não como mera repetição, mas como espaço de propagação e recriação" (FASANO e GARCIA),⁵ possibilitando àqueles que são expostos às interações o direito à produção de suas próprias idéias/pensamentos e/ou (re)adequações do que lhes é apresentado para aquilo que lhes é/parece mais interessante, mais potente, mais criativo, mais favorável.

Em 2005, enquanto elaborava o Trabalho de Conclusão de Curso, lembrei fatos importantes sobre o meu período de alfabetização e que, hoje, me fazem pensar um pouco mais sobre como agir em sala de aula. Fazendo parte desses fatos, lembrei-me do período em que havia iniciado os estudos das séries iniciais do ensino fundamental com muitas expectativas, pensando que logo iria aprender a ler e a escrever, quem sabe, uma ou duas palavras por dia. Aprender a decifrar os códigos que os adultos à minha volta utilizavam para a comunicação, que eu percebia haver em listas de compras ou bilhetes deixados na porta da geladeira, era meu maior interesse na escola naquele momento.

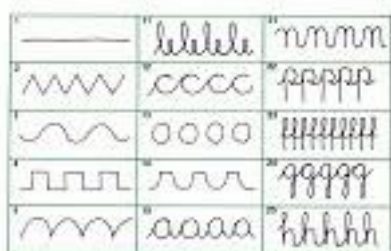


Imagem 3

Porém, logo nos primeiros dias quase desisti de freqüentar a escola, pois, durante muito tempo a professora pedia a mesma tarefa: os exercícios de prontidão.⁶ Fiquei cansada de

⁴ Situação relatada na sala dos professores, durante o intervalo das aulas, na primeira quinzena de maio de 2008, quando uma colega de trabalho comentava seu final de semana.

⁵ Edson Fasano e Jeane de Jesus Zanetti Garcia. Versão eletrônica em <http://blogdofavre.ig.com.br/tag/historia/>. Acesso em 23/05/08.

⁶ Exercícios de prontidão correspondem a treinos motores que eram executados repetidamente a fim de tornar os alunos aptos à caligrafia. Esses treinos também são chamados de exercícios de coordenação motora no livro de SANTOS e SIMÃO (1995), p. 41-42.

tantas repetições de *pauzinhos*, *bolinhas*, *ondinhas*. Queria aprender logo qual era e como utilizar a *fórmula*⁷ da escrita e da leitura.

No segundo semestre daquele mesmo ano, a professora começou a me apresentar algumas sílabas: ba, ca, da, fa, ga, ja, la, E no caderno eu anotava: ba, ba, ba; ca, ca, ca; da, da, da; fa, fa, fa... do início ao fim de cada dia até que recebi a cartilha. Nas primeiras páginas da cartilha as cinco vogais eram apresentadas acompanhadas de desenhos cujos nomes tinham as suas respectivas iniciais, que, hoje entendo, serviriam para a memorização dos sons de a, e, i, o, u, e futuras escritas de ai, ui, ei, eu, au, oi, ia, para que, posteriormente, tivesse que copiar as famílias silábicas,⁸ antes de começar a escrever outras palavras. Entretanto, tive consciência dessa função das sílabas apenas quando, escondida da professora, me atrevi a “bisbilhotar” algumas outras páginas da cartilha e, em uma das últimas, pude observar uma atividade diferente das que eram repetidas todos os dias:

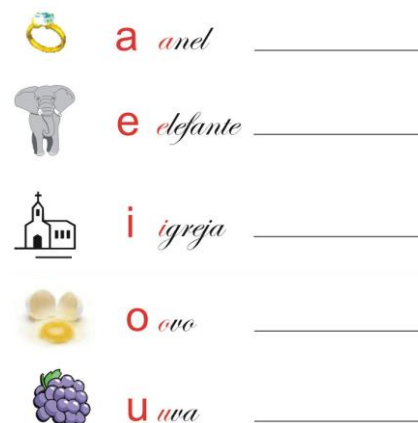


Imagem 4

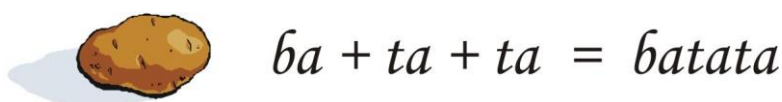


Imagem 5

Fiquei olhando para esse modelo⁹, tentando entendê-lo, até que percebi sua semelhança com alguns dos exercícios¹⁰ de Matemática que fazia:

$$\square + \square = \square \quad 1 + 1 = 2$$

Imagem 6

Então, pensei: “Será que BA mais TA mais TA dá batata? Se for isso, acho que já entendi como é que se escreve!”. A partir desse momento, passei a escrever: pensava nos sons das sílabas que precisava para formar as palavras e tentava

⁷ A pesquisadora utiliza a palavra *fórmula* para representar a decodificação do conjunto de letras, isto é, a forma gráfica de representar por meio da escrita os fonemas que compõem as palavras.

⁸ Ba, be, bi, bo, bu / ca, co, cu / da, de, di, do, du, ... e as demais possíveis, de acordo com a ordem alfabética.

⁹ Produção conforme a memória da pesquisadora

¹⁰ Produção conforme a memória da pesquisadora.

identificar por quais sílabas seriam formadas cada uma das palavras que queria ler e escrever...

Ler e escrever considerando a idéia de que “(...) *uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação*” (SACRISTÁN,11 p. 209), que pode organizar “(...) *a vida da aula durante o tempo em que transcorre (...). As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam (...)*” (SACRISTÁN,12 p. 209), fatos que não são/não foram observados durante nem após uma situação da qual participamos eu e meus colegas de classe desse mesmo ano letivo.

Entre outubro e novembro desse mesmo ano letivo, algumas avaliações foram aplicadas em minha sala de aula e, em uma delas, a professora solicitou que escrevêssemos os nomes de alguns animais desenhados por ela na lousa. Um dos desenhos que deveria ser nomeado era PATA. “*A escrita dessa palavra é fácil*” – pensei. No entanto, surgiu um problema inesperado: eu não conseguia copiar o laço que estava desenhado no pescoço do animal para identificar seu gênero e resolvi esse problema desistindo do laço e escrevendo a palavra PATO ao lado do desenho que eu havia conseguido fazer.

O resultado de minha tentativa em acertar a tarefa foi um X vermelho sobre minha escrita de PATO sem, provavelmente, que a professora tivesse verificado a diferença entre os desenhos da lousa e da minha folha: um laço. Por isso, acredito que, nessa ocasião, a professora não tenha percebido que a única dificuldade que tive naquela avaliação foi em relação aos detalhes do desenho, e não com relação à escrita, alvo da avaliação. Detalhes em potência de criatividade da aluna que foram simplesmente expulsos do processo pela professora. Busca de uma limpeza generalizante das singularidades da produção de conhecimento por parte da aluna.

Situações como essa remetem nosso pensamento às oportunidades que perdem os professores para avaliar o desenvolvimento, a aprendizagem de seus alunos, talvez pelo fato de temerem que o erro de seus alunos possa vir a ser motivo para envilecimento de seu trabalho. Eu mesma já tive essa sensação antes de procurar investigar as razões de diversas

¹¹ SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo. Porto Alegre: 3 Ed. Artmed. 1998.

¹² Ibidem.

respostas que alunos meus elaboravam, e ainda elaboram, e que comparadas às minhas expectativas estavam, ou estariam, incorretas. Incorreções ou solturas de possibilidades? Ouçamos outro exemplo ocorrido com a outra autora deste texto.

Há alguns anos desenvolvi um prazeroso trabalho com vários/as alunos/as de segundo ano do ensino médio, com o filme Frankenstein de Mary Shelley. Entre um sem-número de conversas em todas as classes, um aluno deduziu, radiante, que a criatura produzida por Viktor Frankenstein era um clone! “Claro, professora, foi como você disse, não teve fecundação porque o monstro não tinha pai nem mãe”. Fui paralisada por milésimos de segundo. Se ele estava completamente enganado, por que minha imensa dúvida se deveria ou não corrigir-lhe imediatamente? O que estava a me paralisar e, ameaça de sensação, proporcionar-me um estranho alívio de contentamento? Ouso responder: a soltura do pensamento do aluno e de seu alegre assombro perante sua criação (ANDRADE,¹³ p. 86).

Um outro exemplo ilustrativo é a memória de ocorrência em sala de aula, relacionada com uma avaliação presenciada em 2003,¹⁴ durante um dia de estágio de observação¹⁵ em uma classe de primeira série do ensino fundamental da rede municipal de Hortolândia/SP:

“- Carlos¹⁶, venha aqui um pouco.

O garoto levanta-se de uma cadeira e se dirige à mesa da professora Lia, que lhe pergunta em tom de desagrado:

- A gente já não estudou quais são os animais que estão em extinção? O garoto faz um gesto positivo com a cabeça.

- Então, olha só, os desenhos que eu coloquei aqui (apontando-os).

Na folha indicada pela professora, havia a representação de uma arara, um boi e uma galinha e o aluno deveria destacar qual deles estaria ameaçado de extinção.

- Por que você coloriu a galinha?

E o aluno respondeu:

- É que lá na casa da minha avó tinha um montão de galinhas e todo domingo ela mata uma pro almoço. As galinhas estão sumindo tudo.

- Ah, bom. Então tá explicado. Pode ir sentar”.

¹³ ANDRADE, Elenise Cristina Pires. *A superfície ex-cri(p)ta em professores e professoras: curri, corre, colares, dores simulando silêncios ensurdecedores*. 2006. Tese (Doutorado em Educação).

¹⁴ Em 2003 a pesquisadora observou a sala da professora Lia, responsável por uma sala de 1ª série.

¹⁵ Período em que a pesquisadora observou aulas de alguns professores.

¹⁶ Todos os nomes apresentados nesse texto são fictícios.

Após o término dessa aula, Lia me disse que havia planejado a atividade para sua avaliação acreditando que a maioria de seus alunos fosse destacar a arara como a resposta certa. Porém, em meio a tantas folhas, cada qual com uma arara colorida, a professora Lia estranhou a resposta de seu aluno Carlos. Ela comentou ter pensado que o garoto não havia entendido o enunciado da atividade: Pinte o animal que está ameaçado de extinção no Brasil, e que por esse motivo o chamou à sua mesa, pois precisava ter certeza de que ele teria cometido um erro naquela avaliação. Para a professora Lia não seria possível, até esse fato, aceitar aquela resposta (a galinha) depois dos estudos que ela tinha desenvolvido junto aos alunos .

A permissão da professora para a justificativa do aluno proporcionou a ela uma reflexão sobre sua prática e Lia, então, pôde perceber que o garoto Carlos não só havia entendido a pergunta por ela formulada como o tema estudado; ele teria ido além das exigências feitas por ela, rearticulando o conhecimento sistematizado (conceito de extinção) quando foi capaz de conectá-lo com o seu cotidiano (o quintal de sua avó); um saber produzido na escola conectado com um saber útil(izável) às suas próprias necessidades e valores. Em outras palavras, Carlos teria conseguido, e sua professora percebido, que pode acontecer uma ligação entre os saberes que constituem o currículo escolar e os produzidos no dia-a-dia, “(...) *podendo sempre enriquecer nosso conhecimento porque podemos perceber aspectos novos, ir ‘completando’ o percebido com novos dados ou aspectos*” (CHAUÍ,¹⁷ p. 44).

¹⁷ CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: 13 Ed. Ática. 2003.

"Humorismo é a arte de fazer cócegas no raciocínio dos outros" (Leon Eliachar)



O ideal do pensamento é precisamente não ter que pensar o que se quer. Ou seja, ser forçado a pensar qualquer coisa. Um quadro, um Rembrandt, você não pode pensar o que você quer, é lastimável, mas é assim. Muito lastimável, diria, mas se você quiser pensar o que você quiser, bem, eu não sei como você poderia fazê-lo. E também não sei como poderíamos fazer para pensar aquilo que gostaríamos. É da natureza do pensamento que não possamos poder pensar aquilo que queremos.
(DELEUZE)¹⁸

(Almanaque do Cebolinha, nº 85, p. 71-75, "Cada louco que me aparece...", Estúdios Maurício de Sousa, Editora Globo, 2005)

Os alunos trazidos para esse texto tentaram elaborar respostas para as questões formuladas de modo que estas estivessem coerentes em relação às propostas de seus professores, bem como ao sentido que cada um deles, ao que me parece, buscou produzir em cada atividade. Contaminamos com uma produção do sentido doado pelo *non-sense* do Cebolinha, na superfície da lousa na qual "ensinava" ao aluno clonagem e Viktor Frankenstein, na impossibilidade de desenhar um laço e na justificativa de extinção das galinhas devido a tantos deliciosos pratos feitos com sua carne. (...) *A linguagem parece, de qualquer maneira, impossível, não tendo mais sujeito que a exprima ou se manifeste nela, nem objeto a designar, nem classes e propriedades a significar segundo uma ordem fixa* (DELEUZE,¹⁹ p. 81).

¹⁸ Trecho da transcrição da aula *L'image automatique*, do site da Universidade Paris 8, <http://www.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id%20article=6> (visitado em 03/03/2006).

¹⁹ DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4.ed., 2.reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

Em nossa opinião, a pequena Valéria e o garoto Carlos objetivaram, de acordo com as interações possíveis de serem feitas entre eles e os temas estudados nas aulas, uma resposta que satisfizesse os sentidos que eles produziram entre suas próprias experiências e entendimentos das atividades propostas, o que, na perspectiva que temos sobre o processo de ensino-aprendizagem, indica uma situação de produção de conhecimento. Julgamos, portanto, ser preciso que os professores acreditem e aceitem que os alunos têm a necessidade e o direito de expressar o que pensam; que pensar os faz curiosos; que sem curiosidade não há busca de conhecimento, não há aprendizagem, pois “(...) *o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser*” (FREIRE,²⁰ p. 98).

De acordo com a leitura que temos de MOREIRA e SILVA²¹ dizemos que esse tipo de interação, entre um sujeito e um saber, bem como sua produção, pode ser denominada movimento do/no currículo, uma vez que ele seja considerado um artefato a favor da produção de conhecimento, pois:

“O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite” (p. 27, grifo dos autores).

Passamos a admitir, portanto, que a idéia de currículo possa ser muito mais ampla do que somente o compromisso em executar os itens da grade curricular.²² O currículo, nessa perspectiva, poderia ser considerado como meio de construção cultural, admitindo que a cultura, por sua vez, seja apresentada como “(...) *um campo contestado de significação (...), um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser*” (SILVA,²³ p. 134).

²⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: 7 Ed. Paz e Terra. 1998.

²¹ MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade* (orgs); tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: 7 Ed. Cortez. 2002.

²² Conteúdo programático das disciplinas.

²³ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*: Belo Horizonte/MG. Autêntica. 2003.

Retornando às situações apresentadas, percebemos essa movimentação apenas no segundo episódio, no qual a exposição das idéias produzidas pelo aluno Carlos foi respeitada e considerada porque a sua professora, no momento em que aceitou uma resposta diferente daquela que havia idealizado para a questão, parece não ter pensado no currículo “(...) *como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas*” (SILVA,²⁴ p. 13). Ou seja, a professora do segundo episódio permitiu o *descontrole* de sua aula provocado por seu aluno, evitando, assim, que sua postura docente determinasse a direção da produção de Carlos, fato que parece ter acontecido com a professora mencionada no primeiro episódio, ao tentar impedir “(...) *que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem das metas e padrões pré-definidos*” (MOREIRA e SILVA,²⁵ p. 9).

A professora do segundo episódio parece ter notado, pelo resultado da atividade elaborada, que “(...) *o currículo não é o veículo de transmissão do conhecimento como uma ‘coisa’, como um conjunto de informações e materiais inertes (...) passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura*” (MOREIRA e SILVA,²⁶ p. 28). Somente Lia parece ter percebido que ensinou ao seu aluno o que estava em seu planejamento (o conceito de extinção), enquanto a professora do primeiro exemplo estabeleceu como parâmetro para a avaliação uma busca de equivalente e classificação entre certo ou errado, sem questionar a aluna e notar que havia alcançado seu objetivo como alfabetizadora.

Pretendemos apresentar, neste texto, que nossa vontade é desterritorializar o aprender, no conceito de DELEUZE e GUATTARI, vivenciando as possibilidades da produção do conhecimento na ramificação política pelos interstícios e silêncios da existência em si, de manobras de resistência que não buscam uma competência moral nem epistemológica para acontecer, mas deslizam pelo caos da sala de aula (ANDRADE).²⁷

(...) para além da multiplicidade de enfoques, temáticas, metodologias e ações o campo do currículo passa por processos de subtração e esvaziamento da busca por sua essência. O currículo, ente em desconstrução, passa a constituir-se em bricolagens teóricas, metodológicas e de imaginação, além de

²⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo Como Fetiche. Belo Horizonte/MG. Autêntica. 2003.

²⁵ MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade (orgs); tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: 7 Ed. Cortez. 2002.

²⁶ Ibidem.

²⁷ ANDRADE, Elenise Cristina Pires. *A superfície ex-cri(p)ta em professoras e professoras: curri, corre, colares, dores simulando silêncios ensurdecadores*. 2006. Tese (Doutorado em Educação).

expressar desejos por um vir a ser, ainda acontecimento – sua existência é quase alcançada, suas identidade quase estabelecida, suas desfigurações sempre o movimentando. (AMORIM,²⁸ p. 4, grifos do autor)



Imagem 8

(TONUCCI, F. Com olhos de Criança. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997. p. 83)

A pesquisa aqui apresentada assume caracterizações de um estudo de caso, intercalando memórias e o projeto desenvolvido para o TCC, “Um princípio básico (...) é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE e ANDRÉ,²⁹ p. 18), “numa variedade de formas (...) um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições” (LÜDKE e ANDRÉ,³⁰ p. 20). A pesquisa em questão, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, caminhou no sentido de tentar acompanhar qual seria (caso exista) um “ponto de equilíbrio” na relação didática entre professores e alunos. As discussões que se desenvolveram durante a escritapesquisa buscaram um conhecimento na possibilidade de reorganizar o entendimento sobre currículo escolar dando-lhe movimento, pois não admiramos a perspectiva que o considera/estrutura de forma estática. Por isso, escolhemos o termo *movimento* para expressar nosso intento em conhecer e apostar na idéia de que a rotina da(s) aula(s), por meio da ação do professor, pode ser “desritmada” e

²⁸ AMORIM, Antonio Carlos R. *Ponto.Ponto.Ponto. Identidades, diferenças e imagens*. CD Rom da 29ª. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 17p. 2006.

²⁹ LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*, E.P.U.; São Paulo. 1986.

³⁰ *Ibidem*.

permitir que a organização dos saberes escolares não se estabeleça somente em sua transmissão, mas, primordialmente, que estes sejam construídos/produzidos durante as aulas.

O ano de 2004 assistiu a um conjunto de encontros e desencontros entre a pesquisadora e um grupo de alunos³¹ das séries iniciais do ensino fundamental num planejamento especialmente pensado para pertencer ao que podemos chamar de coleta de informações. E, pelos resultados obtidos após várias atividades realizadas (abaixo expostos nos quadros), pensamos ter atingido o objetivo principal do planejamento: a compreensão/discussão sobre o conceito de cadeia alimentar.

Em um dos momentos das aulas, perguntei aos alunos “Pensando na cadeia alimentar, você acha que o lobo é malvado por comer os porquinhos?”, referindo-me à história “Os Três Porquinhos”, e, dentre as respostas, duas chamaram a minha atenção pelo fato de que as alternativas SIM e NÃO, respectivamente para Rodrigo e Tamires,³² pareceram expressar o mesmo entendimento, por mais paradoxal que possa parecer, visto que, comumente, atribuímos sentidos fechados e determinados para SIM e NÃO.

Vejam as justificativas da aluna e do aluno³³:

Pensando na cadeia alimentar, você acha que o lobo é malvado por comer os porquinhos?
SIM () NÃO (X)
R: Porque eles tem que ser malvado para sobreviver.
Aluna Tamires

Pensando na cadeia alimentar, você acha que o lobo é malvado por comer os porquinhos?
SIM (X) NÃO ()
R: por que ele gosta de comer porcos, por que quem tem que comer porcos são a gente.
Aluno Rodrigo

Tencionar as comparações a um modelo. Nem certo, nem errado, mas expressões e movimentos em produção de conhecimento. Espaços e tempos para a produção espontânea dos alunos, que puderam criar a resposta que entenderam ser, até então, a mais adequada para a pergunta.

³¹ Estes alunos eram de um grupo de recuperação (que acontecia em horário oposto ao das aulas), cujas dificuldades eram produção e interpretação de textos.

³² Dois dos alunos que participaram da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

³³ Nos quadros foram transcritas, fielmente, as produções dos alunos.

Considerando o episódio acima mencionado, cremos em uma ampliação na consideração das expressões dos alunos durante as aulas, talvez não mais definidos pela classificação e fundamentação em um modelo ideal de resposta, mas em potencializar os momentos de encontro entre professor, aluno, conhecimento. Apostar não mais em hierarquias, mas relações, tensões, diálogos, angústias. Será que as Tamiris e os Rodrigo apenas acertam e/ou erram? Ou, quem sabe, procuram experimentar, cada qual, sua habilidade de articular, sentir, relacionar-se, produzir saberes que os professores querem/tentam lhes ensinar, atitudes essas que, provavelmente, os fazem produzir conhecimento? Ou, ainda, uma outra questão que muito incômodo nos causa: nossa ação docente, determinando o ritmo e o “trajeto” de nossas aulas, influenciam (até que ponto) as expressões (escritas, orais, áudio/visuais) que os alunos produzem enquanto são por nós avaliados?

"Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim."
(Chico Xavier)



Imagem 9

“Sete e meio”, confirma a mulher, quando o elevador pára e Craig Schwartz (John Cuzack) sai para ir até o escritório onde trabalha como arquivista. Imagens da produção cinematográfica Beeing John Molkovitch (em português, o título passou a ser Quero ser John Malkovich), dirigida por Spike Zonze (1999). Entre-andares. Escorrer, ex-correr, correr com o currículo das delimitações 7º, 8º. Embaçamentos. (ANDRADE,³⁴ p.122).

Enquanto realizava as atividades que havia planejado para as aulas às quais estou me referindo, muitas dúvidas surgiram, principalmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Gostaria de poder desenvolver outras atividades, propor outros momentos em que fossem admissíveis as produções de múltiplas respostas, como fizeram os pequenos Valéria, Carlos, Tamires e Rodrigo, e promover àqueles a quem leciono a oportunidade de construção/produção de conhecimento, tentando, assim, não permitir que *“(...) as narrativas metodológicas (...) pretendem – e parecem conseguir na maioria das vezes – atar/atrelar a (entendida como única)*

³⁴ ANDRADE, Elenise Cristina Pires, Joanna Francesa e Dorian Gray: passagens, paisagens e fronteiras em nomes, retratos, currículos. *Pro-Posições*, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas/SP. Vol. 18, n. 2, p.115-128. Maio/agosto. 2007.

realidade *ao* (considerado único) conceito para apresentar o *ensino* dos conhecimentos do mundo” (ANDRADE,³⁵ p. 97, grifo do autor), afinal, “Se um processo artístico é controlado, já não é mais um processo artístico, correto?” (HOLM,³⁶ p. 93).

Assim, acreditamos que os limites para considerar as opiniões expressas pelos alunos durante as aulas que conduzimos têm início e fim des-definidos pela duração do diálogo que o professor estabelece entre ele e seus alunos, que resulta na articulação entre estes e os saberes, sejam eles escolares ou não. Apostar que cada aluno esgarce e ou tencione sua possibilidade de expressão, de experiência, de fuga das centralidades e linearidades advindas com as classificações entre certo e errado, “pode” e “não pode”. Desinventar.

Por que não experienciar um currículo que nunca se concretiza, mas que é um constante provocar e querer, em alunos, alunas, professores, professoras, conhecimentos? Seres-objetos que nunca se definem nem se (de)limitam, permitem-se o deslocamento por sobre/sob a superfície sem espessura do devir, nunca atingido, por isso fecundo e promissor de fluxos criativos. Linhas de fuga. Desinvenções (ANDRADE)³⁷

Desinventar objetos. O pente por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear. Até que
Ele fique à disposição de ser uma begônia.
(Manoel de Barros)

³⁵ ANDRADE, Elenise Cristina Pires. As imagens do impossível e/ou as possibilidades das imagens no ensino de ciências. *Revista Educativa*, Faculdades Network. Nova Odessa/SP. Vol.1, n. 1, p. 93-100. Novembro. 2004.

³⁶ HOLM, Anne Marie. A energia criativa natural. Pro-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas/SP: vol. 15, n. 1, Janeiro/Abril. 2004. p. 83-95.

³⁷ ANDRADE, Elenise Cristina Pires. As imagens do impossível e/ou as possibilidades das imagens no ensino de ciências. *Revista Educativa*, Faculdades Network. Nova Odessa/SP. Vol.1, n. 1, p. 93-100. Novembro. 2004.