



ADRIANO LUIZ PEDRINI

**“PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁTICA
SOCIOCULTURAL NO CONTEXTO DO ESTÁGIO DA
LICENCIATURA: UM OLHAR TERAPÊUTICO-
DESCONSTRUTIVO”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANO LUIZ PEDRINI

**“PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁTICA SOCIOCULTURAL NO
CONTEXTO DO ESTÁGIO DA LICENCIATURA: UM OLHAR
TERAPÊUTICO-DESTRUTIVO”**

Orientador(a): Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO ADRIANO LUIZ PEDRINI
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA.ANNA REGINA LANNER DE MOURA**

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Anna Regina Lanner de Moura", is written over a horizontal line.

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P343p Pedrini, Adriano Luiz, 1985-
Problematização e práticas socioculturais no contexto do estágio da licenciatura : um olhar terapêutico-desconstrutivo / Adriano Luiz Pedrini. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Anna Regina Lanner de Moura.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Prática social. 2. Investigação filosófica. 3. Linguagem e educação. 4. Desconstrução. I. Moura, Anna Regina Lanner, 1945-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Socio-cultural practices and problems in the context of the stage of graduate : look therapeutic-desconstructive

Palavras-chave em inglês:

Social practice

Philosophical inquiry

Language and education

Deconstruction

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Anna Regina Lanner de Moura [Orientador]

Antonio Miguel

Alexandrina Monteiro

Data de defesa: 12-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE MESTRADO

**PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁTICA SOCIOCULTURAL NO
CONTEXTO DO ESTÁGIO DA LICENCIATURA: UM OLHAR
TERAPÊUTICO-DESCONSTRUTIVO**

Autor: Adriano Luiz Pedrini

Orientador: Prof. Dra. Anna Regina Lanner de Moura

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Adriano Luiz Pedrini e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/08/13.....

Assinatura: .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2013

Ao professor Luiz Roberto, pelas aulas inesquecíveis que me levaram a ser professor.

Agradeço

à Deus, por ter me dado forças e permitir que chegasse até aqui.

à Prof^a Dra. Anna Regina Lanner de Moura, orientadora e amiga, por acreditar em mim e confiar em meu trabalho. Obrigado por todas as contribuições, sugestões, conversas, leituras, disponibilidade e compreensão com minhas dificuldades.

ao Prof^o Dr. Antonio Miguel, por todo apoio, pelas reuniões, por sua dedicação e paixão pela Educação, por ter se tornado co-orientador e amigo ao longo de todo esse processo.

à Prof^a Dra. Alexandrina Monteiro, por suas palavras e sugestões de mudança na leitura deste texto.

à minha mãe, pela compreensão dos momentos ausentes, pelas orações, pelo apoio e incentivo nos estudos e na conclusão de mais uma etapa em minha vida.

à minha noiva, amiga, companheira de todas as horas, que com sua paciência, serenidade, carinho e amor em tudo o que faz, me ajudou imensamente a perseverar neste trabalho.

ao meu tio Maurício, por ver em mim um potencial que eu mesmo não conhecia.

Obrigado pela orientação e incentivo nos estudos.

ao Prof^o Gaspar, coordenador da Escola Senai “Roberto Mange” por permitir que me ausentasse para conclusão deste trabalho.

“É fazer o aluno olhar o que ele não consegue olhar, porque o que ele consegue olhar a escola não tem nada a contribuir, ela tem que fazer olhar tentando desmistificar aquilo que é o mais visível”.

Antonio Miguel

Resumo

Quais os usos que fazemos dos constructos práticas socioculturais e problematização? Como podemos acionar nossos rastros de significações para pensarmos uma educação indisciplinar¹? São perguntas como estas que mobilizam o estudo investigativo desta dissertação tendo como base discursiva as narrativas e vídeos contendo apresentações e orientações, produzidos em uma turma de estagiários/futuros professores que cursaram a disciplina de estágio supervisionado - EL774 - da Faculdade de Educação no ano de 2011. Nesta disciplina, o projeto de estágio denominado “Desconstruindo a educação escolar disciplinar”, teve como propósito pensar a educação escolar a partir da problematização de práticas

¹ “O termo indisciplinar foi sugerido pelo linguista brasileiro Moita Lopes (2006, p. 26) não só no título da obra aqui referida, por ele organizada, como também no capítulo introdutório dessa obra, por ele escrito, para significar e defender um novo paradigma que transgrida - e não apenas transcenda - o campo disciplinar da linguística aplicada. Nesse sentido, Moita Lopes parece mobilizar a expressão ‘transgressão’ no mesmo sentido a ela atribuído por Alastair Pennycook, no texto “Uma linguística aplicada transgressiva”, publicado na mesma obra aqui referida. Pennycook – que não utiliza, porém, o termo “indisciplinar” associado à noção de transgressão – caracteriza-a do seguinte modo: “(...) dentro do domínio de teorias transgressivas, estou interessado em relacionar os conceitos de translocalização, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global; transculturação, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural que permitem uma fluidez de relações; transmodalidade, como modo de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; transtextualização, como modo de pensar signos atravessando contextos; tradução, como modo de pensar o significado como ato de interpretação que atravessa fronteiras de modos de compreender; transformação, como uma maneira de pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significado e interpretação” (PENNYCOOK, 2006, p. 76-77). Entretanto, no uso situado que estamos aqui fazendo do termo ‘indisciplinar’, ele não deve ser entendido como sinônimo de ‘não disciplinar’, quer quando a palavra ‘disciplina’ seja vista como campo escolar delimitado de saber ou como campo delimitado de investigação científico acadêmica, quer quando vista como conjunto de normas orientadoras da ação e do comportamento. Por ‘indisciplinar’, queremos significar aqui um procedimento metodológico que voluntariamente transgride as fronteiras de campos culturais disciplinares estabelecidos a fim de se reconhecer como igualmente legítimas, do ponto de vista da análise cultural, atividades humanas e práticas socioculturais que nelas se realizam que, por quaisquer razões, não alcançaram o estatuto disciplinar. A legitimidade metodológica dessa transgressão metodológica se assenta não só no ponto de vista de que todas as atividades humanas são produtoras de cultura, como também no ponto de vista de que uma prática sociocultural, na passagem de um a outro campo de atividade humana, inevitavelmente se desconecta de seus condicionamentos originais e passa a ser formatada segundo os condicionamentos da nova atividade na qual foi mobilizada de forma igualmente idiossincrática e, desse modo, não poderíamos mais dizer que, a rigor, estaríamos diante da mesma prática.” (MIGUEL, 2010, p.3)

socioculturais indisciplinadas desenvolvidas em diferentes campos de atividade humana, tal qual preparada e problematizada pelos seis grupos participantes, com alunos provenientes dos cursos de licenciatura dos diferentes institutos da Unicamp. Com base nas ideias de Wittgenstein e Derrida desenvolvemos uma maneira de “ampliar nosso campo de significação”, desconstruindo os conceitos de prática e problematização, dialogando com os diferentes autores no campo da Filosofia, Educação e Linguagem, tendo como princípio wittgensteiniano de que aprender é aprender a ver de outras maneiras. A partir disso, e aliado às perspectivas pós-estruturalistas no campo da filosofia e linguagem, tal pesquisa buscou problematizar, pelo aspecto da terapia filosófica de Wittgenstein, quais os usos que os estagiários/futuros professores fizeram enquanto se apropriavam dos termos práticas socioculturais e problematização, nos três momentos estabelecidos ao longo da disciplina, a saber: o momento das orientações, o momento das problematizações das práticas socioculturais e o momento das discussões e debate coletivo dos projetos.

Palavras-chave: práticas socioculturais; problematização; terapia filosófica; desconstrução.

Abstract

What are the uses we make of constructs sociocultural practices and problematization? How can we engage our tracks of meanings to think an education indisciplinary?² It's questions like these that mobilize the investigative study of this dissertation based on discursive narratives and videos containing presentations and orientations, produced in a class of interns / student teachers in the discipline supervised internship - EL774 - the College of Education in the year in 2011. In this course, the internship project called "Deconstructing education school discipline", aimed to think school education from the questioning of cultural practices indisciplinares developed in

² "The term indisciplinary was suggested by the linguist Brazilian Moita Lopes (2006, p. 26) not only in the title of the work referred to here, which he organized, as well as in the introductory chapter of this book, written by him, to signify and defend a new paradigm transgresses - and not only transcends - the disciplinary field of applied linguistics. Accordingly, Moita Lopes seems mobilize the expression 'transgression' in the sense attributed to it by Alastair Pennycook, the text "A transgressive applied linguistics", published in the same work referred to here. Pennycook - not used, however, the term "indisciplinary" associated with the notion of transgression - characterizes it as follows: "(...) within the domain of theories transgressive, I am interested in relating the concepts of translocation as a way thinking about the interrelation of the location within the global; transculturation as a way of thinking about culture and the processes of cultural interaction that allow a fluidity of relationships; transmodalidade as thinking the use of language as located within multiple modes of diffusion semiotic transtextualização like thinking signs across contexts; translation, as a way of thinking about the meaning as an act of interpretation that crosses borders in ways to understand; processing as a way of thinking about the constant change in the direction of all modes meaning and interpretation "(Pennycook, 2006, p. 76-77). However, we are situated in the use of the term here doing 'indisciplinary', it should not be understood as synonymous with 'non-disciplinary' or when the word 'discipline' is viewed as school field delimited to know or as delimited field of scientific research academic or when seen as a set of guidelines of action and behavior. Why 'indisciplinary', we mean here is a methodological procedure which willingly transgresses the boundaries of established disciplinary cultural fields in order to be recognized as equally legitimate from the point of view of cultural analysis, human activities and socio-cultural practices that take place in them, for whatever reasons, have not reached the disciplinary status. The legitimacy of this methodological transgression methodology is based not only on the view that all human activities are cultural producers, as well as the perspective of a sociocultural practice, the passage from one to the other field of human activity inevitably disconnects from their original constraints and shall be formatted according to the constraints of new activity in which it was mobilized equally idiosyncratic and thus could no longer say that, strictly speaking, we are facing the same practice. " (MIGUEL, 2010 p.3, tradução nossa)

different fields of human activity, like prepared and problematized by the six participating groups, with students from the graduate courses of different institutes of Unicamp. Based on the ideas of Wittgenstein and Derrida have developed a way to "expand our field of meaning", deconstructing the concepts of practice and problematization, dialoguing with different writers in the field of Philosophy, Education and Language, based on the principle Wittgensteinian that learn is to see other ways. From this, and coupled with the post-structuralist perspectives in the field of philosophy and language, this research sought to problematize the aspect of Wittgenstein's philosophical therapy, which uses the trainees / student teachers did while appropriated terms of socio-cultural practices and problematization in three stages set along the course, namely the time of the guidelines, the moment of contextualizing socio-cultural practices and timing of discussions and debate of collective projects.

Keywords: sociocultural practices; problematization; philosophical therapy; deconstruction.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Uma primeira experiência: aprendendo a ver de outras maneiras..... | 1 |
| A CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DE ESTÁGIO | 11 |
| FORMAÇÃO E DINÂMICA DOS GRUPOS DE ESTÁGIO..... | 17 |
| ORIENTAÇÃO METODOLÓGICO-DISCURSIVA DA PESQUISA..... | 21 |
| PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA DE CONTROLE DE ESTOQUE ATRAVÉS DO CÓDIGO DE BARRAS | 31 |
| UM OLHAR TERAPÊUTICO PARA OS DIÁLOGOS | 49 |
| Grupo 1: <i>Práticas</i> de Pintura..... | 53 |
| Grupo 2: <i>Práticas</i> de Fotografia..... | 65 |
| Grupo 3: <i>Práticas</i> de Vendas | 85 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 109 |
| BIBLIOGRAFIA | 115 |
| ANEXOS | 119 |
| Anexo 1: Plano de Curso da Disciplina de Estágio..... | 119 |
| Anexo 2. Transcrição da Problematização do Código de Barras | 127 |
| Anexo 3: Transcrição das sessões de orientação do grupo de <i>Práticas</i> de Pintura | 143 |
| Anexo 4: Transcrição das sessões de orientação do grupo de <i>Práticas</i> de Fotografia | 149 |
| Anexo 5: Transcrição das sessões de orientação do grupo de <i>Práticas</i> de Vendas | 157 |

Introdução

Uma primeira experiência: aprendendo a ver de outras maneiras

Entre os diferentes modos de ver e compreender a matemática, principalmente quando associados ao seu ensino ou à sua pesquisa histórica, devemos ter em mente algumas perguntas como: quais os diferentes modos de pensar o ensino da matemática no ensino médio e/ou no ensino superior? Como deve ser a preparação das aulas pelo professor? Como inserir no contexto escolar a história da matemática visando a melhor compreensão dos conceitos abstratos envolvidos nessa ciência? Como fazer para o aluno ver algum sentido naquilo que queremos ensinar? Estes questionamentos iniciais me permitem refletir sobre minha postura profissional, visto que, de certa maneira, mesmo tentando buscar novas formas de compreender a educação (matemática) para minimizar o fracasso que vejo nesses poucos anos em que leciono, reproduzo um sistema educacional que se apresenta falido, ao mesmo tempo em que me sinto preso a um sistema político-educacional cujas prioridades têm se mostrado cada vez mais distantes daquelas que de fato deveriam ser: o desenvolvimento pleno da pessoa.

Como profissional do Ensino Fundamental, Médio e Superior, em escolas da rede pública e privada, venho observando em minhas aulas de matemática e física, que um ensino pautado somente em regras, proposições e propriedades a exemplo de como é proposto nos livros didáticos ou apostilas e com o objetivo de preparar os alunos para o vestibular ou ainda para serem matemáticos, físicos, químicos etc. não tem a adesão da maioria dos alunos e nem mesmo tem contribuído para a sua formação profissional. A escola elege ao longo de sua história aquilo que considera

passível de ser aprendido/construído pelo seu público, deixando de lado outros conhecimentos, vistos como não valorizados. Inserido nesse contexto, sinto-me, de certo modo, responsável por todo esse processo que contradiz com aquilo em que acredito.

Ao longo das minhas aulas percebi no modo como estão estruturados os materiais didáticos, um único jeito de compreender determinado assunto é valorizado, o que sugere fortemente uma única maneira de se pensar as aulas. Como exemplo recordo-me quando trabalho com meus alunos as operações básicas com medidas de tempo. Ao tratar desse assunto, todos conseguem, muito bem, responder minhas perguntas sobre as transformações de unidades, muitas vezes sem a necessidade de calculadora, conseguindo fazer os cálculos mentalmente, acionando mecanismos como o relógio tem base sexagesimal, ou um minuto tem sessenta segundos, uma hora tem sessenta minutos e assim por diante. No entanto, o que é valorizado pelos livros, deixa de ser esse pensamento rápido e contextualizado, passando a ser sua organização nas resoluções e o algoritmo por eles usado para resolverem tais problemas. Outro exemplo é quando estão aprendendo a transformar um texto escrito em linguagem comum para linguagem matemática. Fica evidente que nos problemas mais simples, a grande maioria (quando não todos) respondem as perguntas sobre qual o valor desconhecido automaticamente. No entanto, um dos critérios de avaliação (colocados não por mim, mas pelo material utilizado) é se o aluno sabe ou não traduzir um problema para a linguagem matemática.

Esses exemplos são práticas comuns nas aulas de matemática e que, a meu ver, deixam de lado outros conhecimentos que poderiam ser valorizados naquele momento, como o fato do aluno conseguir responder rapidamente, quais associações eles fazem para responder as perguntas, as diferentes formas de se representar uma expressão etc. Porém, ao se ensinar, baseado em proposições e propriedades, tal como é sugerido nos livros ou apostilas, faz com que esses rastros de memória se percam, fiquem confusos, dando margem às dificuldades de compreensão. Isso acarreta ainda num medo e desgosto pela matemática.

Em virtude disso e apoiando-me numa proposta de desconstrução do processo de ensino de matemática, entendendo-a como uma prática escolar indisciplinar de problematização, senti a necessidade de realização de um estudo das possibilidades e limites dos alunos de diferentes esferas do ambiente escolar, ao explorar uma prática indisciplinar desenvolvida em diferentes atividades humanas.

Uma primeira iniciativa em realizar um projeto de pesquisa na área de Educação teve início no ano de 2009 durante meu curso de graduação em Matemática pelo Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp – IMECC. Porém as ideias iniciais e a preocupação com relação ao ensino de matemática se deram numa aula de EL684 – Educação Matemática Escolar II, oferecida pela Faculdade de Educação – FE, dessa mesma instituição, em que trabalhei alguns aspectos dos logaritmos, em particular sua história e sua necessidade perante as práticas comerciais de determinada época.

A proposta da disciplina era problematizar alguns tópicos normalmente trabalhados no ensino médio, partindo, porém de um processo inicial de leitura e pesquisa sobre o assunto trabalhado, e, desenvolvendo ao longo do curso atividades que visavam novos olhares. O objetivo deste curso era promover uma problematização multidimensional do conhecimento matemático escolar na perspectiva da Educação Matemática.

O mais interessante é revelado na medida em que fui resolvendo as atividades propostas no plano de curso. De fato, essas atividades mostraram as diferentes maneiras de se ensinar um conteúdo a partir de diferentes abordagens e pude perceber o porquê do “fracasso” do ensino de matemática nos dias de hoje. Em particular, sobre o tema logaritmos, não imaginava as diferentes abordagens que poderiam ser feitas para iniciar seu estudo no ensino médio. Talvez, porque isso não tenha sido feito por meus professores ou porque isso requer uma mudança no pensamento do professor e da escola. As problematizações que tentei fazer durante as aulas foram fundamentais para me questionar sobre os conteúdos que imaginava conhecer. Além disso, pude observar como tal conteúdo foi tratado nas diferentes escolas quando era estudante do ensino médio. A partir disso, essas aulas me fizeram perceber como o ensino baseado nas práticas sociais e na abordagem histórica faz sentido no contexto atual.

No ano seguinte, apresentei minha proposta de iniciação científica juntamente com os colegas³ de curso Marcelo Hashimoto e o David Scott, sendo a ideia inicial

³ Marcelo Hashimoto e David Scott foram alunos do curso de licenciatura em matemática da Unicamp. Em 2009, apresentamos nossa proposta de iniciação científica na área de educação com o objetivo de buscarmos um objeto de pesquisa para o mestrado.

realizar um trabalho em conjunto, especificando cada um em sua pesquisa um aspecto da problematização. Neste período, não havia ainda definido o tema e a questão de pesquisa; minha única certeza era de que minhas preocupações apresentavam um caráter mais educacional do que matemático.

Inicialmente, assumimos uma bibliografia básica para nos guiar na problematização. Ao longo dos encontros, tentamos definir uma unidade básica de problematização (UBP)⁴, para podermos começar a discutir a dinâmica do projeto de ensino e pesquisa e a intervenção que pretendíamos fazer. De qualquer forma o nosso objetivo era partir de uma prática e observar o modo como os alunos iriam interagir nesse processo de intervenção, quais valores seriam manifestos e de que forma poderiam ressignificá-los, e assim mobilizar os diferentes valores que poderiam surgir com essa prática, tendo como base o aspecto da linguagem, acreditando que através dos usos que fazemos da linguagem, ou ainda, a forma com que nos apropriamos desse termo, é que faz com que possamos ampliar nosso campo de significação.

Ao longo das nossas reuniões, definimos qual seria, em nosso projeto de pesquisa, a prática a ser problematizada. Entre outras sugestões, escolhemos a prática de controle de estoque através do código de barras, por ser uma prática bastante atual

⁴ [...] uma UBP nada mais é do que um flash discursivo memorialístico que descreve uma prática situada em um determinado campo de atividade humana, e que teria sido de fato realizada para se responder a uma necessidade posta a uma comunidade de prática, em algum momento do processo de desenvolvimento dessa atividade na história. (MIGUEL; MENDES, p 386)

e de nosso interesse de aprofundamento, tendo como campo de interlocução ou de diálogo, Wittgenstein, particularmente o segundo Wittgenstein, pós-virada linguística⁵.

Cabe ainda dizer que a natureza do projeto, assim como, o esclarecimento das questões com base no corpus da pesquisa e a prática da interdiscursividade requerem um aprofundamento teórico no que diz respeito à linguagem e às práticas socioculturais. Com relação ao tratamento que estamos dando à linguagem, aspecto central dessa pesquisa, entendemos que o significado não é algo fixo, isto é, ele não exclui a possibilidade de interpretações alternativas. Nesse ponto é que podemos pensar o significado nos usos da linguagem, o que nos leva a concluir que se trata de um contexto de prática compartilhada. Para Wittgenstein,

A unidade mais básica de significação, o todo dentro do qual as palavras adquirem significação, não é um conjunto de frases, mas uma *prática* de uso, uma *atividade*. Para enfatizar a relação entre *linguagem* e *ação*, Wittgenstein introduz o termo “*jogos de linguagem*” (MEDINA, 2007, p.105)

Desse modo, entendemos que a compreensão de um significado na verdade nos leva a pensar no que fazer com ele, buscando entender o seu papel numa atividade e assim usá-lo apropriadamente e conseqüentemente a um papel social da linguagem, que, segundo Medina (2007), envolve um consenso de ação, envolve costume e técnicas compartilhadas (...). Compartilhar uma linguagem é compartilhar uma forma de vida.

⁵ O movimento que denominamos por “virada linguística” compreende a linguagem como constitutiva das e pelas práticas socioculturais e o sujeito como um lugar discursivo, ou seja, como um sujeito que se constitui e é constituído a partir de jogos compartilhados e normatizados pelas instituições, em especial, a instituição escolar. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos em diferentes práticas sociais, dentre elas a prática escolar (professores e alunos), constituem-se a partir dos lugares que ocupam e também da forma como ocupam esses lugares. Importa-nos compreender as forças que permitem ou impedem sujeitos a ocuparem certos lugares assim como os efeitos que esses lugares imprimem naqueles que os ocupam. (MONTEIRO et al., 2010)

Como exemplo, podemos pensar na aprendizagem de uma língua materna por uma criança. Seu objetivo, ao buscar significar uma palavra, não é a de reunir informações linguísticas e sim, fazer uso como os outros fazem, através de uma imitação, um processo de enculturação. Assim, a criança entende o significado das coisas, através do uso que ela mesma passa a fazer dessas coisas, ou ainda, no uso que a comunidade linguística em que está envolvida também a faz.

Em se tratando do uso que fazemos do termo práticas socioculturais, prática não se trata apenas de uma oposição à teoria como geralmente é utilizado; mas sim de um conjunto de ações que mobilizam culturas. Pensando que “social” sempre está relacionado a “cultural”, assim como “cultural” está sempre relacionado a “social”, a utilização do termo práticas socioculturais se adéqua à maneira como conduzimos nossas problematizações ao longo dessa dissertação. Em outras palavras, as ações que permitiram como culturas e sociedades se desenvolveram através do tempo e se desenvolvem ainda hoje são fatores importantes que nos permitem diferentes modos de pensar a educação.

Uma vez que, para nós, uma prática social é sempre cultural e uma prática cultural sempre social, estamos fazendo referência às práticas como práticas socioculturais. Entretanto, estamos querendo significar coisas diferentes quando adjetivamos uma prática como social ou cultural. Mesmo quando realizada isoladamente por uma única pessoa, uma prática é sempre social, e só o é pelo fato de ser a memória de um conjunto articulado de ações já produzidas, significadas, realizadas, reconhecidas e legitimadas no processo interativo e intersubjetivo que envolve, parcial ou totalmente, os integrantes de pelo menos uma comunidade humana. Por outro lado, uma prática é sempre cultural, e só o é pelo fato de ser sempre geradora de cultura, simbolicamente concebida como conjunto de práticas de significar, isto é, como práticas de produção de formas simbólicas. Por essa razão, daqui em diante, em vez de práticas socioculturais, falaremos apenas de práticas. (MIGUEL et al., 2010b, p.14)

Assim sendo, por práticas socioculturais, referimo-nos a um conjunto de ações individuais ou coletivas que ampliam o campo de significação tendo como campo de atuação o próprio processo de problematização.

Vale ressaltar as considerações que tornam este estudo relevante, sendo a primeira, o fato de ser um projeto que desafia a cultura escolar, principalmente por se trabalhar uma prática indisciplinar, que pode resultar numa certa resistência (ou não) dos alunos e professores, no contexto escolar em que será desenvolvida. Mais do que resistência, trabalhar nesse contexto do indisciplinar, leva-nos a pensar como os estagiários/futuros professores, ou ainda, os próprios pesquisados, fazem uso das ideias de práticas culturais e problematização e como esse uso reflete na sua ação pedagógica. A segunda é baseada na importância de uma formação de futuros professores que possam mudar a relação assimétrica de poder, instituída na escola de que o professor detém o conhecimento e apenas o transmite, para uma atitude orientador/aprendiz no processo de mobilização da prática.

A partir de então surge a necessidade de se investigar como se dão essas relações num contexto em que estagiários/futuros professores de diferentes cursos de licenciatura da Unicamp, vão até a escola com uma proposta de estágio indisciplinar e se comportam diante de uma proposta educativa orientada no procedimento didático-metodológico de problematização indisciplinar de uma prática social. Além disso, investigar também qual o uso que os estagiários/futuros professores fazem do

constructo social problematização e prática sociocultural, a partir do uso que nós⁶, pesquisador e professores, também fazemos desse constructo; e com isso, como tal uso se reflete na problematização dessa prática sociocultural no contexto escolar.

A prática sociocultural foi escolhida pelos devidos grupos a partir das orientações dos professores da disciplina⁷, em encontros semanais, no decorrer da disciplina de estágio supervisionado. Com base no desenvolvimento de projetos de investigação-ação em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Projeto de Estágio denominado “Desconstruindo a educação escolar disciplinar”⁸ tem como propósito produzir conhecimentos que possam sustentar e viabilizar novas formas de educação escolar não mais centradas no princípio de organização disciplinar da cultura escolar.

É importante ressaltar que tal pesquisa não tem como objetivo verificar empiricamente se este “método” é viável ou não no contexto escolar, afinal não se trata

⁶ O uso do “nós” se refere a um pensamento conjugado do pesquisador e dos professores orientadores da disciplina.

⁷ Antonio Miguel e Anna Regina Lanner de Moura são professores do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA). Foram os responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado (EL774) no segundo semestre de 2011.

⁸ “Conforme consta no plano da disciplina, os projetos desconstrutivos de investigação-ação a serem desenvolvidos pelos estudantes nas escolas deverão orientar-se, não mais por dicotomias tais como teoria/prática, ensino/aprendizagem, forma/conteúdo, etc., mas por um novo princípio de organização e mobilização da cultura na escola, qual seja, o da problematização (in)disciplinar de práticas culturais que se realizam em diferentes campos de atividade humana. As práticas culturais que deverão orientar a produção dos projetos desconstrutivos de investigação-ação deverão ser eleitas com base no diálogo entre os pressupostos ético-políticos e metodológico-conceituais que orientam este Projeto de Estágio e as demandas situadas nos diferentes campos de estágio. Por sua vez, a problematização indisciplinar a ser realizada nos diferentes campos de estágio pauta-se no princípio de deslocamento das práticas eleitas por diferentes contextos de atividade humana. Um exemplo seria a problematização de práticas culturais de orientação e deslocamento espacial em diferentes campos de atividade tais como os da: navegação marítima, navegação aérea, navegação virtual; cartografia, artes cênicas, etc.”(Plano de curso da disciplina disponível no anexo)

de um método, mas sim, do levantamento e identificação de possibilidades dos estagiários/futuros professores, instituições, professores e alunos em participar de uma prática de problematização cultural, envolvendo-se nela e não as realizadas dentro de um contexto escolar. Além disso, e mais fortemente, verificar os usos que os estagiários/futuros professores têm feito dos termos problematização e prática *sociocultural* e como esses usos se refletem em sua postura como participantes ativos do processo educacional.

A constituição dos grupos de estágio

A presente pesquisa foi realizada em duas turmas de estágio supervisionado EL774 Turma C e EL774 - Turma E. As duas turmas se juntaram num mesmo período diurno do 2º Semestre de 2011, às 5ª feiras das 14h às 18h. Os alunos eram provenientes dos cursos de licenciatura de vários institutos e faculdades da Unicamp, visto que esta disciplina de estágio oferecida pela Faculdade de Educação - FE é específica para alunos que cursam licenciatura. A disciplina foi ministrada por dois professores⁹ da Faculdade de Educação da Unicamp - FE, ambos integrantes do grupo de pesquisa em educação, linguagem e práticas culturais – PHALA.

Foram 34 alunos matriculados participantes das atividades, de tal maneira que a maioria deles escolheu a disciplina a partir de uma ementa disponibilizada no site da Faculdade de Educação – FE, no qual são inseridos os projetos de estágios dos docentes. Nessa ementa, consta a proposta do estágio que constitui o contexto de formação desta pesquisa e sendo assim, podemos entender que aqueles que se matricularam na disciplina a partir de uma leitura prévia da ementa, tiveram interesse em participar de uma proposta de problematização de práticas indisciplinadas. Aqueles que foram aleatoriamente matriculados pelo sistema da Diretoria Acadêmica da Unicamp - DAC, ou que ainda não haviam lido a proposta, tiveram conhecimento dela no primeiro dia de aula através da discussão do plano de curso¹⁰, para orientar os alunos com relação à proposta da disciplina de estágio; a definição do cronograma a

⁹ Antonio Miguel e Anna Regina Lanner de Moura

¹⁰ Anexo 1.

ser seguido para a organização dos grupos; a escolha do campo de estágio, as datas das orientações em grupo e apresentações finais. Ainda neste dia, foram tomadas providências e orientações para inserção no campo de estágio.

Na segunda semana de aula, foi realizada a problematização da prática de controle de estoque através do código de barras, tendo como objetivo exemplificar o que poderia ser feito no estágio baseado na discussão do plano de curso da aula anterior. A narrativa e análise dessa problematização será apresentada logo mais. A terceira aula foi composta por discussão, esclarecimento e fundamentação da proposta de Estágio a partir do plano de curso e da problematização da prática de controle de estoque feita na aula anterior, e encaminhamentos para formação dos grupos de investigação-ação.

A proposta da disciplina foi dividir os alunos em grupos constituídos por uma mesma prática sociocultural e não necessariamente numa mesma escola, a partir da leitura de textos e observação do ambiente escolar para facilitar a escolha da prática. Assim, foi sugerido aos alunos, num primeiro momento, que estabelecessem contato com as escolas em que pretendiam realizar seu estágio para que, inicialmente, observassem todo o ambiente escolar, desde as aulas específicas de diferentes disciplinas até os ambientes comuns a todos os alunos e/ou professores e funcionários; se possível, os ambientes fora do espaço escolar, isto é, o local em que a escola estava inserida. Todas essas informações foram importantes para que os estagiários/futuros professores obtivessem a maior quantidade de dados possíveis para facilitar a escolha de sua prática sociocultural.

Com relação às orientações, elas aconteceram semanalmente com todos os grupos, em horários pré-definidos, num período de sete semanas e, concomitantemente, os grupos que não estavam em horário de orientação tinham momentos de observações, planejamento e desenvolvimento das práticas eleitas. Esses momentos foram importantes para prepararem a prática a ser problematizada. Ao longo das orientações, os grupos relatavam suas dificuldades, observações, dúvidas e eram orientados para o desenvolvimento da prática. Também foi pedido aos integrantes de cada grupo que escrevessem suas ideias para a problematização. De modo geral, na realização do estágio, apesar dos alunos terem se organizado em grupos em função de uma prática comum escolhida por eles, cada integrante pôde realizar seu estágio em escolas diferentes.

A seleção de bibliografias para que cada grupo pudesse entender melhor a prática que escolheu teve que ser diferenciada, isto é, como cada grupo elegeu uma prática diferente, o conjunto de textos que compôs a bibliografia também teve que ser diferente e isto constituiu um desafio para os docentes da disciplina. Todo material (textos, livros, movimentos e inserções nos próprios campos de atividade em que essas práticas são realizadas) que geralmente está disponível seja nas bibliotecas, artigos, internet, ou até mesmo os livros didáticos, geralmente trata de um assunto através de um tema e não de uma prática cultural. Não existe uma história escrita centrada nas práticas. Quando se muda a entrada, ou seja, a forma pela qual a problematização irá acontecer, todo trabalho do professor é selecionar materiais que digam respeito a esse campo específico de atividade humana.

Essa diferença entre tema e prática é o que torna a seleção dos textos, para aprofundar aquilo que vai ser problematizado, tão difícil. Podemos pensar o tema como algo fixo, uma referência que não podemos perder de forma alguma. Exatamente o oposto da prática, um conjunto de ações físicas, intencionais, que mobiliza memória, conhecimento, com propósitos, desejos e valores.

Ao eleger uma prática, era importante que os estagiários se perguntassem o quanto aquela prática poderia responder às necessidades da escola onde iriam estagiar. Não significa que a prática tenha que ser algo ligado à escola, mas não deve estar desconectada totalmente, principalmente porque para desenvolver a problematização, é necessário que haja uma negociação entre estagiário, escola e professor. Toda essa negociação, observação, pesquisa, eleição da prática, aprofundamento sobre a prática eleita e discussão sobre esses elementos, são fatores determinantes para realizar a problematização.

Da forma como entendemos a mobilização de um conhecimento cultural dentro de um contexto de atividade humana não há a necessidade de se disciplinarizar conteúdos escolares. A disciplinarização realizada pela escola trata-se de um desvio cultural eleito por ela com suas intenções, para a formação do indivíduo. Em outras palavras:

[...] os discursos e os esforços reiterados de justificar a necessidade de um desvio cultural escolar - quer em nome de uma cultura especializada que não especializa a maioria, de uma qualificação profissional que não qualifica a maioria, de uma formação de cidadãos que não constitui a maioria dos indivíduos efetivamente como cidadãos, quer ainda em nome de uma autonomia individual que não consegue ser exercida pela maioria dos sujeitos - redundaram em um beco sem saída para a maioria. E daí, se não queremos persistir nesse modelo de escola e nem podemos sair do beco sem saída, porque ele não tem saída, pensamos que o que ainda talvez possa justificar a importância ou a valorização de um desvio cultural escolar para todos seja a crença de que podemos, mesmo dentro do beco sem saída da escola, pelo

movimento da *différance*, pormo-nos nos rastros de desvios do desvio cultural escolar, isto é, praticar a *desconstrução* do desvio cultural escolar. (MIGUEL et al., 2010b, p.132)

Tal perspectiva permite uma nova maneira de ver a escola, de mobilizar o conhecimento, de ampliar nosso campo de significação. O papel da escola é a descolonização do sujeito. Então dialogar com os campos de atividade humana, permite ao aluno entender o modo como a sociedade se desenvolveu e se desenvolve. A problematização é um caminho para a formação política do cidadão. Não é o tema ou a prática que impede a compreensão/participação do aluno dentro desse processo de problematização, mas sim a maneira (entrada) como tal processo é feito.

Todo esse processo foi acompanhado semanalmente na medida em que os grupos se constituíram e o aprofundamento da prática escolhida se tornava mais claro para cada integrante. Obtivemos os seguintes grupos, organizados por nome, quantidade de alunos e horário de orientação:

Grupo 1: Práticas de Pintura – 6 alunos – 13h30min

Grupo 2: Práticas de Fotografia – 8 alunos – 14h

Grupo 3: Práticas de Comunicação em Redes Sociais – 5 alunos – 14h30min

Grupo 4: Práticas do Cuidado de Si – Alimentação – 4 alunos – 15h

Grupo 5: Práticas de Vendas – 4 alunos – 15h30min

Grupo 6: Práticas de Descarte do Lixo – 7 alunos – 16h

Dos dados acima fica claro que o tempo de atendimento para cada aluno de cada grupo foi pequeno, mesmo tendo acontecido ao longo de 6 semanas para

orientação, discussão e planejamento coletivo do desenvolvimento dos projetos de investigação-ação nos campos de estágio e 4 semanas para o desenvolvimento da investigação-ação nos campos de estágio. Não necessariamente os estagiários/futuros professores estiveram numa mesma escola. Alguns não estiveram somente em escolas, mas também em hospitais, pois eram provenientes do curso de licenciatura em enfermagem.

Após as orientações dos grupos, houve o momento de compartilhamento dos resultados obtidos por eles em suas problematizações. Foram 4 semanas para realizarem suas apresentações e o debate coletivo com a turma. É importante dizer que todas as aulas, orientações, apresentações foram filmadas e/ou gravadas e constituem a base documental desta pesquisa com a autorização dos alunos, assim como os relatórios produzidos por eles, individuais e por grupo.

Formação e Dinâmica dos Grupos de Estágio

Como já foi dito anteriormente, os grupos foram formados em função da prática social escolhida. O nome dado a cada grupo tem relação direta com a prática escolhida pelos seus integrantes. O grupo 1 foi formado por 6 alunos do curso de licenciatura em artes visuais. O grupo 2 foi formado por 8 alunos pertencentes aos cursos de licenciatura em matemática, história, geografia, química, educação física e ciências sociais. O grupo 3 foi formado por 5 alunos provenientes dos cursos de licenciatura em matemática, física/química, música e educação física. O grupo 4 foi formado por 4 alunos que cursam licenciatura em música e educação física. O grupo 5 foi formado por 4 alunos provenientes do curso de licenciatura em matemática. E, por fim, o grupo 6 foi formado por 7 alunos provenientes dos cursos de enfermagem, matemática e biologia.

A análise dos dados desse trabalho é centrada na terapia filosófica de Wittgenstein¹¹. Todo o processo de constituição da problematização das práticas socioculturais, que teve como origem a escolha da prática pelos grupos até o compartilhamento de seus resultados com toda a classe no final da disciplina de

¹¹ A filosofia madura de Wittgenstein, em oposição à busca do que está oculto ou algo que estaria “por trás das aparências”, tem como propósito “compreender algo que está manifesto” (WITTGENSTEIN, Investigações filosóficas, §89), descrever os usos que estão sendo feitos de uma determinada palavra ou conceito nas práticas linguísticas. Não se trata de uma filosofia que faz a crítica das ciências e dos seus métodos, ou seja, de um tribunal da razão que teria o poder de julgar [...] Tampouco se trata de uma “filosofia científica”, entendida como uma filosofia que avança rumo a soluções definitivas de problemas (SPANIOL, 1989, p.115). A intenção da filosofia aqui considerada não seria prescritiva, ou seja, ao identificar o problema da essência, por exemplo, não teria como função negar esse caminho para apontar outro correto. Diz Wittgenstein (Investigações filosóficas, §124): “A filosofia deixa tudo como está”. (VILELA, 2010. p.435)

estágio, se dividiu em três momentos: o momento das orientações, o momento da problematização da prática sociocultural e o momento da apresentação dos resultados para a classe. Os momentos de orientação e problematização aconteceram concomitantemente durante algum tempo do estágio, visto que as orientações só terminaram quando se iniciaram as apresentações.

Esses três momentos caracterizados como jogos de linguagem conjugados a outros diferentes jogos de linguagem mobilizados pelos estudantes nos campos de estágio de tal modo que os usos que os estagiários/futuros professores fizeram dos termos prática sociocultural e problematização nos diferentes jogos de linguagem, são aspectos que vamos problematizar ao longo dessa análise, através da terapia filosófica. Afinal, a prática de problematização e a prática wittgensteiniana da terapia filosófica apresentam semelhanças de família. Assim a narrativa produzida reúne excertos de narrativas que os estagiários/futuros professores elaboraram no relatório final sobre a problematização da prática que conduziram na escola, excertos da transcrição das apresentações filmadas feitas para a classe da disciplina de estágio sobre o desenvolvimento das problematizações na escola e excertos das orientações, também filmadas e/ou gravadas ocorridas ao longo do semestre. A importância em obter dados filmados remete ao uso que fazemos do termo prática, um conjunto de ações físicas, intencionais, que mobiliza memória, conhecimento, com propósitos, desejos e valores. Serão usados nomes fictícios para cada aluno do qual traremos falas para análise.

A fim de aprofundar a análise dos dados produzidos pelos estagiários/futuros professores e também diante da quantidade de material produzido pelos alunos ao

longo do semestre, optamos por limitar o trabalho focando apenas em um estagiário de cada grupo, visto que alguns grupos foram formados por sete componentes. Além disso, a quantidade de grupos também foi limitada a três de um total de seis. A quantidade de informações e o tempo limitado foram fatores importantes para focar o nosso olhar e aprofundar a análise que queremos fazer. Os grupos escolhidos foram os denominados Grupo 1: Práticas de Pintura, Grupo 2: Práticas de Fotografia e Grupo 3: Práticas de Comunicação em Redes Sociais. Tal escolha se deve à participação ativa dos integrantes desses grupos e a forma como suas produções nos permitem explorar os usos que os estagiários/futuros professores, assim como nós professores e pesquisadores, fizemos dos termos problematização e prática sociocultural. Não significa que nossa escolha vise verificar uma teoria, muito pelo contrário, não se trata de uma teoria, mas de fazer aflorar diferentes significações desses constructos de modo a esclarecer como as práticas selecionadas são mobilizadas pelos alunos em seus campos de estágio e por nós nas sessões de orientação.

Orientação metodológico-discursiva da pesquisa

A educação escolar que idealizamos e mostramos através dessa dissertação, é aquela que mobiliza cultura sem a preocupação de fazê-la de modo disciplinar, mas rompendo com as fronteiras disciplinares, de forma a não olharmos mais para a matemática como um conjunto de conteúdos, mas como práticas que são realizadas em diversos contextos de atividade humana. Perguntamo-nos, então, como mobilizar a cultura (matemática), vista desta forma, na escola? Daí a problematização. Até que ponto devemos problematizar uma prática, como a de transformar unidades de tempo, ou a de calcular? Toda prática que é realizada fora da escola, quando passa a ser escolar, tende a agregar novos valores, como o de atribuir-lhe o status de ser verdadeira ou falsa.

Para entender melhor o uso que aqui estamos fazendo dos constructos problematização e práticas socioculturais, realizaremos uma terapia filosófica na perspectiva Wittgensteiniana, com o objetivo único de levantar as possibilidades dos usos que os diferentes autores, no campo da filosofia, educação e linguística fazem, verificando quais semelhanças de família estão presentes nessas concepções, ampliando assim, nosso campo de significação sobre tais constructos.

A justificativa e importância de se realizar uma discussão com diferentes autores se deve ao fato de estarmos investigando quais os usos que os envolvidos em nosso projeto de estágio supervisionado, disciplina oferecida pela Faculdade de Educação da Unicamp e ministrada pelos professores Antonio Miguel e Anna Regina Lanner de Moura, fazem ao longo de todo o processo de orientação de estágio. Como envolvidos,

estamos falando tanto dos estagiários/futuros professores, como dos orientadores da disciplina e do próprio pesquisador. Dessa forma, é fundamental estar claro para nós qual o uso que estamos fazendo desses constructos e quais as semelhanças de família presentes nos diferentes usos.

A aproximação de nossa forma de praticar a transgressividade à prática wittgensteiniana da terapia filosófica fica caracterizada através do estilo de sua filosofia que não busca resolver problemas, mas justapor palavras com o intuito de realçar absurdos decorrentes da valorização de um determinado significado ou do modo de funcionamento da gramática que privilegia organizações linguísticas estabelecidas em uma forma de vida. A terapia se coloca, realçando surpreendentes justaposições, criando analogias falsas ou inúteis, abusando dos exemplos, numa perspectiva de praticar o porquê e não de indagar: “por quê?”. Ao empregar uma palavra ou realizar uma prática em vários contextos, amplia-se a compreensão das mesmas, possibilitando-nos vê-las de outras maneiras, não, porém, mediante um movimento de encontrar a essência ou a definição fixa e permanente (MIGUEL et al., 2010a, p.8)

O termo práticas socioculturais é utilizado por nós como um conjunto de ações que mobilizam cultura. Vemos que uma atividade escolar é algo eleito pela instituição escolar, que vem se mostrando contraditória em relação ao seu papel político ideológico que desempenha ao longo dos anos. Assim, nos questionamos sobre o porquê de outras atividades (não escolares) não adquirirem o mesmo status que aquelas previamente eleitas. Um exemplo simples para o que queremos explicitar acontece quando os alunos chegam à escola com uma carga de conhecimento adquirido fora dela. Tal conhecimento é ressignificado adquirindo o status de escolar. No entanto, esse status é visto como único e verdadeiro pela própria instituição, o que desvaloriza outros modos de aprender tão significativos e importantes quanto o escolar. Isso é um dos fatores que impedem a compreensão dos alunos e auxilia no insucesso de um determinado campo do saber.

Uma vez estabelecida essa compreensão do mundo social como a resultante, em constante mudança, do produto de interações do conjunto de atividades humanas, precisávamos também esclarecer o modo como estávamos mobilizando o construto práticas sociais. (MIGUEL, 2010, p.11)

Tal justificativa do que entendemos por práticas socioculturais nos leva a crer que esse constructo expressa

(...) melhor o modo como concebíamos os processos de circulação cultural no domínio da atividade educativa escolar, mais do que os construtos “saber”, “conhecimento” ou “conteúdo”, poderia também nos proporcionar um poder explicativo mais acurado, quando mobilizado em uma investigação acadêmica no domínio da história da educação matemática, em relação aos tipos de explicação histórica que têm sido oferecidos por histórias culturais da matemática centradas na cronologia, no suposto caráter “evolutivo” de ideias ou conceitos matemáticos, ou ainda, nos diferentes desenvolvimentos dessas ideias ou conceitos relativamente a diferentes contextos geopolíticos (MIGUEL, 2010, p.6)

Dessa forma, práticas socioculturais são valorizadas em diferentes comunidades de prática, que a realizam em diferentes momentos, sendo que em cada momento um novo significado pode ser mobilizado. Com isso, podemos estabelecer diferentes percursos indisciplinados de investigação. Por isso, a importância em deixar claro nosso entendimento sobre tal constructo. No entanto, ao longo dessa terapia, vamos perceber que aquilo que entendemos por práticas socioculturais tem, no máximo, semelhanças de famílias com os usos que outros autores fazem.

Uma forma, também interessante de perceber essas semelhanças de famílias é entender um dos usos que Engeström faz sobre a noção da concepção de atividade comparativamente ao uso que nós fazemos das práticas socioculturais. Para ele, “a estrutura básica de um sistema de atividade humana é composta pelos seguintes elementos fixos: sujeito, objeto, comunidade, ferramentas, divisão do trabalho e regras” (ENGESTRÖM, 2001, p. 82 *apud* MIGUEL, 2010, p. 9). Percebemos que a falta da

palavra prática, assim como a necessidade colocada por ele de elementos fixos, levamos a uma linha de pensamento estruturalista e para nós limitado, resistente.

Wittgenstein no decorrer de sua terapia filosófica que permite a ele ter uma visão “de fora” do contexto, faz diferentes usos das palavras prática e atividade. Um desses usos para a palavra prática, por exemplo, “nos sugere vê-la como um conjunto de ações efetivas intencionais, coordenadas e regradas, realizadas pelos sujeitos, pautadas em maneiras de agir comuns aos homens” (MIGUEL et al., 2010b, p.152), ou ainda, “interpretar uma prática efetiva significa expressá-la de outras maneiras, isto é, substituir uma forma de expressão dessa prática por outra” (MIGUEL et al., 2010b, p.152). Dessa forma, com relação aos diferentes usos que Wittgenstein faz,

[...] pensamos que eles podem nos mostrar desvios opcionais de rota para lutarmos contra o poder de "enfeitiçamento" disciplinar de ver as matemáticas exclusivamente como um conjunto fixo de conteúdos conceituais típicos - abstratos e genéricos - envolvendo números, medidas, formas geométricas definidas, etc., conformados em um domínio compartimentado e especializado do saber, e que também nos impede de vê-las envolvidas em práticas socioculturais de qualquer natureza realizadas nos contextos de diferentes atividades humanas, forma esta de ver que, para nós, constitui o ponto de inflexão desconstrutivo relativo a concepções de matemática sugerido pelo pensamento do último Wittgenstein. (MIGUEL et al., 2010b, p.150)

Outra maneira de se conceber práticas socioculturais é através do uso que Wenger faz. A prática é constituída por um conjunto de elementos que a tornam dinâmica, em constante movimento de tal forma que toda a informação mobilizada é compartilhada entre os membros de uma comunidade (de prática). Para Wenger,

o conceito de prática conota fazer algo, mas não simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos. Em termos gerais, o emprego que faço aqui do conceito de prática não pertence a nenhum dos lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento, o manual do mental, o concreto do abstrato. (WENGER, 2001, p. 71 *apud* MIGUEL, 2010, p.13)

Nesse sentido, podemos perceber as semelhanças de família entre o uso que Wenger faz do constructo práticas socioculturais e o uso que nós fazemos. Essa análise é importante, pois a mobilização de um conhecimento cultural ocorre quando estamos inseridos numa comunidade de prática. No entanto, tal mobilização pode ser entendida como um ato de problematizar uma prática sociocultural, um ato de desconstrução. Daí a necessidade de também entendermos o que estamos querendo dizer quando falamos em problematização. Problematizar pela desconstrução é uma das formas de mobilizar conhecimento.

Antes, porém, existe uma forte ligação entre esses dois constructos e os usos que, como vimos, podemos fazer deles. Visto que a mobilização do conhecimento acontece quando estamos inseridos numa comunidade de prática, problematizar uma prática sociocultural é entender os significados atribuídos por essa comunidade, isto é, entender aquilo que Wittgenstein chama de jogos de linguagem. Devemos ainda entender a problematização como um processo de desconstrução como Derrida nos propõe.

[...] esse mesmo caráter simultaneamente aberto, contraditório, não objetivista, não dogmático, desestabilizador e ético-politicamente orientado – que pensamos estar sugerido pela prática derridiana da desconstrução – que constitui a característica singular de uma prática educativa escolar baseada na problematização indisciplinar ou transgressiva de práticas socioculturais não escolares. (MIGUEL et al., 2010a, p.9)

Para Derrida, desconstrução se refere a explorar tudo o que puder ser explorado num texto, mesmo os significados que não estavam explícitos. É uma prática de leitura e escrita, um modo de análise e crítica, que depende profundamente de uma interpretação da questão de estilo. Devemos ter em mente que ela não admite o

pensamento dialético, trazendo sempre à tona uma possibilidade dentro de um mesmo (ou não) jogo de linguagem, com isso “desestruturando” propostas tidas como claras, racionais e certas dentro de uma perspectiva estruturalista.

Em outras palavras, é preciso ir além, pois esse modo é o que nos dá visibilidade a uma diversidade de significados antes não explorados. Assim, é possível ampliar nosso campo de significação e dentro do nosso contexto de práticas socioculturais, problematizar uma prática sociocultural, e, pensando em um processo de desconstrução, nos ajuda a mobilizar conhecimentos valorizados ou não pela escola. Tal prática sociocultural de desconstrução vai ao encontro de Wittgenstein no sentido de que aprender é aprender a ver de outras maneiras.

Desconstrução é o rompimento – sem neutralização completa - da força normativa de qualquer sistema conceitual que anime a linguagem, e da oposição que aquele sistema estabelece entre o que é inteligível e o que não faz sentido. Na desconstrução nós não simplesmente rejeitamos um sistema conceitual de significados, mas o problematizamos a partir de dentro, ao trazer para dentro possibilidades de significação que haviam sido deixadas fora do sistema, isto é, colocando lado a lado o reconhecido e o não-reconhecido, o aceito e o rejeitado. (MEDINA, 2007, p.171)

No trecho acima já podemos perceber um uso que é feito do termo problematização. Nele, o autor se refere a possibilidades de significação que, quando não há um processo de desconstrução, são deixadas de lado. Para Pennycook, o uso feito desse termo é a geração de algo novo, dinâmico.

Em vez de ver a LAC¹² como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizando. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo novo que é muito mais dinâmico. Dessa perspectiva, ela não é algo que tem a ver com o mapeamento de uma política

¹² Termo usado por Pennycook para se referir a Linguística Aplicada Crítica.

fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo. (PENNYCOOK, 2006, p.67)

Quando pensamos, no entanto, no uso que se faz desse constructo ao refletir sobre os princípios orientadores de um programa de pesquisa na formação do professor,

Por problematização multidimensional das práticas escolares relativas à educação matemática entendemos todo debate crítico e esclarecedor que põe em evidência e incide sobre as várias dimensões constitutivas das práticas sociais que envolvem a matemática e que se realizam sob os condicionamentos da instituição escolar, quais sejam: a dimensão matemática, a epistemológica, a lógica, a sociológica, a metodológica, a antropológica, a axiológica, a histórica, a política, a ética, a didática, a linguística, etc. (MIGUEL; MIORIM, 2004, p. 154).

Esta é uma concepção anterior de problematização que ainda percorre cadeias disciplinares. É interessante notar que, mesmo se falando de um campo do saber específico, no caso, a matemática, a problematização explora outros aspectos que permitem produzir novos significados, isto é, aprender a ver de outras maneiras.

O termo problematização também é usado de modo a questionar o papel disciplinador da escola, a partir do diálogo com diferentes autores da sociologia, filosofia e linguística. Isso pode ser visto no trecho abaixo:

A partir do diálogo com autores da sociologia, da filosofia, da educação e, sobretudo, da linguística, a discussão sobre valores, que inicia a discussão em foco, questiona a noção de disciplina escolar e abre, alternativamente, a perspectiva de organização da atividade educativa escolar com base em uma concepção de transgressividade, orientadora da noção do que aqui denominamos problematização indisciplinar. (MIGUEL et al, 2010a, p.3)

Neste último trecho vemos um adjetivo que caracteriza a problematização: “indisciplinar”. Ele aparece aqui como um ato de transgressão, ou seja, traz-nos a ideia de “transitar livre”.

Do modo como aqui a pensamos, a prática da problematização indisciplinar na escola guarda semelhanças de família com o movimento derridiano da desconstrução; com as práticas transgressoras ou indisciplinadas, sugeridas por teorias transgressivas que têm sido propostas, sobretudo, no terreno da linguística aplicada contemporânea; com a prática wittgensteiniana da terapia filosófica (VILELA, 2010), bem como com a prática foucaultiana de problematização transgressiva. (MIGUEL et al., 2010b, p. 187)

Com essa noção, o indisciplinar não apresenta características de oposição ao disciplinar, ou não estaria associado a uma condição de comportamento, mas sim a de pensar uma inter-relação, uma mobilização de saberes que não necessariamente pertencem a um conjunto politicamente pré-definido de conteúdos programáticos. A maneira como a prática indisciplinar vem sendo mobilizada aqui, dentro do nosso jogo de linguagem, constrói um sentido de prática indisciplinar associado aos usos de outros termos como desconstrução e transgressividade.

No decorrer dessa primeira experiência de terapia filosófica, percebemos que os usos feitos do termo problematização pelos diferentes autores têm semelhanças de família. Além dos diferentes usos, temos alguns adjetivos para caracterizar ainda mais esse termo. O mesmo acontece com os usos feitos da expressão prática sociocultural. Esse trabalho em nenhum momento vai priorizar um uso ou outro. Também não é nosso propósito dizer qual o melhor uso a ser feito desses constructos, mas sim de ater-se aos diferentes olhares mobilizados ao longo das orientações com os grupos de estágio, perceber ao longo da análise dos dados desta pesquisa, como o constructo práticas socioculturais e problematização foram compreendidos pelos estagiários/futuros professores e como eles se apropriaram desses constructos para realizarem seus projetos de estágios. Prática sociocultural é um construto utilizado por eles como um conjunto articulado de ações articuladas? Como um ambiente? Como

oposição à teoria? Esses usos são fundamentais para que possamos ampliar nosso campo de significação.

Tendo como base o pensamento de Wittgenstein, podemos pensar as práticas de problematização socioculturais como uma busca constante de desconstruir a ideia da disciplinaridade, considerando os diferentes jogos de linguagem mobilizados. Uma prática é um conjunto de ações que mobiliza conhecimentos. Exemplo: amarrar um sapato é uma prática. Dentre as ações realizadas nesta prática, podemos destacar as ações físicas (corporais, o movimento do corpo, a de segurar o cadarço com os dedos, de dar o nó etc.). A maneira como entendemos a prática é mais que um conjunto de ações físicas e sim um conjunto de ações físicas, de relações de poder que envolvem memória, jogos de cena¹³, intenções, crenças, desejos etc. Uma prática não precisa estar ligada ao cotidiano ou como uma justificativa para um problema da escola. Tais características surgem durante a problematização da própria prática. O importante é problematizar uma prática de forma independente sem ser tratada como uma relação de ensino/aprendizagem. Em outras palavras, essas questões “sociais” podem ou não surgir durante a problematização.

Wittgenstein anuncia que o problema da filosofia é um problema de linguagem. A centralidade na linguagem é um problema filosófico. Com isso, através de um estudo da

¹³ “A expressão jogo de cena foi cunhada pelo linguista francês Dominique Maingueneau. Segundo ele, “apoiando-se em modelos emprestados do direito, do teatro ou do jogo, a pragmática tentou inscrever a atividade da linguagem em espaços institucionais. Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala [...] é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado” (Maingueneau, 1993, p. 29, *itálicos nossos*).”(MIGUEL, 2011 p.272)

linguagem ele cria três grandes categorias, sem pensar em nenhuma teoria propriamente dita. Essas categorias são: jogos de linguagem, semelhança de família e formas de vida. A atividade pode ser vista como uma forma de vida que produz jogos de linguagem que possuem semelhanças de família. Apesar de serem jogos diferenciados, algumas regras são semelhantes. As práticas constituem os campos de atividade humana. Por exemplo: a atividade humana da educação faz parte das práticas escolares e cada prática produz e é produzida por jogos de linguagem.

O propósito deste trabalho vai além de analisar os limites e possibilidades da escola ao inserir em seu contexto novas formas de educar. O propósito é olhar para o modo como os estagiários/futuros professores ressignificam os termos prática sociocultural e problematização e qual o uso que fazem desses constructos em seus projetos na escola. Assim, fazem parte deste propósito, considerações ético-políticas do porquê se pensar no indisciplinar, visto que esse processo não é visto como um dogma teórico ou um modelo único. Pretende-se também analisar como aderir ou não à proposta indisciplinar se transforma ao longo da disciplina de estágio.

A partir das análises, nosso olhar se estenderá também para as possibilidades de desconstrução do currículo disciplinar da escola, tendo por base as reações dos sujeitos da pesquisa ao processo de problematização indisciplinar. Afinal, entender esses discursos, permite dialogar com o modo como tentamos praticar a indisciplinaridade. Enfim, viver na fronteira do indisciplinar é sentir-se o tempo todo fora de sua zona de conforto da mesma forma como realizar uma pesquisa num paradigma da terapia filosófica é sair da zona de conforto da pesquisa verificacionista.

Problematizando a prática de controle de estoque através do código de barras

Neste capítulo vou apresentar como se deu a problematização da prática de controle de estoque através do código de barras¹⁴, entendendo-a como um exemplo possível de ser problematizado ou até mesmo como metodologia de estágio. Por este motivo ela se apresenta de forma diferenciada em relação ao olhar terapêutico sobre os diálogos dos sujeitos da pesquisa que faço posteriormente. Afinal, não sou o sujeito da minha pesquisa. Essa proposta metodológica aconteceu na segunda aula das turmas de estágio que acompanhei e faz parte do projeto de pesquisa “Limpendo as Barras” do grupo PHALA, cujo objetivo é identificar as resistências à problematização de tal prática indisciplinar.

Farei então uma tentativa de olhar para a problematização que realizei com os alunos dessa turma de estágio como um jogo de cena, explorando, analisando e desconstruindo as narrativas que foram produzidas naquele momento. Tal desafio se faz necessário diante da riqueza que um olhar desconstrutivo pode oferecer ao aflorar diferentes significados que possam surgir dessa problematização.

Enquanto revejo o vídeo desse momento da disciplina de estágio, tenho a impressão de que estou lendo um conjunto de jogos narrativos que foram se constituindo, organizados previamente por mim de acordo com meu interesse: o de dar aos alunos da disciplina um exemplo, uma metodologia, para realizarem seus projetos

¹⁴ A problematização da prática de controle de estoque através do código de barras foi desenvolvida durante o projeto de iniciação científica pelos professores Antonio Miguel e Anna Regina Lanner de Moura juntamente com os alunos Adriano Luiz Pedrini, Marcelo Hashimoto, David Scott e Érica Nakamura em que nos preocupamos em investigar o modo como os alunos e pesquisadores mobilizam essa prática identificando assim os diferentes jogos de linguagem na problematização.

de estágio. Nesse espírito, ao longo da reconstrução desta narrativa, os significados de práticas socioculturais e problematização se evidenciarão, sendo o texto e as análises que me propus a fazer uma terapia filosófica desconstrutiva dos jogos narrativos produzidos no momento da problematização da prática do controle de estoque.

Em sala de aula, todos sentados em silêncio. Ao lado, um pouco mais afastado, os professores da disciplina. À frente, também sentado o pesquisador (P).

P: [...] Então pessoal, eu deixei o primeiro slide em branco para que não percebam, de imediato, o que vai acontecer, mas vou colocar no próximo slide; e minha pergunta sobre essa figura que está aí é: será que vocês conseguem estabelecer uma relação entre ela e o que discutimos na semana passada? Existe ou não existe alguma relação dessa imagem com o plano de curso¹⁵? (Silêncio)

¹⁵ Na primeira aula, os professores haviam discutido o plano da disciplina de estágio, dito aqui: plano de curso. Este se encontra no Anexo 1.



Figura 1: Imagem da zebra apresentada aos alunos (Disponível em: <http://www.shoarns.com/ZebraGallery.html> Acesso em: 01 fev. 2012)

P: Voltando então a imagem, depois de ler a ementa, pergunto novamente: será que existe alguma relação entre essa imagem e o plano de curso? (Silêncio) Quem acha que não existe? Quem acha que existe?

Analisando novamente minha fala ao pedir que eles estabelecessem uma relação entre a imagem e o plano de curso, minha intenção neste momento era que eles relacionassem a proposta problematizadora indisciplinar, cuja discussão foi iniciada com a apresentação do plano de curso, com a imagem que normalmente não é eleita como um conteúdo valorizado pela escola a ser trabalhado desta forma. Obviamente, pelo título desse capítulo, o leitor deve se perguntar: por que o pesquisador quis que os alunos fizessem uma relação com o plano de curso? Por que suas perguntas não os levaram a algo mais próximo do código de barras como era esperado por nós? A resposta é simples: coloquei-me no lugar deles (os estudantes) depois de termos discutido a ementa na aula anterior e senti que não estava clara qual era a nossa

intenção de estágio baseado numa proposta indisciplinar. Então resolvi mudar minha estratégia para que a problematização da prática de controle de estoque se tornasse um exemplo de metodologia de estágio mais do que a própria problematização da prática de controle de estoque.

Mesmo estando claro para mim que a proposta indisciplinar não estava clara para eles, minha própria fala contradiz com a proposta problematizadora, quando pergunto a eles se existe ou não existe uma relação entre a imagem e o plano de curso. A problematização fica então fechada a duas respostas possíveis, sendo que uma estará correta e outra não. A resposta correta nem sempre é aquela esperada pelo professor quando conduz uma problematização, já que uma de suas intenções é buscar com os alunos os rastros de significados daquele aspecto que vem sendo trabalhado, explorando-o de modo a aflorar nas falas dos alunos, novos significados da prática trabalhada. A resposta correta é aquela esperada pelo professor que tem um propósito bem definido, o de fazer com que seus alunos entendam sua verdade, sua interpretação daquele sentido único e valorizado por ele e pela instituição de ensino.

Confesso que mesmo dentro de uma proposta problematizadora indisciplinar, minha intenção naquele momento era de que eles estabelecessem a relação que eu¹⁶ queria, como se entre a imagem da zebra e o plano de curso se interpusesse um significado fixo, visível aos olhos de todos. Essa ação diverge do sentido desconstrutivo que estamos estabelecendo nesta dissertação, porém é uma ação momentânea que

¹⁶ O uso do “eu” se refere a um pensamento particular do pesquisador.

exclui a tentativa da prática docente do professor artista como nos explica Pineau (2010)

A marca distintiva de um professor-artista observa Barrel, é sua voluntariedade para “abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis” (1991, p.338). (Pineau, 2010, p.95)

Em outras palavras houve e ainda há na construção dessa narrativa, o apego a uma proposta terapêutica. Porém, mesmo tentando escapar da postura estruturalista de uma lógica clássica do sim e do não, revivo o jogo de linguagem que está presente na escola e esteve presente em minha formação, ao estar inserido noutro jogo de linguagem que é o da proposta problematizadora indisciplinar desconstrutiva.

Esta perspectiva do professor artista traz um aspecto que vai além do cognitivo, que busca algo que não seja apenas o conhecimento produzido pela escola, que busca algo além dela, diferente daquilo que está posto, sem limites para ensinar e aprender.

Desta perspectiva, podemos comentar também a postura do professor ator. Este assume um papel que busca estimular o aluno no conhecimento que está sendo mobilizado em aula.

A metáfora do professor-ator foi baseada numa equação indistinta entre experiência educacional e experiência teatral e em uma concepção de performance totalmente centrada no ator. A performance foi reduzida a um estilo de desempenho de teatralidade entusiasta empregada para despertar estudantes sonolentos, para envolvê-los como que magicamente nas primeiras aulas da manhã. (PINEAU, 2010, p.94)

Tanto o professor ator, quanto o professor artista trabalham numa dinâmica da performance educacional que pensa, através de um jogo de cena, novas formas de mobilização de conhecimentos, que aqui, nesta narrativa, mobilizamos através da

proposta indisciplinar de estágio educacional e despertamos nas narrativas produzidas ao longo da disciplina. Esse despertar, porém, se refere a identificar nos diferentes usos de uma prática sociocultural, neste caso a prática de controle de estoque, os valores sociais que a ela são atribuídos.

De acordo com McLaren, o educador centrado na performance “compreende o ensino basicamente como um drama improvisado que ocorre dentro de uma narrativa curricular” (1988, p.174). Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas. (PINEAU, 2010, p.97)

Como consequência dessa ação, as perguntas que fiz na apresentação deveriam levá-los a fazer suposições e que essas aparecessem em seus discursos. Tive a preocupação, então, de nunca dar a informação diretamente e sim, instigá-los, e mesmo que alguém respondesse dentro do esperado, explorar as diferentes perspectivas de explicações. Dessa forma, estabelecer um jogo de linguagem através de uma proposta desconstrutiva da imagem. Preocupei-me também com minha reação diante dos discursos: sim ou não, certo ou errado, com a tentativa sempre de trabalhar com a resposta do outro ou colocar um novo elemento que pudesse gerar um conflito com a resposta dada, ou ainda quebrar suas expectativas. Inclusive eu estava inserido num jogo de linguagem cujas regras iriam aprofundando minha compreensão. Garantir uma dinâmica na aula foi importante e preocupante para pôr em xeque a forma como conduzi minha problematização e verificar se pude discutir um problema com a informação que tinha naquele momento.

Aluno1: *Eu até sei. A ideia é dar uma zebra na escola? (risos)*

P: Como seria dar uma zebra? Você dar, criar uma zebra na escola?

Aluno1: Dar uma zebra é desestruturar a situação, não é? Então você vai partir de um projeto que você vai desconstruindo, você vai desestruturar um sistema que já está estabelecido. Você vai dar uma zebra na escola, você vai tentar... Transcender alguma coisa.

Depois de muito insistir, a resposta a minha pergunta foi: “a ideia é dar uma zebra na escola?”. O mesmo aluno continuou seu comentário dizendo que a ideia é desestruturar a escola. Dada sua resposta, cheguei à conclusão de que ele conseguiu estabelecer a relação que queria já que o plano de curso trazia em seu contexto a palavra “desconstrução” e ao mesmo tempo “dar uma zebra” é uma expressão que pode ser usada no sentido de fazer algo inesperado. No entanto não podemos dizer (ainda) que sua compreensão sobre essa relação instituída é a mesma compreensão que a nossa. A relação com a ementa do curso que tentei despertar foi importante pelo propósito da problematização: dar a eles um exemplo a ser problematizado na escola ou ainda, uma metodologia de estágio. Por isso também provocar essa intenção logo no início.

O uso da analogia feita pelo Aluno1 é muito comum ao tentar estabelecer um significado para a relação que lhe foi solicitada.

[...] as analogias são utilizadas como recursos didáticos no ensino de tais conceitos, pois elas apresentam similaridades entre dois domínios diferentes; sendo que um deles deve ser familiar ao aprendiz – o denominado ‘análogo’, e outro, não familiar – o chamado ‘alvo’. (BOZELLI; NARDI, 2012, p. 84).

As similaridades que se buscam ao fazer uso da analogia como processo de significação de um conceito ou de um significado para o aluno pode ser entendida de duas formas possíveis: a primeira, como parece ter sido usada pelo Aluno1, é a tentativa de buscar em outros domínios uma relação que lhe seja familiar. Nesse sentido há uma busca constante, através de analogias, de um conceito fixo, de um significado fixo, que o leve a responder a pergunta solicitada: a relação entre a imagem da zebra e o plano de curso, como se houvesse em algum “lugar” uma essência para esse significado. Ele busca a essência, a resposta pronta que, para ele, eu esperava.

Wittgenstein, em sua terapia, faz uso recorrente de analogias, porém no caminho contrário ao do Aluno1, ou seja, para desconstrução e compreensão de um significado possibilitando-o ver de outras maneiras.

Ao realçar surpreendentes justaposições, ao criar analogias falsas ou inúteis e ao abusar dos exemplos, a terapia wittgensteiniana coloca-se numa perspectiva de praticar o porquê e não de indagar: “por quê?”. Ao empregar uma palavra ou problematizar a realização de uma prática em vários contextos, amplia-se a sua compreensão das mesmas, possibilitando-nos vê-las de outras maneiras, não, porém, mediante um movimento de busca de essências ou de definições fixas e permanentes (SHIBLES, 1974 *apud* MIGUEL et al., 2010, p. 195).

O Aluno2 se posicionou de outra forma dizendo que a ideia por trás da imagem era a de construir, pois a imagem com suas cores, ao mesmo tempo em que choca, dá a impressão de que pode dar certo. Ele vem das artes plásticas, o que me levou, querendo ou não, a indícios de que sua formação o conduziu para uma visão diferente daquela tradicional dos cursos superiores, principalmente os de exatas em que estudei: ele conseguiu ver de outras maneiras.

Aluno2: *Eu acho que você vai construir. O verde desconstrói, mas o preto e branco da listra dá a impressão de que está tudo certinho. Então choca e depois dá a ideia de que pode dar certo.*

O Aluno2 atribuiu à imagem um significado de contradição, um significado que se opôs ao outro e um deles venceu. Nas cores e formas da imagem encontram-se os rastros desses significados. Para Wittgenstein, em seu estudo sobre a gramática das cores, quando as coisas passam a ter cor, ela perde sua cor, pois esta cor só é cor de acordo com os padrões definidos aos nossos olhos.

A reflexão gramatical incide, então, sobre coisas que, paradoxalmente, perdem sua cor quando passam a ter cores, ou melhor, quando ter cores é estar determinado por padrões para o uso correto de expressões descritivas de nosso campo visual. (SILVA, 2000, p. 87).

Quando o Aluno2 diz sobre as cores que viu na imagem, propõe essa reflexão. Ele faz o movimento contrário ao que Silva (2000) nos apresenta. Ele vê nas cores - que, paradoxalmente perde sua cor -, outros modos de interpretação não determinados pelos padrões colocados a nós. Esse modo de ver é o que possibilita a desconstrução da imagem para novos olhares “que são compartilhadas ao longo do complexo processo de interação social” (JESUS, 2008, p. 16).

O Aluno2, ao desconstruir as cores da imagem, fez analogia ao seu modo particular de ver as cores, dada sua prática e formação em artes visuais. As relações que se estabelecem nesse olhar não ficam restritas e limitadas ao nosso modo de ver a imagem. A representação que ele fez da imagem está estritamente ligada a sua forma de ver o mundo, suas intenções, desejos, crenças e valores que são mobilizados quando se tenta estabelecer a relação a que lhe foi solicitado.

“[...] é um processo de conhecimento do objeto, tornando-o subjetivamente significante; significá-lo para si; representar e representar-se em um processo em que percepções criam imagens e figuras que formam opiniões, posições, valores que terão força nos conceitos, nos saberes, nas concepções e nas atitudes dos sujeitos e dos grupos sociais” (JESUS, 2008, p. 45)

De fato, quando Jesus (2008) nos diz que a representação cria “valores que terão força nos conceitos”, podemos perceber, na continuação da narrativa, que a pergunta feita a ele foi sobre sua formação.

Professor Antonio: *Você veio das artes?*

Aluno2: *Sim (risos)*

A resposta do Aluno2 seguida de risos mostrou que de certa forma ele teve condições de fazer essa interpretação, algo que seria difícil de acontecer considerando apenas a formação dos outros alunos. Como se outra formação, diferente das artes, não desse condição de uma interpretação semelhante àquela feita pelo Aluno2.

Outro aluno trouxe uma analogia com o futebol, dizendo que a ideia de desconstruir é “fazer algo inesperado com outros modos de agir na escola; é fazer algo que funcione”. Sua compreensão está baseada na expressão colocada pelo Aluno1, muito utilizada no futebol.

Aluno 3: *Me lembra futebol. Aquela coisa inesperada. A ideia de desconstruir seria fazer uma coisa totalmente inesperada. Pegando o gancho do que ela (Aluno2) falou, não quer dizer que não vai dar certo, pode ser que funcione. É você agir de um jeito diferente, inesperado, mas que pode dar certo.*

Aproveitei a frase desse aluno e questionei a todos se o que está acontecendo na escola funciona ou não. Essa mudança repentina que fiz teve a intenção de provocar

os outros alunos visto que a problematização estava se concentrando apenas em três alunos. Com isso, a discussão mudou para o questionamento dos métodos que são usados na escola, ao ensino voltado para o vestibular, ao ensino centrado nos conteúdos, aos problemas da escola pública. O que ocorreu aqui foi um deslocamento da prática por parte dos alunos, ou seja, uma mudança de direção criada por eles em função da forma como conduzi a problematização.

“Ao longo das falas entre pesquisador e alunos, podemos perceber que existe uma tentativa deles em acionar as narrativas que constituíram sobre a escola e professor, mesmo aquelas por eles entendidas como transgressoras. Eles percorrem as ruínas de suas bibliotecas, para tentar aí recolher palavras que falem para eles, sobre o que entendem ao que lhe é solicitado. Essa busca recorre também à imagem da orientação, tenciona a ideia do professor (pesquisador), exprime o desejo do professor-cartógrafo, sem o mapa o que fazer? Paralisamos! Nada mais que silêncio. Ao indicar uma possível trilha, a discussão se inicia e na primeira curva parecem encontrar a sinalização para o campo conhecido – o método de ensino, o vestibular, problemas da escola pública.” (Parecer de Alexandrina Monteiro – Texto de qualificação de mestrado, 26/11/2012).

Na tentativa de manter o (meu) foco da problematização, após a fala de uma aluna sobre os métodos utilizados na escola, apresentei um vídeo intitulado Negócios & Soluções¹⁷, que mostra uma aplicação do código de barras no controle de estoque de duas empresas de ramos diferentes.

A discussão, independente da forma como foi provocada, tendeu a se estabelecer numa zona de conforto para eles. Sair dessa zona de conforto e experimentar uma proposta diferente, o vazio, o silêncio, fez com que eles retornassem àquilo que vivem. No entanto houve participação, o que pôde ser motivada pela tentativa em entender a proposta que eles provavelmente adotariam.

¹⁷ É um programa com 25 minutos que aborda questões do mundo dos negócios. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=MXlvLBd3X0E&feature=channel>. Acesso em: 09 abr. 2011.

O silêncio me trouxe medo, dúvidas quanto à forma como conduzia todo o processo. Sentia-me perdido junto deles, mesmo sabendo onde queria chegar. Essa contradição me levou a uma única certeza: a de que era possível abrir mão de um modelo tradicional de ensino e me deixar levar pelo medo, incerteza e vontade de se perder no silêncio.

A Érica¹⁸ pontuou a questão do indisciplinar, afirmando que as práticas não estão desconectadas da realidade e questionou se o controle de estoque só deve ser usado na área administrativa. Comentou, ainda, que as práticas fazem sentido para uma comunidade de prática específica com suas crenças e propósitos e é desse modo que deveríamos olhar para a prática de controle de estoque através do código de barras, pois essa era nossa intenção ao problematizar esta prática, diferentemente, do que aconteceu no início em que a imagem da zebra despertou em cada pessoa um sentimento diferente, porém não compartilhado, já que cada propósito poderia ser diferente daquele que a imagem poderia trazer. Em outras palavras, o silêncio dos alunos revelou que a conexão ou associação ou resignificação que eu gostaria que fizessem estava clara apenas para mim, visto que a imagem remetia cada um a um significado escolar diferente.

Érica: *Acho que é interessante pontuar o porquê do indisciplinar, dessa palavra.*

As disciplinas somos nós que colocamos, que separamos. As práticas humanas não

¹⁸ Érica Mitsue Nakamura é integrante do grupo PHALA, mestranda em Ensino de Ciências e Matemática e orientanda da professora Anna Regina Lanner de Moura. Sua participação durante o processo de problematização da prática de controle de estoque através do código de barras aconteceu, pois ela iniciou sua participação no grupo de iniciação científica para a produção de seu trabalho de conclusão de curso em pedagogia em que analisou os limites e possibilidades da prática de problematização do controle de estoque numa turma de Educação Infantil.

são separadas. Quando foi colocado que a prática de controle de estoque só faria sentido se eu estivesse estudando administração, será que eu uso essa prática no sentido administrativo, loja, comércio? Nós fazemos o controle de estoque na cozinha, por exemplo? Quando vamos ao supermercado, ou quando compramos algo que está em falta.

As práticas fazem sentido para uma comunidade de prática específica, nesse caso a loja. Eles tinham um propósito a ser alcançado, que está inserida na prática comercial. Eu achei muito legal no início ninguém ter relacionado com o código de barras, porque nós olhamos a figura já pensando nisso, porque temos uma intenção quando propomos uma entrada para problematizar, mas cada um vai fazer uma leitura da imagem de uma forma diferente.

Wittgenstein fala que aprender é aprender a ver de outras maneiras, quer dizer, hoje eu vi a imagem da zebra e percebi que pude associar a composição das cores, por exemplo, e outras perspectivas que vocês trouxeram com relação à desconstrução que é algo que eu não tinha pensado. Pensando então na prática de controle de estoque, por que problematizar uma prática como essa na escola? É algo que vocês terão que fazer depois.

P: *A escola está organizada de modo disciplinar. Chegando na escola, numa aula, para problematizar a prática de controle de estoque, como será que os alunos se comportariam? Eles entenderiam o que você quer dizer? Ou seria: aqui é aula de matemática e você tem que falar de matemática, ou aqui é aula de história e você tem que falar de história!*

Aluno6: *Eles iriam perguntar se vai cair na prova (risos)*

Aluno1: *Se vai valer nota. Porque eles estão colocados nessa situação.*

Existe uma relação entre valer nota e cair na prova. No entanto a fala do Aluno1 “Porque eles estão colocados nesta situação” me leva a duas interpretações que valem ser problematizadas, sendo a primeira os valores que a escola desenvolve como instituição meritocrática, isto é, se um conteúdo cair na prova, conseqüentemente será atribuída uma nota ao aluno, e será base para o controle, pela escola, do seu desempenho escolar.

A segunda interpretação que trago para esta discussão é a posição de um aluno de graduação, futuro professor, estar inserido no jogo de linguagem da escola que ele também viveu que se institui dessa forma com respostas padrão, condicionadas a ver em tudo, em qualquer pergunta, em qualquer assunto a se desenvolver, a atitude do professor de colocar na prova esses conteúdos que ele vem desenvolvendo. A condição meritocrática de aprender na escola torna-se um jogo de linguagem instituído e que se sobrepõe à problematização de práticas indisciplinares.

Em meu questionamento, meu propósito é que o aluno se coloque no lugar de seus alunos e busque outros saberes, ou seja, que ele ultrapasse os limites do disciplinar. Essa ruptura que se estabeleceu em não existir uma resposta previamente correta é a causa da estranheza e da falta de um norte para eles. Com isso, as respostas dadas por eles tenderam a fechar a problematização que vinha desenvolvendo. Percebo isso em minhas aulas quando ao desenvolver um assunto para o qual me preparei, inclusive já tentando imaginar quais serão as perguntas dos

meus alunos, surge uma pergunta como “vai cair na prova professor? Vai valer nota?” Essa fala do aluno desestrutura o professor gerando até uma frustração por não ver do aluno o mesmo desejo que ele vê num determinado assunto.

O modelo de educação escolar contemporâneo tem suas raízes na tradição enciclopédica de organização compartimentar e disciplinar do saber, bem como na tradição positivista de valorização exclusiva do saber especializado tido como "científico". Tal modelo se assenta na ideologia liberal meritocrática que condiciona a democratização social e econômica de uma nação ao avanço individual de seus cidadãos ao longo dos níveis de escolarização (MIGUEL et al, 2010b, p.131).

Ao introduzir a imagem a partir de um jogo de linguagem planejado por mim e cujas regras não foram descritas para os alunos, as narrativas produzidas por eles falavam de significados situados no âmbito da sala de aula em que estavam inseridos e nesse sentido a resposta do Aluno1 “valer nota” foi uma condição de imanência na escola para que o aluno estude um saber tido como científico.

A partir desse momento, a problematização da prática de controle de estoque através do código de barras, deslocou-se para os propósitos de se problematizar uma prática indisciplinar na escola, isto é, no que vem a ser essa prática indisciplinar? Não houve participação dos alunos, a não ser a dos professores, na tentativa de esclarecer a ideia de levar ao campo de estágio uma prática indisciplinar, dando ênfase ao deslocamento da prática. Sendo assim, a problematização inicial tornou-se um exemplo de como os alunos poderiam atuar no campo de estágio e de como poderiam pensar na escolha de uma prática a ser problematizada por eles. Em outras palavras, meu objetivo inicial de convidá-los a experienciar algo novo e diferente com um objetivo que estava claro apenas para mim – de dar a eles um exemplo de prática a ser problematizada e como problematizá-la -, “permitiu a todos refletir sobre a questão do indisciplinar como

uma multiplicidade de possibilidades que se organizam no interior dos grupos em função dos usos que delas fazem”. (Parecer de Alexandrina Monteiro – Texto de qualificação de mestrado, 26/11/2012)

Essa foi a questão colocada para os alunos pensarem seu estágio. Partir de um princípio diferente do conteúdo; partir de uma prática cultural, diferente de tema, ou seja, partir do que eles entendiam por uma prática cultural. A resistência por parte dos alunos foi grande, talvez pela dificuldade em entender o que nós, estávamos entendendo por problematização de práticas não escolares, talvez preocupados em dar a resposta certa, ou ainda, não interessados nas conjecturas a respeito da indisciplinaridade que colocávamos para eles.

Por fim, a Érica, também integrante do grupo PHALA, apresentou como se deu a prática de problematização do código de barras numa turma de educação infantil¹⁹, dando aos alunos sugestões de como poderiam eleger uma prática a ser problematizada e que essa prática poderia ser problematizada por diferentes pessoas em diferentes ambientes de estágio com diferentes turmas, por isso a importância em organizar os grupos de estágio por práticas. Mostramos também, outros exemplos do que estamos chamando de práticas culturais – um conjunto de ações físicas, intencionais, que mobiliza memória, conhecimento, com propósitos, desejos e valores – que requer do professor uma postura diferente daquela que transmite um conteúdo,

¹⁹ A narrativa do trabalho apresentado pela Érica pode ser encontrada em seu Trabalho de Conclusão de Curso: Problematização da prática de controle de estoque: limites e possibilidades em uma turma de educação infantil.

com uma tarefa politicamente relevante, por valorizar as diferentes significações obrigando-nos a transgredir as fronteiras do disciplinar.

Durante a problematização entre pesquisador e grupos de estágio, podemos perceber que os momentos de interação permitiram a constituição de um jogo de linguagem no qual alguns participaram e outros não. A problematização permitiu este jogo e a maneira como a mobilização se deu revelou os rastros de significados que os próprios estagiários/futuros professores traziam ao participarem de todo o processo, o que possibilitava um constante deslocamento da prática. Assim, podemos dizer que ao longo da problematização fomos desconstruindo o código de barras problematizando seu uso em diferentes práticas socioculturais.

Um olhar terapêutico para os diálogos

No primeiro momento da realização da disciplina de estágio nas sessões de orientação, os grupos, que se formaram a partir de uma prática sociocultural indisciplinar, apresentaram suas sugestões e a forma como trabalhariam essa prática na escola, partindo de uma intervenção, através do processo que denominamos problematização. Nesse novo contexto, ao longo das reuniões com os grupos de estágio, foram se estabelecendo novos jogos de linguagem, na medida em que as observações dos estagiários, em seus campos de estágio, assim como suas propostas de estágio, foram problematizadas, visto que, durante todo o tempo, a intenção dos professores da disciplina era trazer ideias e sugestões levantadas pelos grupos no sentido de experimentarem outros modos de praticar a educação, no espírito de indisciplinaridade pensada por Moita Lopes, no campo da linguística (MOITA LOPES, 2006). Isso não significa que suas propostas iniciais, quando não adequadas, estavam erradas. A problematização realizada, no entanto, permitiu a desconstrução de uma proposta de estágio como geralmente é feita na universidade, modificando a forma de ver a disciplina e ampliando o campo de significação para os saberes de práticas culturais mobilizadas nas escolas.

Para tanto, nas sessões de orientação foi nosso desafio, como pesquisador e professores da disciplina, fazer o deslocamento da prática que cada grupo escolheu em diferentes contextos de atividade humana para que eles pudessem pensar suas problematizações. Nosso domínio, porém, acerca das diferentes práticas, não abrange todas as problematizações que poderão vir a ser do domínio dos estudantes, ao

estudarem as práticas eleitas pelos seus grupos. Diante disso, as sessões de orientação tornaram-se um espaço para a problematização das práticas socioculturais escolhidas pelos grupos de estágio, fazendo aflorar diferentes significações de forma a desconstruir o olhar estático e único que se tinha de conteúdos disciplinares e práticas não escolares, possibilitando todas a vê-las de outras maneiras, quando deslocadas em diferentes contextos de atividade humana.

A maneira como pretendo organizar essa narrativa e sua análise, uma terapia desconstrutiva, foi inspirada no texto: “Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento”²⁰ do professor Antonio Miguel. Escolhemos fazer a terapia desconstrutiva do constructo problematização de práticas socioculturais, ao tecer um diálogo real/imaginário entre os participantes das sessões de orientação do Estágio e o pesquisador. Desta forma, os diálogos serão constituídos pelas falas que aconteceram nas sessões de orientação, com modificações que se fizeram necessárias para maior fluência e coerência nos diálogos, sendo que nos rastros dessas falas colocam-se as do pesquisador que se embasam em outros rastros buscados na literatura em diferentes campos de atividade humana, com o intuito de produzir no presente da pesquisa um novo olhar sobre os diálogos de orientação acontecidos em 2011 no contexto da disciplina. A fala do pesquisador confere ao diálogo a qualidade de ser imaginado porque ela não estava presente, na forma aqui colocada, quando aconteceram os encontros de orientação, por isto podemos caracterizá-los como diálogos

²⁰ MIGUEL, Antonio. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. **Viver e Contar: Experiências e Práticas de Professores de Matemática**, Campinas, v. 1, n., p.269-307, jul. 2011.

reais/imaginários. Assim, os personagens que produzem os diálogos, no âmbito da pesquisa, serão um aluno estagiário, escolhido aleatoriamente dentre os integrantes do respectivo grupo de prática, os professores da disciplina e o pesquisador. A esses personagens, escolheu-se atribuir um nome fictício com o propósito de preservar a identidade dos alunos e professores que participaram da pesquisa. As diferentes cenas dos diálogos são denominadas de “sessão de orientação”, numeradas na sequência temporal em que aconteceram. As sessões acontecem numa sala de aula da Faculdade cujas mesas são dispostas em formato de U, professores, alunos e pesquisador sentam-se junto às mesas, sem a preocupação de assumir o formato de aula expositiva, isto é numa disposição que possa favorecer o diálogo.

Grupo 1: Práticas de Pintura

(Sessão 1 – 15/08/2011): Bruna é o nome fictício da aluna escolhida, dentre 6 alunos integrantes do grupo de Práticas de Pintura para participar dos diálogos reais/imaginários das sessões de orientação do grupo. Ela está cursando Artes na Unicamp. Depois de já ter iniciado o estágio na escola, a partir de suas observações, Bruna (PP) descreve como a professora da classe desenvolve as atividades com as crianças nas aulas de artes.

Bruna (PP): *Primeiro é assim: as crianças vão chegando (em sala de aula). Ela (a professora) reúne as crianças numa roda, faz todas sentarem no chão e começa perguntando para as crianças sobre o dia-a-dia delas, levantando alguma questão. Depois ela faz as crianças irem para fora para liberar energia e ficarem mais calmas. Depois a professora pega as crianças de volta e elas desenvolvem atividades separadas: desenhos. Ela trabalha mais com pincel e tinta, e com as crianças mais novas giz, que não suja tanto. As atividades conjuntas são leituras de livros e depois fazem uma roda novamente. Parece uma roda de desculpas.*

Adriano (Pesq): *Então Bruna, nessa escola, pelo seu relato, já existe uma prática de reunir as crianças em roda para contar histórias sobre o seu dia e nessa atividade as crianças contam como foi o seu dia anterior, o que fizeram etc. Porém, ao falar da atividade que a professora realiza, pela sua expressão, parece que ela não tem um valor pedagógico do seu ponto de vista.*

Professor Antonio: *Dentro desse quadro, como as práticas de pintura aparecem na sala de aula?*

Bruna (PP): Aquilo que eu vejo é que a ideia da pintura é mais para ocupar o tempo das crianças e não para desenvolver a coordenação, criatividade ou brincar com cores. É mais para ocupar com uma atividade.

Adriano (Pesq): Entendi. Realmente Bruna, parece ser uma prática comum nas escolas em geral. Esse modo de ver depende muito dos discursos compartilhados em nossa formação inicial e também dos rastros²¹ de significados de nossas memórias escolares. De fato, essa é uma prática comum do ensino de artes no Brasil, não que tenha surgido com essa finalidade, mas ao longo dos anos se transformou e perdeu sua importância em alguns aspectos, seja pela precariedade do ensino no Brasil, baixos salários, desinteresse por parte dos professores etc.

É importante saber Bruna, que o modo de ver a prática de pintura nessa escola que você compartilha conosco – pintura para ocupar o tempo -, é uma das concepções artísticas que se desenvolveu ao longo dos anos no Brasil: o ensino da arte como atividade. Outras concepções, por exemplo, discutem o ensino da arte como técnica, como expressão e como conhecimento. Dessas diferentes concepções não podemos afirmar que elas ocorrem isoladamente em cada prática do ensino de artes, mas que

²¹ A noção de jogo de rastros, ou simplesmente rastros, vem de Derrida, que insiste na necessidade de retirar-lhe qualquer tom metafísico, negando qualquer possibilidade da existência de rastros originários. Segundo Heuser, para Derrida, “só há significação de algo, só há algo na relação com o que não é o mesmo, não há nada fora de relações de diferenças e diferendos; nada se basta; neste sentido, não há nada em si, só efeitos de diferenças; algo só é a partir do rastro de outro, que também é rastro de outros rastros; só há rastros.” (HEUSER, 2008 *apud* MIGUEL et al., 2010, p. 162)

dentre elas existe uma que prevalece, nesse caso, a arte como atividade. Este modo de ver a prática de pintura nessa escola surgiu a partir de uma tendência Modernista²².

Isso me faz pensar nos discursos presentes nas escolas, sejam públicas ou privadas, ou ainda, nos dos meus próprios alunos quando dizem: "Professor, se eu perguntar o que senhor me explicou para o meu professor na escola (pública), ele não saberá responder". Será mesmo que o professor não saberia responder? Pensando em tudo o que estamos discutindo, Bruna, será que a professora não conseguiria desenvolver uma aula de artes diferente da que ela propôs, ou ela não quer isso em função de algum motivo pessoal, alheio a um objetivo pedagógico? Ou ainda diferente da sua expectativa como estagiária do curso de Artes?

Bruna (PP): *Pode ser isso sim, Adriano, mas pelo que percebi essa atividade proposta pela professora não é para desenvolver a coordenação, criatividade ou brincar com cores. É mais para ocupar com uma atividade...*

Adriano (Pesq): *Podemos pensar então, que a prática de pintura é palco para outra prática: a prática de contar sobre o seu dia. Assim, mesmo não abordando aspectos específicos, ela serve de elemento disparador de uma roda de conversa e vai*

²² Dentro dessas tendências, vamos encontrar diferentes concepções de ensino da arte. Na Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e finalmente na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento. (ARAÚJO; SILVA, 2007, p.4)

além dos limites da pintura, rompe as fronteiras, transgride²³, ou ainda, tem um objetivo além do disciplinar.

Professora Regina: *Você já observou mais de perto as crianças? O que elas desenham? Como elas olham o desenho do outro? Pois o fato de a professora deixá-las livres para desenhar, ou seja, com um tema livre, é interessante observar quem copia o desenho do outro, quem desenha sempre o mesmo objeto, quem recorre a diferentes temas e, sobretudo perguntar a elas o que desenharam, porque nem sempre aquilo que você enxerga/interpreta é o que elas quiseram significar com o desenho.*

Bruna (PP): *Eu comecei a olhar mais de perto o desenho de uma menina que está sempre desenhando coisas mais introspectivas, porque as outras sempre desenham um animalzinho... Eu comecei a ver mais ela de perto, ela sempre desenha um semicírculo com ela dentro e todo mundo fora e eu comecei a ficar muito curiosa porque ela é chinesa e veio esse ano pra cá, então ela não fala quase nada de português, fica excluída das brincadeiras e reproduz isso muito nitidamente.*

(Sessão 2 – 22/09/2011): Após uma semana, Bruna (PP) mostra ter refletido sobre a orientação dada na aula anterior. Ela apresenta suas ideias e como pretende desenvolvê-las.

²³ Aqui, a transgressão não se dá simplesmente para contrariar ou destruir, mas para instigar e desconstruir determinadas maneiras de pensar. (GALLO; VEIGA-NETO, 2009, p.64, *apud* MIGUEL et al., 2010b, p.193)

Bruna (PP): *Eu tinha pensado na sugestão que vocês me deram de trabalhar a pintura de forma mais introspectiva, visto os problemas de relacionamento que eles têm [...]*

Professor Antonio: *E essa forma de partir do próprio desenho da chinesa²⁴ (criança) está fora de cogitação?*

Bruna (PP): *Não! Eu comecei com essas ideias por causa desse problema, tentando observar mais as crianças, ver os problemas com familiares, como elas se dão entre elas.*

Adriano (Pesq): *Isso é muito legal do ponto de vista indisciplinar, que é a proposta desse estágio, porque você não coloca a aula de pintura (artes) como uma aula em que deveriam ser trabalhadas as diferentes técnicas de pintura, ou ainda, as diferentes escolas/tendências da pintura através dos tempos, como também é presente nas aulas de artes nas escolas. Isso vai ajudar você a transgredir o modo como a escola trabalha artes, tendo um novo olhar para o desenho das crianças, o de problematizar o relacionamento interpessoal delas. Isso também é uma concepção do ensino de artes: a arte como expressão²⁵.*

²⁴ A criança que o Professor Antonio se refere, a chinesa, é uma aluna recém-chegada à escola em que Bruna (PP) realiza seu estágio. Segundo as observações dos desenhos das crianças, Bruna (PP) diz que ela se desenha de um lado de um semicírculo, enquanto as outras crianças estão do outro lado.

²⁵ Nela os desenhos e pinturas realizadas pelas crianças são passíveis de investigação e interpretação, um aspecto mais psicopedagógico, concepção essa que entende a “expressão da criança como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação” (SILVA, ARAÚJO, 2004, p. 6).

Professor Antonio: *Você partiu de um ponto ótimo Bruna. Você percebeu que de fato ela dá a tarefa para criança para ocupar o tempo dela, quer dizer, não tem propósito. Você pegou esse elemento chave. Sua preocupação é por aí: fazer coisas que tenha significado para criança e também articular um propósito. Partir dessa preocupação que é plenamente legítima e tentar se orientar melhor de onde partir.*

Adriano (Pesq): *Se realmente a professora da turma realiza (dá) a atividade sem nenhum propósito, esta se torna meramente algo para passar o tempo de modo que estão excluídos do processo de mobilização os valores, intenções, ações, que necessariamente constituem uma prática social, tornando-se um mero conteúdo escolar desconexo, com um fim em si mesmo.*

Ter um propósito na realização de uma atividade Bruna, é fundamental para a mobilização de conhecimento cultural, ao se pensar em práticas socioculturais. Porém não se pode afirmar que a professora não tinha nenhum propósito. Temos que concordar que não ter um propósito é um dos olhares que temos diante dessa situação. E de que lugar vem esse olhar quando você vê as crianças “dispersas”? Talvez esse momento - a roda de conversa - seja o desencadeador do motivo dos desenhos das crianças. Quando o Professor Antonio diz que a Bruna partiu de um ponto ótimo, de que ponto de vista vem esse olhar? Se for esse olhar acadêmico de preencher todos os momentos pedagógicos da criança temos que concordar com a Bruna, mas outro olhar nos diz que não podemos afirmar categoricamente que é uma atividade sem propósito. Podemos conjecturar, a partir do desenho da chinesa, que aquele momento pode ser o

despertar de suas emoções que servirão de motivo para posteriormente produzirem seus desenhos.

(Sessão 3 – 06/10/2011): Em continuidade das sessões 1 e 2 Bruna (PP), que parece estar cada vez mais envolvida com a prática a ser problematizada, conta como se deu sua intervenção nas aulas da professora.

Bruna (PP): *Eu estou trabalhando com expressão, com relacionamento e pesquisando também como os professores trabalham com isso. Eu fui ontem e anteontem na escola com as crianças e conversei com a professora. Eu pedi umas folhas para elas trabalharem, só para dar uma olhada no que elas desenhavam.*

Adriano (Pesq): *Nas sessões de orientação está sendo proposto a você deslocar seu olhar da possível intenção do professor para uma leitura de como a criança está usando o desenho. E parece que você entendeu a proposta, pois seu olhar já está focado nas produções das crianças, em especial de uma delas.*

Bruna (PP): *A prática de pintura apresentava-se como uma maneira da professora ocupar o tempo das crianças, despreocupando-se com elas, e agora parece ser um caminho para problematizar problemas que as crianças vivem.*

Adriano (Pesq): *É interessante perceber também que esse modo de ver deixa de ser único. No caso da chinesa, o uso reiterado que ela faz do mesmo tipo de desenho proporciona outro modo de ver a atividade artística: pode estar reproduzindo a experiência que tem na escola como criança estrangeira. Vemos então como se pode*

usar esse tipo de prática para trabalhar outros elementos que a princípio não estão diretamente ligados à prática de pintura. Vemos também os diferentes usos de um tipo de linguagem. Um momento é olhar os desenhos das crianças como uma forma de expressão e outro é olhar para suas narrativas sobre os próprios desenhos.

Outro momento é a narrativa produzida não mais pela criança, mas por você Bruna, nos encontros semanais de orientação do estágio e ainda a narrativa que eu, Adriano, tentei produzir acerca dos elementos anteriores. Outro momento ainda é a forma como, na qualidade de pesquisador, interpreto essa questão dos usos. São usos diferenciados da linguagem que se encontram presentes simultaneamente e vão se ancorando aos outros.

Problematizar se processa numa conjugação de problematizações que, sendo dirigidas para a classe como um todo, são dirigidas ao mesmo tempo para cada aluno que as compõem. A proposta indisciplinar permite pensarmos possibilidades de deslocamento da prática, formas de envolvimento das crianças, como disparar o processo de problematização, entre outras. Veja que a proposta pedagógica tal como passou a ser pensada modificou-se, o que levou a novos modos de pensar a educação diferentemente de reprodução de técnicas e de memorização da história da arte, mas vendo como a arte pode ter outras representações em diferentes contextos.

(Sessão 4 – 27/10/2011): Bruna (PP) relata as conversas que teve com as crianças e a forma como interpreta suas falas. Mostra também os desenhos das crianças aos professores.

Bruna (PP): Minha ideia inicial era fazer uma conversa com todos os alunos, mas achei que trabalhar individualmente seria bem mais interessante. Enquanto conversávamos eles desenhavam. Outra menina também me chamou a atenção, ela falou do caso do pai beber. O modo como ela falava era como se fosse algo engraçado, como se ela não tivesse ideia da situação. Ela desenhou um muro bem alto, com o pai pulando do muro e ela vendo a cena da casa dela. E porque você acha engraçado? “Ah, porque ele fala muita besteira”. [...]



Figura 5: Desenho de uma criança que descreve o relacionamento dos pais. O pai atrás do muro bêbado e a mãe brava dentro de casa.

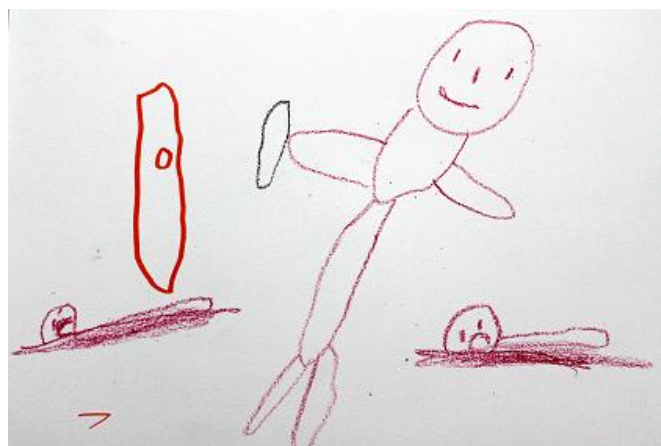


Figura 6: Desenhos de outra criança que mostra o pai bêbado e feliz ao centro. A criança e a mãe deitadas e tristes.

Bruna (PP): *Eu senti que as crianças têm consciência do que está acontecendo. Eu não sei explicar. Elas identificam os problemas através de momentos. É estranho, quando elas colocam no papel. O que senti não foi sobre o traço, mas sobre como elas se relacionam com isso. Outro caso que eu achei muito interessante, foi o de um pai bêbado. O aluno estava contando que os pais brigam muito e nisso, ele começou a desenhar: “Esse é meu pai!” Ele desenhou o pai. “Esse sou eu” e ele se desenhou deitado. Porque você está deitado? Ele falou “porque eu estou dormindo e minha mãe também e meu pai tá bebendo”. Era sempre como se estivesse acontecendo naquele momento. “Aqui é uma porta”. Ele desenhou a porta. “E ele acendeu a luz e aí eu fiquei triste”. Ele desenhou uma boquinha triste. Ele narrava tudo no presente como se estivesse tão claro.*

Adriano (Pesq): *Esse uso que você tem feito da problematização da prática de pintura está vinculado ao propósito da disciplina, isto é, a indisciplinarização/transgressão de significados únicos, essencialistas das práticas mobilizadas no campo escolar. Poderia, por exemplo, interpretar os “traços livres das crianças” como um jogo de linguagem combinado ao do professor, ou seja, o de*

“propor o desenho para ocupá-las”, e o da criança, o de “transgredir à regra pedagógica de controle do seu corpo pelo desenho, narrando suas próprias vivências”²⁶.

A forma como você problematiza essa prática Bruna, se assemelha ao processo derridiano de desconstrução da forma como os desenhos são abordados e representados pelas crianças. Assim, a prática de pintura não abordou aspectos técnicos como geralmente são pensados na disciplina de artes, mas proporcionou uma reflexão sobre o modo como os alunos se utilizam dela para descrever, por exemplo, vivências familiares.

Bruna (PP): *Depois que eu fiz esse trabalho com os alunos, eu apresentei os desenhos deles para a professora e sugeri a ela trabalhar esses aspectos com eles. Talvez isto tenha acontecido de forma indireta, isto é, não tenho o mesmo domínio que vocês do que realmente é problematização e práticas socioculturais, no entanto, de alguma forma, seja através das leituras sugeridas, dos momentos de orientação, ou ainda, da problematização da prática de controle de estoque, vista como um exemplo de projeto indisciplinar, encontrei semelhanças que me permitiram problematizar as práticas de pintura.*

Adriano (Pesq): *Estando claro o objetivo principal que é abordar o relacionamento entre os alunos através da problematização da prática de pintura, entendo que houve o deslocamento da prática de pintura para a prática de interpretação dos usos que são feitos dela pelo desenho das crianças, isto é, o envolvimento que*

²⁶ Essa transgressão da criança lembra Lave (1996) que relata que crianças em aula de matemática, além de cumprirem as atividades solicitadas pela professora, desenvolvem outras atividades alheias às de matemática.

ocorreu no projeto permitiu que a prática de pintura deixasse de ser o foco, dando espaço para a discussão de outros elementos culturais e indisciplinares, ou ainda, problematizando os próprios problemas das crianças. Esse deslocamento da prática de pintura é um ponto fundamental para uma educação indisciplinar, além de acionar, como vimos, jogos de linguagem compartilhados pelas crianças na roda de conversa.

Grupo 2: Práticas de Fotografia

(Sessão 1 – 15/08/2011): Cíntia é o nome fictício da aluna escolhida, dentre 8 alunos integrantes do grupo de Práticas de Fotografia para participar dos diálogos reais/imaginários das sessões de orientação do grupo. Ela está cursando História na Unicamp. Nesta primeira sessão de orientação, Cíntia (PF) apresenta para os professores suas ideias sobre como pretende problematizar na escola as práticas de fotografia.

Cíntia (PF): *Então, eu já tenho a sala que eu vou fazer a prática. Vai ser no 2º ano do ensino médio. Eu já conversei com o professor de história e nós só precisamos definir certinho o que vai ser, mas eu quero primeiro fazer uma introdução histórica sobre a fotografia, falar como foi a primeira até a de hoje digital e depois focar em fotos históricas mesmo, fotografias históricas. Tinha as fotos que você mandou, a do holocausto dos judeus²⁷. Eu tenho o interesse de colocar as fotos desse período e discutir com eles, colocar algumas visões. Tem fotos que são tiradas pelos alemães para eles mandarem para as famílias com um monte de corpos jogados e eles apontando as armas. E outras fotos.*

Adriano (Pesq): *Cíntia, entendo que você quer inicialmente fazer uma introdução histórica sobre fotografia. Estaria, então, dando uma aula sobre a história da fotografia, isto é, discorrendo sobre sua origem, a criação do primeiro protótipo de*

²⁷ O professor Antonio havia enviado por email ao grupo, algumas fotos, entre elas a do holocausto dos judeus.

máquina fotográfica, a câmera pinhole²⁸ até a máquina fotográfica digital²⁹ atual. Acredito que esta sua proposta se deve ao fato de você ter formação em História e/ou estar estagiando numa aula de história. Deste ponto de vista, dizemos ser natural seguir este caminho. Mas, contrariamente à proposta da disciplina de problematizar práticas socioculturais, você lança mão de uma atitude pedagógica que se aproxima do modo como a escola costuma proceder, isto é, ensinar/informar o aluno sobre a história da fotografia. Este modo reproduz uma abordagem tradicional do ensino que inicia no século XVIII com o advento do Iluminismo³⁰, valorizado, ainda hoje, na escola, de que o professor tem um conhecimento maior, enquanto o aluno está ali para receber esse conhecimento, de que é papel do professor transmitir aos alunos os conhecimentos curriculares.

Cíntia (PF): *Na verdade, é um pouco isto, o modo como aprendi em minha trajetória escolar. Mas quando eu estudei o ensino já não era tão tradicional quanto na época em que meus pais estudaram. Na minha escola, os professores trabalhavam*

²⁸ A técnica do pinhole permite a obtenção de imagens a partir de uma câmera fotográfica que não possui lentes, tendo em seu lugar apenas um pequeno furo (feito por uma agulha) que funciona como ponto de captação da luz. (Relatório do grupo de Práticas de fotografia)

²⁹ A câmera digital foi inventada pela Kodak, que também inventou o filme fotográfico. Câmeras digitais se diferenciam das analógicas principalmente pela não utilização de filme fotográfico, uma vez que capturam e salvam fotografias em suas memórias internas ou cartões digitais de memória. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2mera_digital. Acesso em: 24 jun.2013)

³⁰ O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995. p.90)

com temas de modo que em cada disciplina eram ensinados os conteúdos a partir desses temas. Da mesma forma, penso que trabalhar com o tema fotografia em aulas de história é, também, ver fotos que retratam períodos históricos, como no caso de minha proposta, estou pensando tratar o conteúdo sobre o nazismo, no período da Segunda Guerra Mundial, mostrando fotos do holocausto³¹ que retratam corpos amontoados e os soldados nazistas apontando as armas.

Professor Antonio: *No entanto, Cíntia, no espírito do nosso projeto, não são só as fotos que os evocam boas lembranças. Na nossa perspectiva, isso deve ser levado para escola. A escola tem aquela coisa de tornar tudo bonito, aquela coisa de trabalhar só o lado bonito das coisas. Ao contrário, a perspectiva aqui é que você não deixe de problematizar dois ou três ou cinco lados da questão, mas tem que ter cuidado também porque a escola é um espaço extremamente vigiado por tudo. E pode ser, sim, que se você pegar crianças muito pequenas e levar uma foto chocante, no dia seguinte os pais vão estar todos lá reclamando. Então esse cuidado também você tem que ter, por isso que é importante discutir. E se você discutir um pouco com a professora, ela sabe que é um espaço vigiado. Mas por outro lado, é tarefa da escola tentar convencer o professor que é tarefa da escola problematizar os dois lados. Os valores são memórias do que? O que isso representa? Então é importante quebrar um pouco esta forma. Quer dizer, os*

³¹ A partir do século XIX a palavra holocausto passou a designar grandes catástrofes e massacres, até que após a Segunda Guerra Mundial o termo Holocausto (com inicial maiúscula) foi utilizado especificamente para se referir ao extermínio de milhões de pessoas que faziam parte de grupos politicamente indesejados pelo então regime nazista fundado por Adolf Hitler. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Holocausto>. Acesso em: 24 jun.2013)

alunos convivem com a violência todo o dia, só que na hora em que você começa a problematizar a violência na escola...

Adriano (Pesq): *Reforçando o que diz o professor Antonio sobre a apresentação de fotos do holocausto, entendo que a condição de mais saber e mais poder que é atribuída ao professor na relação ensinar/informar, pode gerar o impacto de sua explicação sobre outras possíveis, como sendo a mais verdadeira. O que, talvez, não aconteceria num processo de problematização que orientasse os alunos a buscar em rastros memorialísticos³² os diferentes usos da fotografia, em diferentes campos de atividade humana, sendo que um desses usos poderia ser no campo da atividade humana da comunicação, na prática do jornalismo no contexto da Segunda Guerra. Mediante a problematização, desconstruir um significado único é, como diz o professor Antonio, problematizar pelo menos dois lados da questão, de modo a relativizar o que é considerado como verdade histórica. Ainda sobre a questão do impacto que as informações das fotos do holocausto podem causar nos alunos, o professor Antonio problematiza o fato de a escola “ser um espaço vigiado”. A este respeito me reporto a Foucault, ao se referir ao Panóptico de Bentham em sua obra “Sociedade Disciplinar”, quando diz que*

O Panóptico [...] deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida

³² A noção de jogo de rastros, ou simplesmente rastros, vem de Derrida, que insiste na necessidade de retirar-lhe qualquer tom metafísico, negando qualquer possibilidade da existência de rastros originários. Segundo Heuser, para Derrida, “só há significação de algo, só há algo na relação com o que não é o mesmo, não há nada fora de relações de diferenças e diferendos; nada se basta; neste sentido, não há nada em si, só efeitos de diferenças; algo só é a partir do rastro de outro, que também é rastro de outros rastros; só há rastros.” (HEUSER, 2008 *apud* MIGUEL et al., 2010, p. 162)

quotidiana dos homens. Bentham sem dúvida o apresenta como uma instituição particular, bem fechada em si mesma. (FOUCAULT, 1999, p. 169)

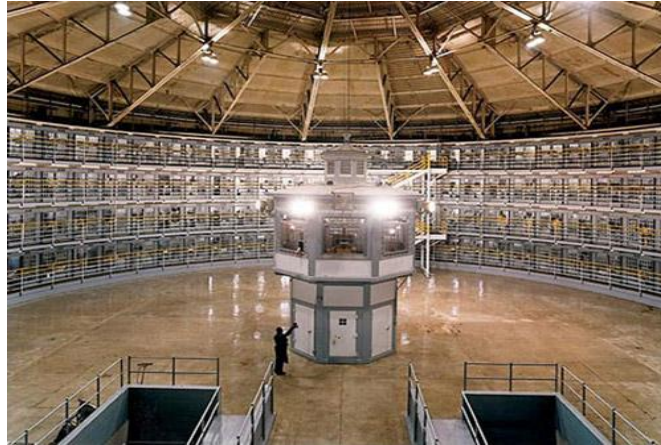


Figura 7: Presídio construído no formato do Panóptico de Bentham. (Disponível em: <http://the-rioblog.blogspot.com.br/2012/02/os-panopticos-de-jeremy-bentham-as.html>. Acesso em: 03 jul. 2013)

A escola é também uma instituição disciplinar que cria sua vigilância invisível, para manter sempre presente nos professores, alunos e funcionários a sua ordem e regras de funcionamento. Entendo que a fala do professor, neste momento, pesa pelo cuidado que o estagiário deve ter em não assumir um confronto ingênuo com o “espaço vigiado” em que a escola se constitui. Por outro lado, também, deixa entender que mesmo este espaço de vigilância pode ser desconstruído pela problematização, ao discutir primeiramente com o professor e depois com os alunos os diferentes lados do nazismo, por exemplo.

Tudo isso me faz lembrar das conversas que tinha com meu professor de Matemática como aluno e depois estagiário do curso de Matemática, em que ele dizia que suas aulas eram tradicionais, no que diz respeito à forma como os conteúdos eram

apresentados, ou seja, sua lousa mostrava o conteúdo de forma bem clássica, mas seus discursos durante as aulas, que começavam com Matemática, passavam pela História e Política, é que faziam a diferença na maneira de ensinar. Em suas falas se encontravam os desejos, valores, intenções que constituem uma prática social e eram manifestadas em suas aulas.

(Sessão 2 – 22/09/2011): Cíntia (PF) apresenta um modo diferente do que havia colocado na sessão anterior, mas ainda mantém forte relação com o ensino tradicional disciplinar conteudista.

Professor Antonio: *Como você está pensando a entrada da prática?*

Cíntia (PF): *Eu tinha falado de levar as fotos para começar a problematização. Falei com a professora e ela disse não ter problema trazer aquelas imagens porque a sala é de 2º ano (colegial), o pessoal já é mais velho e que, no caso, eu usaria umas duas ou três aulas para desenvolver. Só que eu estou pensando em chegar para os alunos e fazer uma abordagem do que eles sabem sobre a 2ª Guerra Mundial, o que eles sabem sobre os judeus, para depois trazer as fotos e nós analisarmos. Trazer fotos feitas por alemães que vangloriavam seus feitos e ver se eu acho fotos de pessoas que não eram alemães para ter diferentes opções.*

Adriano (Pesq): *Percebo que você mudou o modo de iniciar a problematização das práticas de fotografia. Nesta nova proposta, diferentemente da anterior, você sugere partir dos conhecimentos que os alunos já trazem sobre a 2ª Guerra Mundial.*

Partir dos “conhecimentos prévios” dos alunos é um dos aspectos da abordagem construtivista³³ que veio se contrapor ao aspecto do ensino tradicional que considerava o aluno uma “tabula rasa”³⁴, isto é, como se fosse uma folha em branco. Por este motivo, era necessário transmitir a ele o conhecimento e este o deveria receber passivamente.

Professora Regina: *É bom lembrar, também, que ambas as abordagens estão presentes em sala de aula. A primeira pressupõe um intelecto receptor das informações; a segunda, por sua vez, pressupõe um cognitivo que se desenvolve e se apropria dos conhecimentos segundo a etapa de maturação em que se encontra. Na proposta da disciplina de estágio, porém, não direcionamos nossa preocupação para um ensino que deva considerar algo como um intelecto receptivo ou um cognitivo ativo, mas sim para uma relação de problematização que mobilize aluno e professor a ver de outras formas significados considerados únicos, universais e verdadeiros.*

Professor Antonio: *Talvez essa ideia de primeiro tentar conversar com eles acerca de uma coisa, você imagina que vai ser base ou pré-requisito para olhar a foto.*

³³ Vários estudiosos deste século podem ser classificados como teóricos do construtivismo. Entre eles, os principais são: Jean Piaget (considerado o precursor, ao mesmo tempo que sua obra extensa continua baseando as pesquisas mais atuais sobre aquisição do conhecimento) Henri Wallon, L.S. Vigotsky, A. N. Leontiev, A. R. Luria e Emília Ferreiro. (BECKER, 1993. p.88 *apud* LEÃO, 1999. p.197)

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1993. p.88 *apud* LEÃO, 1999. p.195)

³⁴ “Tabula rasa” foi uma expressão usada por John Locke em 1690 no livro Ensaio sobre o Entendimento Humano

Como você vai quebrar um pouco essa lógica e tentar partir diretamente do objeto? Quer dizer, vamos separar aquilo que nós vimos que era um pré-requisito para que eles possam começar a falar e tentar partir deles para pensar assim, vou levar um conjunto de fotos. Leve um conjunto de fotos! E tente você se organizar para dinâmica de como orientar o direcionamento de modo a fazer com que, se você acha que a 2ª Guerra Mundial tem alguma coisa interessante para contribuir com esse tipo de problematização, esses elementos sejam puxados no momento em que você vai tentando conduzir essa problematização. Lógico que o professor tem que direcionar. Não é só olhar a foto e impactar a pessoa. Então ele tem que ter clareza do objetivo pedagógico da conversa, porque às vezes você ouve dizer assim: vou levar as fotos e deixar rolar, como se o elemento visual em si bastasse e o que vier dos alunos está bom. Não é isso! O professor tem que ter em mente algum propósito que oriente, porque senão fica uma coisa perdida, porque levar uma foto que impacta, ela pode impactar num sentido. Então cabe ao professor ter algum propósito e qual é o propósito? Especificar uma coisa que se quer discutir junto.

Cíntia (PF): *Na verdade eu não queria colocar os alemães como culpados de tudo. Queria mostrar que os próprios judeus trabalhavam no exército e outras visões. E justificar essas visões, não inocentando os alemães, mas mostrar os dois lados.*

Adriano (Pesq): *Cíntia, percebo que mesmo tendo havido uma mudança em sua atitude para tentar realizar essa proposta que temos discutido, alguns aspectos ainda se mantêm resistentes, como quando você diz que irá “fazer uma abordagem”. Em*

outras palavras, você mostra que, mesmo pensando em problematizar a Segunda Guerra Mundial partindo de fotografias, há uma tendência em informar sobre esse fato.

Como já comentei anteriormente, entendo que informar aos seus alunos, através das fotografias, o que você pretende abordar, é uma maneira de ensinar, um modo de ensino presente na nossa formação e também uma tradição do ensino de história. Uma das vertentes do ensino de história no Brasil, por exemplo, é a história crítica que confronta a história tradicional tida como monopolizadora de uma verdade única e inquestionável. A história crítica tem como objetivo tornar o aluno participante do processo de compreensão dos fatos históricos. (SIQUEIRA; SOUZA, 2008, p.6). Mesmo assim, tornar o aluno participante desse processo de compreensão não torna a história passível de ser problematizada, mas apenas de compreender uma das possíveis verdades. É dessa forma, Cíntia, que penso que a questão problematizadora não é qual história está em jogo, mas o cuidado que você tem que ter para não reforçar um modelo de ensino pautado na transmissão de conhecimento, sem levar em conta que o ensino de história é uma prática em que o professor é de suma importância para a transformação e continuidade da história ensinada (SIQUEIRA; SOUZA, 2008, p.6). Por outro lado, sob o ponto de vista da problematização, penso que você ainda está enfocando a história através da fotografia e não o deslocamento da prática de fotografia para a prática de registros históricos, por exemplo.

Professor Antonio: *Então Cíntia, como diz o Adriano, esse pode ser um objetivo interessante. Agora, por outro lado, no espírito do projeto, era problematizar a prática da fotografia. O que tem que estar em cena, o objeto da problematização é essa prática se*

deslocando em diferentes contextos. Então como você está vendo isso? Por que, de repente, parece assim, eu estou levando as fotografias para discutir o nazismo ou alguma outra coisa. A ideia, o que está em jogo aqui, são as práticas de fotografia.

Cíntia (PF): *Eu estou tentando deixar fotos de diferentes visões, diferentes ângulos, diferentes pessoas que tiraram as fotos.*

(Sessão 3 – 29/09/2011): Cíntia focaliza a problematização nas práticas de fotografia.

Cíntia (PF): *Tinha ficado meio confusa na semana passada. Eu estava jogando mais para o lado da história e deixando a fotografia. Eu pensei nessa semana na história através da fotografia. Eu tinha pensado, num primeiro momento, colocar as fotografias e pedir para eles escolherem e avaliarem e depois falar um pouco da história da fotografia.*

Professor Antonio: *O grande problema do seu projeto é o uso da temporalidade. O que nós gostaríamos não é tanto que a fotografia entrasse como uma mediação para se justificar um ensino ou o que quer que seja, ou a própria história, embora você, como pesquisadora também, tem esse papel no projeto. É lógico que não gostaria de ver mais a conexão de temporalidade e memória³⁵ por exemplo. Você quer*

³⁵ [...] em nosso jogo de linguagem, memória não é concebida nem como uma capacidade mental individual e nem como um repositório limitado e neutro, de qualquer natureza, que comportaria objetos universalmente valorizados, imobilizados pela materialidade arquitetônica dos museus ou pela biologia sensível e limitada dos cérebros humanos, mas como algo em fluxo, ainda que não contínuo, isto é, como algo que se pratica socialmente de múltiplas formas. Pareceu-nos, portanto, legítimo falar em práticas sociais de reminiscência e de amnésia como práticas sóciodiscursivas fluentes, mas cujos fluxos podem ser interrompidos e posteriormente retomados ou não. (MIGUEL, MOURA 2010 p.655)

pegar a questão da história vendo a fotografia como objeto de registro histórico, como movimento histórico, etc. Isso pode ser. Agora, por outro lado, na ação pedagógica com os alunos, a fotografia tem que passar a ser, a Prática de Fotografia tem que passar a ser um elemento de problematização central. Ainda que você queira ver nesta problematização mais geral um aspecto que é a temporalidade e a memória. Por isso que nós pedimos para que você invertesse o processo, deixá-los elegerem fotos - e você também pode levar fotos - e a partir desse primeiro momento, tentando levantar uma espécie de uma atividade inicial, seria mais ou menos você como professora ver o modo como eles olham para as fotos. O que essa foto representa para você? Porque você elegeu essa foto e não outra? E através desse grande painel você ter uma noção de como que a fotografia aparece para classe, para aquela comunidade. E a partir disso sim, você vai presenciar vários usos da fotografia. Então você vai perceber uma diversidade tanto nas escolhas como no modo de olhar e lidar com as fotos.

Professora Regina: *Cíntia, você como historiadora deve saber que se pode olhar para um fato histórico sob diferentes concepções de tempo como, por exemplo, tempo linear, tempo cíclico, ou ainda, tempo físico, metafísico, intuitivo, instituído, social, antropológico e, ao mesmo tempo, histórico. O Professor Antonio chama a atenção para a temporalidade. Podemos entendê-la como percepção da passagem do tempo, ou seja, como uma dimensão que reconfigura os fatos³⁶ e, neste sentido, é importante ter presente que olhar para fotografias de fatos históricos é olhar a partir do tempo/história*

³⁶ RAMOS, F. P. História, Temporalidade e Fronteiras. In Para entender a história. ISSN 2179-4111. Ano 1, Volume set. Série 15/09, 2010, p.01-11.

presente; é, portanto, olhar para elas como rastros de significados do acontecido com significados do acontecendo.

Adriano (Pesq): *O que os professores estão tentando fazer, Cíntia, é deslocar seu olhar para a busca de um propósito de problematização, mobilizando, ao longo das sessões de orientação, o deslocamento/desconstrução por diferentes rastros de significados que possam quebrar essa lógica de primeiro falar, de apresentar, de mostrar e inclusive problematizar os usos das práticas de fotografias como registros de acontecimentos, significando nestes usos a questão da temporalidade. A cultura escolar, em que estamos inseridos, que trabalha um tema como mediador de significados contextuais para a aprendizagem de conceitos, é resistente à problematização, o que levanta a questão da visão de ensino como mediação. Conceito este assumido como foco de várias pesquisas em educação que se embasam na psicologia cognitivista que julga ser*

fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação, ressaltando-se aí o papel da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. (CAVALCANTI, 2005)

A mediação da forma como entendida acima, leva-nos à compreensão de diferentes significados, porém, não da forma como estamos propondo, partindo da desconstrução de um conceito, num processo de problematização a partir do deslocamento do olhar para diferentes comunidades de prática. A forma como você propõe problematizar as práticas de fotografias nos dá a ideia do uso da fotografia como um elemento mediador/contextualizador de um conteúdo da história. É nesse

ponto que questionamos sua proposta de problematização, a de tematizar o ensino de história e ter as práticas de fotografias como um elemento mediador de significados do conteúdo histórico sobre o nazismo.

Cíntia (PF): A questão, então, é não procurar uma foto histórica. Eu peço para eles trazerem fotos.

Professor Antonio: O que é a foto histórica? Toda foto pode ser usada num certo sentido como um documento histórico. Foto histórica não é só aquela foto que mobiliza a figura de um personagem histórico, por exemplo. Mas aí é que tá! Eu acho que é possível essas fotos aparecerem, elas têm que aparecer, mas a foto em si pode ser histórica porque ela mobiliza uma personalidade. E aí os diferentes usos também da foto. Ela pode ser usada como um documento histórico e é isso que eu acho. Nesse primeiro momento da problematização, tem que aparecer. São esses vários usos que você pode fazer da foto.

Professora Regina: Seu direcionamento seria, no trabalho com os alunos, pensar já nessa dimensão da foto, a história através da foto. Mas nós estamos sugerindo para inverter o enfoque da problematização para a foto como um documento histórico, ou seja, deslocar a prática da fotografia para a prática de registro histórico.

Professor Antonio: Nesse primeiro momento, entender como os alunos veem a Prática de Fotografia. Ao tentar dar essa visibilidade para os próprios alunos, de como eles veem essa Prática de Fotografia, vão aparecer vários usos da Prática de Fotografia. Nós podemos fotografar por várias razões. É fazer emergir esses diferentes usos. A partir daí, você vai tentar aprofundar em algum momento. Esse aprofundamento

em um ou mais usos vai depender do que os alunos trazem para a problematização. Você pode orientar isso, na perspectiva do professor que elege alguns desses usos para problematizar ou deixar perceber quais desses usos foram mais frequentes ou mais salientes e por alguma razão você vai eleger dentre esses usos que aparecerem, um para problematizar. Você já partiu assim: eu vou problematizar a fotografia como um documento histórico. É possível. Eu penso assim: na ótica do mundo acadêmico esse uso da foto é mais saliente, mas eu acho que, talvez, fosse interessante eleger um uso que, ou seja muito frequente, ou um uso mais geral que pareça interessante como possibilidade de aprofundamento. Porque no espírito do nosso projeto a ideia seria deslocar o olhar em cada momento, quer dizer, focalizar e problematizar o uso, aí você desloca esse olhar e problematiza os novos usos. Como nosso tempo é muito pequeno, talvez eleger um ou dois desses usos para tentar fazer uma problematização mais incisiva. Se aparecesse a foto como documento histórico, seria uma possibilidade de juntar o seu interesse com o interesse deles.

Professora Regina: *E apenas um dos usos, a que o Professor Antonio se refere, é aquele ao qual me reportei na minha fala anterior, o da prática de fotografia como registro histórico. Embora você seja historiadora, é interessante lembrar o impacto que a fotografia teve no conceito de história quando surgiu no século passado. E aqui podemos lembrar o que diz Cossoy³⁷ a este respeito, ao se reportar ao historiador Pierre Nora³⁸. Ele observa que nos anos 70 do século XX, o texto visual e*

³⁷ KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo: Ática, 1989.

³⁸ *Apud* Kossoy: NORA, Pierre. Historiens, photographes: voir et devoir. In: CAUJOLLES, Cristian (Dir.). Éthique, esthétique, politique. Arles: Actes Sud, 1997.

principalmente a fotografia passam a fazer parte da história escrita. Segundo este autor, Nora entende a fotografia como um instantâneo extraído de um movimento permanente, um análogo do que foi o passado e uma relação de descontinuidade decorrente de uma mistura de distância e de aproximação.

Adriano (Pesq): *Vejo também, Cíntia, pelas nossas conversas ao longo das sessões de orientação, que sua compreensão e apropriação dos usos que temos feito do conceito de problematização e práticas socioculturais, levam-na a um uso tal qual foi dito anteriormente: o de tornar o aluno participante do processo de compreensão da história, ou seja, ver de outras formas o fato histórico. Isso é fundamental para a proposta de estágio. O que temos que buscar nesse projeto é algo mais, é evocar o aprender a ver de outras maneiras através de um processo de desconstrução do ensino escolar de história a partir de práticas socioculturais.*

(Sessão 4 – 13/10/2011): Cíntia apresenta, novamente, nesta sessão de orientação, a sequência de como vai iniciar a problematização com os alunos, no campo de estágio.

Cíntia (PF): *Então, eu vou começar terça-feira e nessa primeira aula eu vou explicar um pouquinho para eles o que eu estou fazendo e vou pedir para eles trazerem as fotografias como nós tínhamos combinado na aula anterior e na próxima aula eu vou ver as fotografias que eles trouxeram, pedir para eles falarem um pouquinho porque as*

escolheram, e a partir disso eu tinha pensado em escolher os dois principais, mais frequentes, porque acho que não vai dar para falar de todas as que eles trouxeram, então eu pego o que eles mais utilizaram e desenvolvo [...]. Vai ser uma aula só, por série, então eu vou pedir para eles trazerem na quarta feira que são duas aulas. Quando eles trouxeram as fotos, lá nós veremos as fotos que eles trouxeram. [...]

Professor Antonio: *De qualquer maneira você tem que ter suas fotos porque pode acontecer de ninguém levar. Então você parte das suas. Tem que se preparar.*

Adriano (Pesq): *Preparar-se bem, Cíntia, é fundamental para a problematização que é com certeza mais difícil do que fazer um plano de aula sobre algum aspecto da disciplina de história, porque você precisa ter uma boa noção de alguns caminhos que a problematização pode tomar, principalmente para poder aprofundar nos usos mais frequentes que aparecerem, como você pensou. Perceba a diferença dessa proposta com uma aula tradicional, em que o professor tem um cronograma com todos os itens a serem trabalhados numa sequência didática estritamente conceitual, com o propósito de desenvolver pré-requisitos para a apropriação de um conceito mais complexo e mais geral. Aqui você tem um propósito educacional tanto quanto lá, mas a experiência em partir das práticas é o que difere essa proposta das demais.*

Cíntia (PF): *Os usos escolhidos da Prática de Fotografia. Se eles escolheram uma foto de jornalismo, eu vou falar da parte fotográfica no jornalismo. Se trouxeram fotos históricas, o uso histórico da fotografia. Dependendo do que eles trouxeram.*

Professor Antonio: *E a tentativa de classificar essas fotos em função dos usos?*

Cíntia (PF): *Penso em perguntar por que eles trouxeram as fotos, porque chamou a atenção.*

Professor Antonio: *Você tem segurança disso? De tentar a partir de uma coleção de fotos, tentar estabelecer esse critério dos usos?*

Cíntia (PF): *Eu estou me preparando.*

Professor Antonio: *E ter algum propósito final. Você vai fazer alguma coisa com essas fotos? A partir da problematização, o que se poderia fazer com aquelas fotos? Talvez você possa pensar em algum tipo de atividade para amarrar. Talvez produzir um texto... Não sei. Pensa lá num tipo de atividade que poderia ser interessante para eles.*

(Sessão 5 – 27/10/2011): Nesta última sessão de orientação dos grupos, Cíntia deixa entender que depois de algumas dificuldades, a problematização das práticas de fotografia acontece.

Cíntia (PF): *Era para eu terminar essa semana, só que o professor ficou doente, mas terça feira eu acabo. Foi tudo bem, tranquilo. Eu expliquei para eles o que eu ia fazer, eles trouxeram as fotografias, nós discutimos um pouquinho porque eles escolheram essa fotografia. Foi tudo bem diverso.*

Professora Regina: *Apareceram coisas que você não esperava? De que tipo? O que?*

Cíntia (PF): *A maioria trouxe foto de natureza, animais, flores, artistas, fotos de família. Eu achei interessante falar do filme que trouxeram, “O Menino do Pijama*

Listrado”, então eu vou levar mais algumas fotos do nazismo, que era o que eu queria mesmo no começo.

Professora Regina: *Então, como você pensa focar agora os usos recorrentes ou não que eles trouxeram? É importante aproveitar esses usos para a partir deles realizar deslocamentos possíveis das práticas de fotografias.*

Cíntia (PF): *Então, eu posso pegar a questão da família e do filme e tratar a fotografia histórica como fonte de estudo da história. Posso discutir com eles e usar a parte que eles trouxeram dos artistas, de lugares para discutir sobre fotografias.*

Professor Antonio: *Que tipo de análise você pode fazer dessa experiência episódica do modo como a cultura é posta na escola?*

Cíntia (PF): *Eu vejo assim: nas aulas, o professor chega, faz a chamada, explica a matéria e vai olhar o caderno. Numa prática assim, os alunos ficam um pouco assustados e perguntam: “Você vai trabalhar fotografia? O que tem a ver com a história?” Tem algumas práticas que podem ser colocadas na escola sem deixar de cumprir o cronograma, porque tem que cumprir o cronograma. A fotografia é um objeto importante do estudo da história e você pode discutir outras coisas como o caso do menino do filme. Nós passamos a discutir como era o campo de concentração, se eles sabiam o que era um campo de concentração etc. Eles disseram que tinham ouvido falar em campo de concentração na sexta série.*

Adriano (Pesq): *Cumprir o cronograma como você coloca, Cíntia é consequência de um ensino com o foco apenas nos conteúdos, como já discutimos*

anteriormente. Na problematização através das práticas, os conteúdos podem ser solicitados dependendo do caminho que a problematização tomar. No seu caso, por exemplo, como você mesma diz, a problematização levou à discussão dos campos de concentração, assunto este que não está no cronograma e não é conteúdo do 2º ano.

Grupo 3: Práticas de Vendas

(Sessão 1 – 15/08/2011): Marcos é o nome fictício do aluno escolhido, dentre 4 alunos integrantes do grupo de Práticas de Vendas para participar dos diálogos reais/imaginários das sessões de orientação do grupo. Ele está cursando Matemática na Unicamp. Depois de uma mudança na prática escolhida³⁹, Marcos (PV) mostra como pretende desenvolvê-la na escola.

Marcos (PV): [...] *Eu estava pensando numa outra prática, mudar para prática de vendas, prática do vendedor. Problematizar como o vendedor tem que agir na hora de efetuar a venda, como ele tem que se portar, sua expressão corporal, qual fala ele tem que utilizar, qual artifício dele para fazer a venda. Então a ideia de prática é isso, trazer essa prática em torno do vendedor. Acho que seria um pouco mais próximo do que vocês estão querendo.*

Adriano (Pesq): *O modo como você fala em problematizar, Marcos, parece-me querer que os alunos entendam um método eficiente de ser vendedor. Deste ponto de vista, você está focalizando nas práticas de venda, o vendedor. E sob este foco quer inferir com eles um modo geral de ação do vendedor eficiente. As questões que levanta sobre como o vendedor deve proceder podem estar sendo fundamentadas numa tendência verificacionista⁴⁰ de ações que modelam o bom vendedor, ou seja, na*

³⁹ Inicialmente o grupo havia escolhido como prática indisciplinar, a prática de difusão de informação. No entanto a demora na formação inicial do grupo, fez que com tivessem dificuldades em entender a proposta, o que foi analisado e problematizado ao longo das sessões terapêuticas.

⁴⁰ Um uso presente do termo verificacionista é o princípio verificacionista de significação, cuja tese inicial é a de que uma frase só é significativa se ela apresentar quais são as condições em que ela pode ser verdadeira ou falsa, ou ao menos provável. Ou, no caso de uma pergunta, deverá haver alguma observação possível que possa indicar uma resposta. (ZARTH, 2012 p.45)

encenação de venda de um objeto os alunos estariam verificando modos de proceder do vendedor ideal. Você diz, também, que este modo de ver as práticas de venda está mais próximo do que nós estamos entendendo a problematização.

Esta sua fala me causa certo estranhamento, pois desta forma, você se coloca como quem está cumprindo o estágio como uma tarefa que atenda unicamente aos objetivos dos professores. Diante desta minha interpretação, ocorre-me lembrar de que o estágio faz parte de sua formação profissional, ou seja, de uma escolha sua. Sei que é difícil tentar entender uma proposta de estágio que parece caminhar na contra mão dos nossos rastros escolares, seja na escola básica ou como aluno de um curso de ciências exatas. Também fui aluno do curso de Matemática e sei como é difícil compreender essa proposta. No entanto Marcos, é importante não reforçarmos, como futuros professores, um modo de ver o ensino na escola, e aqui me refaço às palavras de Miguel⁴¹, que reforça uma cultura especializada que não especializa a maioria, uma qualificação profissional que não qualifica a maioria, uma formação de cidadãos que não constitui a maioria dos indivíduos efetivamente como cidadãos, ou seja, um modo de a escola se redundar em um beco sem saída para a maioria. E para isto, vale a pena, testar os limites e resistências da escola diante de uma proposta indisciplinar como pode ser a de problematizar práticas culturais na escola.

Professor Antonio: *Quando se fala em práticas de venda, são as práticas comerciais. Práticas que usualmente não fazem parte do currículo escolar. Você pode*

⁴¹ MIGUEL et al., 2010b, p.132

problematizá-las de um ponto de vista de quem vende, que vem do comércio, como de quem compra, mas o foco seria nas práticas de quem está vendendo.

Marcos (PV): *Eu quero trabalhar as duas partes com o aluno, mas acho que a parte do vendedor traz mais ferramentas para trabalhar com o aluno. Eu acho que seria mais fácil. Já pensei em alguma dinâmica para trabalhar com alunos em sala. Por exemplo, pegar um objeto qualquer e tentar vender para a sala. Então como ele vai oferecer esse produto? Com que tipo de linguagem ele vai oferecer esse produto? Se é uma linguagem formal ou uma linguagem com gírias. Que expressão ele vai ter? Se é uma pessoa mais desleixada, uma pessoa mais contida. Como ele vai oferecer esse produto? Se pela marca ou pelo preço. Como ele vai negociar isso? Analisar isso e tentar ver até onde o pessoal chega, o que acha que é mais eficiente, o que o grupo de alunos acha que é mais eficiente? Tentar mostrar para eles como é que pode acontecer, quais situações podem ser mais convenientes.*

Adriano (Pesq): *Este seu modo de colocar a problematização me faz lembrar as palavras de Miguel⁴² em minha qualificação, ao observar que a problematização tem que levar a um propósito final, ou seja, ter um objetivo diferente daquelas perguntas tipicamente escolares que têm um fim em si mesmas e “contaminam”, “estragam” o uso narrativo da linguagem que dava movimento espontâneo à aula.*

Professor Antonio: *Tudo bem. Acho que a princípio não tenho nada contra as práticas de venda [...] Mas, com já observou a Professora Regina, problematizar além*

⁴² MIGUEL, texto da arguição proferida na qualificação de mestrado do autor. 26/11/2012.

do que você está colocando. Problematizar o próprio modo como os produtos circulam e as práticas de vendas ocorrem num tipo de sociedade como essa e aí o deslocamento temporal também é importante na problematização até chegar provavelmente numa sociedade onde não se vendia nada. Eu posso sempre me deslocar na história para não simplesmente reforçar todo um modo como as mercadorias circulam no mundo contemporâneo e como é que nas práticas comerciais elas têm esse modo de ser hoje. Mas esse deslocamento nos ajuda a pensar que isso um dia foi de outra maneira e que um dia isso vai acontecer de outra maneira também. O problematizar é sempre o relativizar e nunca chegar a estabelecer para os alunos que isso é a forma ideal e não tem mais o que fazer, o modo de fazer é esse e acabou. Problematizar envolve essa volta no passado com a perspectiva de falar que o mundo pode ser diferente, ou as práticas comerciais também podem ser diferentes.

Professora Regina: *Essa atividade que você sugeriu começar, ou seja, simular a venda de um objeto, pode estar reforçando apenas a habilidade de vender qualquer mercadoria, você envolve essa mercadoria com um invólucro de fetiche⁴³ e consegue vender porque você cria esse fetiche. Deste ponto de vista, é importante, também, problematizar as relações de coisificação entre as pessoas que o mercado pode*

⁴³ A ideia de fetiche ou feitiço é antiga e aparece em diversos campos disciplinares. Uma “teoria do fetichismo” foi elaborada por diversos autores. Entre outros, destacam-se Karl Marx (1818-1883) com o fetichismo da mercadoria; Sigmund Freud (1856-1939) com o fetichismo sexual; e, ainda, muitos antropólogos que estudaram o fetichismo na magia e na religião. Os mais clássicos, são James G. Frazer (1954-1941) e Edward Tylor (1832-1917). [...] Um ponto essencial na teoria fetichista, da perspectiva da economia política marxista, é o de Marx não ter mostrado apenas que as relações humanas eram encobertas por relações entre coisas, mas, também, que na economia mercantil as relações sociais de produção assumem a forma de coisas e não se expressam a não ser através de coisas. (VELOSO, 2006, p.441,442)

proporcionar acontecer. Essa entrada é interessante, e é isso que você teria que problematizar, também.

Adriano (Pesq): *Quando a Professora Regina fala em criar um fetiche, ela ressalta que esse fetiche é assumido pelo marketing, isto é, uma mercadoria, quando produzida, nem sempre nasce de uma necessidade de uso. Na verdade, o marketing em torno dela busca criar uma necessidade, digamos, artificial de uso. Para que ocorra a venda então, o marketing cria uma necessidade de utilidade, de aplicabilidade. Você tem um celular, por exemplo, que atende todas as suas necessidades, mas aparece um novo modelo, então você descarta o que você tem e vai comprar um novo em função de uma necessidade que você não tem. Outro exemplo é a moda, que cria o tempo todo uma nova necessidade para se comprar uma roupa ou calçado.*

Marcos (PV): *Mas é isso que eu queria problematizar com os alunos. A ideia seria problematizar o uso, qual o custo que isso vai atingir no meu salário, na minha contabilidade no final.*

Adriano (Pesq): *Não sei se estamos falando do mesmo significado da palavra uso. O valor de uso de um produto, do ponto de vista de Marx na economia mercantil, tem o significado qualitativo de utilidade, diferentemente, do valor de troca que significa a quantidade de tempo necessário para produzi-lo. Se entendi bem, o uso para você, significa o quanto vai custar no meu orçamento se comprar um produto para usá-lo. Não há problema fazer usos diferentes da palavra uso, mas é importante fazer com os alunos a terapia desses diferentes usos. Além disso, o que os professores estão querendo dizer Marcos, e concordo com eles, é para você ter o cuidado de não reforçar*

a ideia de uma única visão, a correta, a valorizada. Sinto uma preocupação muito forte de sua parte com os resultados dessa prática na vida pessoal dos alunos, como se fosse necessária uma aplicação para fazer sentido àquele assunto que estavam tentando trabalhar à luz do nosso projeto indisciplinar. Não vejo problema nisto, mas como já disse anteriormente, focando esta intencionalidade, você corre o risco de argumentar sobre modos eficientes das práticas de venda, isto é, direcionando-os a significados unilaterais dessas práticas, enquanto que o propósito da terapia é proporcionar uma visão ampla que inclua sobretudo novas formas de vê-las.

Professor Antonio: *[...] Essa problematização envolve além da relação vendedor-consumidor. Envolve essa relação vendedor-consumidor num outro contexto para podermos olhar de cima e não naturalizar as práticas comerciais. Só tem sentido uma simulação dentro da escola se nós pudermos fazer as crianças e os adolescentes problematizarem algo que eles não podem aprender por conta própria. Eles até podem fazer essas relações. Cabe ao professor e à escola colocar essa relação numa outra dimensão de problematização para desnaturalizar as práticas do modo como elas estão interferindo no mundo.*

Professora Regina: *E problematizar tudo, porque você parte do princípio que o aluno é consumidor, então ele, sobretudo, tem esse olhar de consumidor. Nas propagandas existentes, é colocado um invólucro que é falso.*

Professor Antonio: *É fazer o aluno olhar o que ele não consegue olhar, porque o que ele consegue olhar a escola não tem nada a contribuir, ela tem que fazer olhar tentando desmistificar aquilo que é o mais visível na relação de troca.*

(Sessão 2 – 22/09/2011): Marcos é incentivado a deslocar seu olhar para os diferentes usos da prática de vendas presente no cotidiano.

Marcos (PV): *O que eu estava pensando em fazer era passar um monte de imagens – logotipo, marca, e ver com qual eles se familiarizam melhor. No caso, a ideia seria o que chama mais atenção, por qual eles têm interesse, por exemplo, um calçado, coisa que está ligado à escola tipo uma capa de caderno, então tentar explorar isso para ver qual é a relação deles.*

Professor Antonio: *[...] o que parece que está orientando a problematização aqui é a tentativa de desmistificar o poder do marketing ou de problematizar o poder do marketing. Talvez fosse interessante, partir também das próprias práticas de marketing efetivas.*

Adriano (Pesq): *Problematizar o poder do marketing como o Professor Antonio sugere é bem interessante Marcos, porque você pode encontrar textos que falam desse poder “cujo objetivo maior é a identificação e satisfação das necessidades e desejos do cliente”⁴⁴. Dessa forma, é possível problematizar com os alunos que as práticas comerciais, de vendas, associadas ao marketing surgem da necessidade de uma comunidade específica que cultiva uma cultura capitalista. Para identificar essas necessidades e implantar estratégias e programas que visem à satisfação do*

⁴⁴ KOTLER, 2000 *apud* VIEIRA, 2002, p.62

consumidor, os gerentes de marketing precisam de informações a respeito dos clientes, dos concorrentes e de outras forças que atuam no mercado⁴⁵.

Marcos (PV): Então a ideia seria eles agirem como funcionários de propaganda. Eles teriam que elaborar uma propaganda.

Professor Antonio: Você pode orientar um pouco essa busca para que haja uma variedade grande de elementos de propaganda. E a partir daí, você vai ter que se preparar, como professor, para essa problematização. E aí tem todos os textos possíveis que orientam essa problematização. Talvez também fosse interessante eles assumirem esse papel do marqueteiro e reproduzir a propaganda.

Professora Regina: Acho, Professor Antonio, que tocamos neste aspecto quando falamos sobre o fetiche da mercadoria.

Marcos (PV): Eu estava pensando agora em me oferecer como candidato político e meus alunos assumirem o papel de marqueteiro ao elaborar uma proposta.

Professor Antonio: Pode também. E depois fazer um grande evento no final, trazendo essas propagandas, daí eles poderiam julgar, avaliar, discutir, fazendo uma espécie de um tribunal.

(Sessão 3 – 29/09/2011): Marcos partilhou a problematização da prática de vendas com os outros integrantes do grupo. A sessão de orientação mostra que essa

⁴⁵ VIEIRA, 2002, p.6.

divisão, do modo como entendeu Marcos, pode prejudicar a problematização como um todo.

Marcos (PV): *Nós resolvemos trabalhar a prática de vendas separando-a em partes, de modo que cada um de nós vai problematizar um aspecto da prática. Na verdade é muito pesado para eu trabalhar isso individualmente, mas, por exemplo, cada um de nós vai trabalhar como se fosse um setor, mas na verdade vamos englobar, só que isso mais com comentários, não uma atividade mesmo desenvolvida com os alunos.*

Adriano (Pesq): *O espírito do projeto é justamente trazer a prática como uma unidade básica de problematização, no caso as práticas de venda, e ver de diferentes maneiras, por diferentes ângulos os processos que constituem a prática de vendas a partir da necessidade de uma comunidade. Pode ser explorado também, conforme sugestões que temos feito nas sessões de orientação até aqui, o modo como essa prática foi se constituindo ao longo da história, isto é, a prática de vendas como uma construção social.*

Professor Antonio: *No fundo você está problematizando como se produz o valor de troca de um produto numa sociedade capitalista. A lei da oferta e da procura é um elemento que entra na composição do preço, mas ele não é o definidor. Nada é definidor, por isso que é importante trabalhar com as coisas comentadas.*

Adriano (Pesq): *O Professor Antonio parece sugerir outro foco da problematização das práticas de venda: a lei da oferta e da procura, que auxilia na compreensão do funcionamento do mercado e relaciona o preço e quantidade de*

demanda de forma inversamente proporcional. Além disto, parece-me que o marketing que você quer fazer é sobre o valor do produto e como é produzido esse valor. Ainda nesse aspecto, você poderia problematizar quando uma relação entre homens transforma-se numa relação entre coisas, como se essas tivessem vida própria. É a mercadoria mandando no homem, o fetiche da mercadoria e do capital⁴⁶, problematizando também o que a Professora Regina sugeriu anteriormente sobre problematizar a coisificação das relações humanas pelo mercado.

(Sessão 4 – 06/10/2011): Marcos mostra como vai problematizar a prática de vendas.

Marcos (PV): *Eu não fiz nenhuma mudança seguindo o que eu já tinha comentado na aula passada e já pretendo começar na semana que vem atuando essa prática. Já estou montando os slides, o vídeo está quase pronto também.*

Adriano (Pesq): *Marcos, quando você diz “estar atuando essa prática”, ocorrem-me as ideias de encenação e performance⁴⁷, constructos que temos problematizado e que você nos traz em sua fala. O que você vai realizar com seus alunos se aproxima de*

⁴⁶ CAMILO, 2006

⁴⁷ Para Judith Butler, uma performance deve ser entendida como sendo atravessada pela historicidade inerente ao gesto ou à fala. Sendo assim, o desempenho performático se caracterizaria por personificar uma constelação de citações de outros discursos, de outros gestos. Daí, seu caráter de identidade instável, fugitiva. (AZEVEDO, 2007)

uma performance⁴⁸ teatral, dada a quantidade de jogos narrativos que se constituem ao longo da problematização.

Marcos (PV): *Como vou passar as imagens para eles, a minha ideia é mostrar as imagens com algumas logomarcas, para depois nós conversarmos mesmo e eles não fiquem com aquela sequência de imagens na cabeça. Só depois, vou voltar naquelas imagens perguntando o que eles lembram daquelas imagens. Assim, tentar ver se existe uma significação com o ambiente no qual eles vivem, associar se é alguma coisa voltada ao que eles gostam ou conhecem e passa na televisão, enfim, tentar chegar junto com eles qual é o resultado dessa lembrança deles sobre essas marcas.*

Adriano (Pesq): *Marcos, você quer mostrar que uma propaganda, para ser boa, deve criar imagens que impactam e ficam marcadas? E para isso, seus alunos vão experimentar a retenção de uma imagem, do impacto que ela tem? Nesse sentido, essa prática que você está propondo é muito interessante. Assim você pode problematizar como o consumidor é capturado pela propaganda, pois o marqueteiro está usando dessa ferramenta, enquanto o consumidor nem sempre está ciente disso.*

⁴⁸ Aqui, o significado de performático vai além daquele manifesto no uso dessa palavra por Austin (1977). Uso-a no sentido de destacar a concepção do papel operatório efetivo da linguagem em um evento comunicativo, em que uma enunciação equivale - e não apenas implica a - à realização de uma ação. Mas, uso-a também em outro sentido próximo àquele proposto por Judith Butler: "ao passo que em Austin o performativo realça a linguagem que faz, em Butler, ele vai em direção contrária, ao subordinar subjetividade e ação cultural à prática discursiva normativa" (TAYLOR, 2008, p. 31-32 *apud* MIGUEL, 2011, p.273)

(Sessão 5 – 27/10/2011): Nesta última sessão, Marcos traz para nossa discussão como a prática de vendas foi desenvolvida com seus alunos.

Marcos (PV): *De tudo o que temos discutido, o professor Antonio comentou dos alunos assumirem o papel de marqueteiro, então eu tive a ideia de me oferecer como candidato político e meus alunos elaborarem uma proposta política. É uma estratégia para problematização. Na primeira aula eu tinha me candidatado como político, candidato a prefeito, e eles tinham que elaborar minha proposta de campanha. Então eu deixei o material com eles. Eles fizeram alguns cartazes, a letra de uma música, uma caricatura. Esse grupo da caricatura fez um bóton colorido e deram a ideia para todos os grupos, então foi bem engraçado.*

Professor Antonio: *Mas o que você tá avaliando?*

Marcos (PV): *A ideia é na hora da apresentação eles se sentirem como eleitores sendo influenciados pela propaganda. Então quando conversamos, eu falei: “pessoal, pela propaganda vocês votariam em mim?” Todo mundo falou que votaria. Eu falei: “espera um pouco, então vamos ver: o que vocês acharam dessa propaganda? A propaganda está boa? A proposta está boa, legal, coerente?” Então eles mesmos avaliaram, comigo influenciando. Fizeram essa avaliação e chegaram às conclusões. Não deu para trabalhar algo tão teórico, até mesmo porque eram crianças de quarta série, dez a doze anos, então não tinha como trazer para eles algo muito pesado, por isso que eu preferi trabalhar um pouco mais na dinâmica mesmo.*

Adriano (Pesq): *A ideia que você teve Marcos, de realizar uma encenação política e seus alunos assumirem o papel de marqueteiro, não permitiu a você realizar o*

que estamos chamando de terapia filosófica. Digo isso porque mesmo você conseguindo mudar da prática de vendas para a prática de marketing, essa mudança, ou melhor, esse deslocamento, não aconteceu através de uma ação proposital sua. O que quero dizer é que inicialmente conversamos sobre mostrar aos alunos imagens de logomarcas, propagandas, discutir com eles essas imagens etc., e isto parece ter se perdido quando você resolveu pedir a eles que elaborassem sua propaganda política. É um deslocamento possível, porém você reforça uma prática como acontece hoje mostrando um sentido único de marketing. Como o Professor Antonio diz, problematizar é sempre o relativizar, mostrar todos os lados possíveis para ampliar nosso campo de significação.

Algumas observações se fazem necessárias depois do olhar terapêutico sobre os diálogos. Essas observações dizem respeito à forma como os estagiários/futuros professores têm ressignificado a proposta inicial de estágio, seja pela forma como entenderam a problematização do código de barras, ou ainda pela forma como estamos lidando com os termos que, a princípio, são estranhos a eles. Desse modo, vamos apresentar os elementos observados durante a construção das narrativas dos grupos de estágio que revelam as dificuldades em se apropriar de novos termos, expressões e significados que pertencem ao contexto de pesquisa.

No grupo de práticas de pintura, a forma como fazem uso da ideia de problematização de práticas indisciplinadas, isto é, da problematização das práticas como projetos culturais, parece um subprojeto da prática escolhida.

(...) ficou uma dúvida entre a prática, digo assim, o que nós vamos fazer na escola, e eleger uma prática que nós vamos trabalhar, porque assim, esse negócio de projetos culturais, pelo que eu entendi e que foi colocado no grupo, é que nós faríamos isso enquanto projeto cultural dentro da escola, mas não eleger o projeto cultural como prática. (Produção em vídeo das sessões de orientação do grupo de práticas de pintura, 15/08/2011)

No grupo de práticas de fotografia, por exemplo, durante as orientações, a forma como os diferentes usos dessa prática, em diferentes contextos de atividade humana, foram mobilizados, tornou possível a compreensão da própria fotografia como um jogo de linguagem e a importância em deslocar a prática ampliando os significados que possam surgir durante a problematização. Essas foram as sugestões dos professores para os estagiários pensarem seu projeto indisciplinar, na tentativa de eles identificarem como a Prática de Fotografia pode ser mobilizada em diferentes ambientes de estágio em seus diferentes contextos.

Para o grupo de prática de vendas, as mesmas ideias foram problematizadas ao longo das sessões de orientação. No entanto, percebemos nas falas dos integrantes do grupo a dinâmica pela qual pensaram problematizar com os alunos as práticas de venda no campo de estágio:

(...) pega esse objeto aqui e tenta vender pro resto da sala. Então como ele vai conseguir vender esse produto? Que tipo de linguagem, por exemplo, que ele vai oferecer esse produto? Se for uma linguagem formal, se é uma linguagem com gírias. Que expressão ele vai ter? Se for uma pessoa mais desleixada, mais contida. Como ele vai oferecer esse produto? Se pela marca, pelo preço. Como ele vai negociar isso. (Produção em vídeo das sessões de orientação do grupo de práticas de venda, 15/08/2011)

Para o grupo, problematizar uma prática se assemelha a explorar e aprofundar um único uso dentro de um contexto específico do comércio e aprofundá-lo. Nas primeiras sessões de orientação, os estudantes manifestam ainda uma tendência escolar de abordar a problematização da prática escolhida, tratando-a como um tema e

explorando um significado único. Não há ainda um entendimento efetivo de que para gerar uma compreensão mais ampla e profunda da prática é preciso realizar deslocamentos por diferentes contextos de atividade humana, e este é um caminho que estamos chamando de desconstrução de um conceito.

Ao mesmo tempo, na fala a seguir podemos perceber semelhanças de família, com o uso que estamos fazendo desses constructos. Há uma tentativa de deslocar a prática para o contexto de agregação de valor ao produto, a partir da simulação de situações reais. No entanto, vemos ainda vestígios de um modelo tradicional de ensino em que a necessidade de pré-requisitos é fundamental para entender, determinar e agregar valor ao produto a ser vendido.

(...) vou trabalhar mais com o 8º ano e nós trabalhamos um pouco de sistemas e um pouco de porcentagem também. Dá para trabalharmos, focar também na parte de porcentagem de lucro, margem de lucro, dá para trabalhar também em como é formado esse preço, matéria-prima custa tanto, mão-de-obra custa tanto (Produção em vídeo das sessões de orientação do grupo de práticas de venda, 15/08/2011)

Tal modo de tratar a prática estaria mais adequado a entendê-la como um tema sobre vendas e respectivos subtemas do que uma prática social que pode ser deslocada por diferentes campos de atividade humana. A proposta indisciplinar do projeto sugere o deslocamento da prática pela sua história, por exemplo, de modo a relativizar e desconstruir um significado único, buscando elementos que possam mostrar outros modos de ver as práticas de vendas, estabelecendo um jogo de linguagem que permita aos estagiários/futuros professores mobilizar conhecimento através do deslocamento da prática em diferentes contextos de atividade humana.

O propósito que orienta a problematização desse grupo é a desmistificação das práticas de venda. Mas inicialmente não tem a clareza de que o caminho proposto para isto é o de realizar o deslocamento da prática por diferentes contextos de atividade humana. A proposta inicial do grupo usa ainda o termo prática como oposição à teoria e se apresenta num modelo de aula centrada num único valor, numa única verdade. O projeto propõe partir de uma prática situada, referida na escola como ela acontece fora da escola, isto é, diferente de fazer uma simulação da prática.

Em outro momento de orientação, com os integrantes do grupo de práticas de fotografia, a observação que realizaram na escola, no bairro, junto aos alunos, foi fundamental para planejarem a problematização dessas práticas e repensarem o modo como a escola ensina. A resposta de uma das estagiárias sobre o que fazer com as fotos que ela pediu para que seus alunos trouxessem e o vídeo a que assistiram juntos, foi a seguinte:

(...) sensibilizar o olhar deles, sensibilizar o olhar no bairro. De repente eles estão vendo o bairro como um CDHU⁴⁹, não estão vendo a natureza do bairro, o perfil das pessoas que moram no bairro. (Produção em vídeo das sessões de orientação do grupo de práticas de fotografia, 01/09/2011)

Ela nos mostra ter avançado no seu entendimento de práticas e problematização, além de promover o deslocamento da prática de fotografia para um olhar social. Aqui, não há apenas a reprodução de uma técnica, mas um envolvimento dos alunos com a própria prática no processo de escolha das fotos até o seu novo olhar para ela.

⁴⁹ CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano – é uma empresa do governo estadual, no entanto, na cidade de Campinas, se refere a um conjunto habitacional popular numa região de baixa renda, desfavorecida de seus direitos e com condições precárias de moradia.

De fato, não existe um caminho único a ser seguido, muito menos uma metodologia de problematização. O que existe são intenções, relações de poder e cabe ao professor problematizá-las. Tais aspectos conduzem a problematização e afloram significados a partir da prática, principalmente quando deslocadas em diferentes contextos de atividade humana.

Considerações finais

O olhar terapêutico das sessões de orientação que se estabeleceram ao longo da disciplina de estágio supervisionado, além do momento da problematização da prática de controle de estoque através do código de barras, revela que tal processo indisciplinar constitui diferentes jogos de linguagem mobilizados nas relações entre as orientações, as apresentações, as narrativas e a própria problematização realizada pelo pesquisador.

Nos diferentes jogos de linguagem que se estabelecem em cada problematização podemos encontrar diferentes usos dos termos para o qual estamos direcionando nosso olhar e também novos jogos de linguagens, como no caso descrito no parágrafo anterior. Poderíamos então dizer que os jogos de linguagem produzem rastros de significação, que podem nos levar a outros rastros e assim por diante, enquanto a prática social é mobilizada. E se realmente pudermos dizer o que já dissemos, as práticas socioculturais seriam vistas então como jogos de linguagem que seriam vistos como práticas e assim por diante. É nessa ótica que Miguel quer nos colocar, quando introduz a Faixa de Möbius para “expressar dois constructos culturais que precisam aparecer distintos em sua indistinção”:

A significação de interconstituição que pretendemos atribuir a esse sinal gráfico poderia ser também apreendida através do recurso geométrico-visual da faixa de Möbius, um objeto topológico que auxilia a visualização da passagem de um lado (de uma tira de folha de papel, por exemplo) ao outro (o verso dessa mesma tira) de uma superfície (a tira de folha de papel), sem que a fronteira (a linha poligonal fechada que ligam as quatro arestas da tira) que separa essas duas faces seja cruzada. (MIGUEL et al, 2010b, p.158).

O modo como tentamos praticar a indisciplina nos mostra como uma proposta centrada na educação indisciplinar, através da problematização da prática sociocultural pôde ser desenvolvida em diferentes contextos de atividade educativa, através dos projetos desenvolvidos pelos grupos de estágio. Uma das razões que permitiu um maior ou menor desenvolvimento da prática eleita está nos usos que os estagiários/futuros professores fizeram dos constructos sociais problematização e práticas socioculturais. Outra razão pode ser interpretada como a dificuldade do grupo em atribuir significado a esses termos, que já fazem parte do nosso contexto acadêmico. E também nossa dificuldade para estabelecer significado no modo como usamos esses termos de tal forma que os estagiários/futuros professores possam se apropriar desses usos para sua prática.

Outra consideração importante que pode ser feita em função do desafio que o projeto indisciplinar propõe, são os limites e possibilidades, processos de problematização de práticas socioculturais. Durante os momentos de orientação, realização da prática e apresentação dos resultados obtidos pelos grupos, foi praticamente constante a fala de que encontraram dificuldades em executar o projeto devido ao caráter indisciplinar, ou ainda, mesmo problematizando, o projeto deveria, de alguma forma estar conectado à disciplina do professor que recebeu o estagiário.

Todo projeto indisciplinar veio acompanhado de uma atividade prática, e agora prática é usada como oposição à teoria. Apesar de todo o movimento realizado pelos grupos na tentativa de problematizar uma prática sociocultural, ou ainda, como vimos, os usos que eles fizeram dos constructos problematização e práticas socioculturais

apresentarem semelhanças de famílias com o uso que temos feito, fica um rastro de significado de prática como oposição à teoria.

Pela análise dos projetos indisciplinados dos grupos de estágio, vemos que a prática como oposição à teoria aparece como um modo de despertar a atenção dos alunos em sala de aula, como uma proposta diferente daquela a que estão acostumados no dia-a-dia, principalmente quando o estágio foi realizado com crianças. Essa forma mais lúdica permite despertar significados, sejam através de desenhos, pinturas, construções, jogos etc., e o modo como os estagiários conduzem a problematização mobiliza conhecimento, principalmente quando uma prática é deslocada em diferentes contextos de atividade humana.

Outro olhar possível pode ser encontrado na intervenção feita pelo grupo de prática de vendas. O que mais se destaca durante a problematização, vista na apresentação final e também ao longo das sessões de orientação, é a prática de vendas com o propósito cognitivo dos alunos experimentarem o modo correto e único de se realizar a prática.

A problematização de práticas culturais não nega as disciplinas escolares, no entanto possibilita aflorar diferentes significados quando há um deslocamento em diferentes contextos de atividade humana. Os conteúdos, preocupação constante observada em alguns grupos de estágio e também nos ambientes escolares, seja com os professores ou coordenadores, ou ainda com os próprios alunos, podem surgir (ou não) na problematização. Isto depende das intenções, desejos, crenças e valores

daquele que está conduzindo o processo de intervenção, ou seja, é ele quem guia a problematização, cabe a ele o deslocamento da prática em diferentes contextos de atividade humana, mas isso vai depender da sua experiência, cultura, percepção dos caminhos que a problematização está tomando ao longo da discussão. No entanto, sendo ele quem a guia, existe uma relação de poder que já está posta, seja com o professor e seus alunos, ou com a coordenação e os professores, ou ainda, com as propostas políticas de educação, de tal forma que interfere nesse processo.

A problematização de uma prática sociocultural indisciplinar, deslocada em diferentes contextos de atividade humana vem com uma proposta de desconstrução das práticas de educação postas na escola hoje. O educador de hoje chega com uma suposição de que o aluno não sabe aquele tipo de conhecimento valorizado, correto, aceito, científico, como única verdade, mesmo que ele valorize o conhecimento prévio de seus alunos como nos sugere as propostas construtivistas ou pense a educação próxima da realidade do aluno, ou ainda, como interdisciplinar. Isto faz com que ele proponha atividades que trabalhem estes aspectos supostos pelo educador, sem problematizar com os alunos para saber deles o que eles sabem e o que é preciso conhecer além.

Podemos perceber também nessa análise, que há uma movimentação nos diferentes usos da linguagem. Uma coisa é usar a linguagem para olhar a própria prática como uma forma de expressão, outra coisa é usar a linguagem para um olhar nas narrativas dos grupos de estágio. São as formas de uso da linguagem um dos

aspectos que permitem uma análise que faz com que essa dissertação não tenha um caráter empírico-verificacionista, mas seja de natureza intervencionista-qualitativa.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Luciene. *Representação e performance na literatura contemporânea*. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p.80-93, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1407>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- BOZELLI, Fernanda Cátia; NARDI, Roberto. *Interações discursivas e o uso de analogias no ensino de física*. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, V17(1), p.81-107, 2012. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/>. Acesso em: 22 maio 2013.
- CAMILO, Eduardo Alves. ***Desejo e fetiche na publicidade utilização de forma implícita na mídia impressa***. 2006. Monografia (Curso de Comunicação Social) Centro Universitário de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2362/1/20320798.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2013.
- CAVALCANTI, L. S. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia*. **Caderno CEDES** 66, vol. 25, p. 185-207, 2005.
- ÆNGESTRÖM, Yrjo. *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*. **Learning and instruction**, 1: 243-59.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ética, 1995
- JESUS, F. R. de. ***A cultura matemática em representações de crianças***. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.
- LAVE, Jean. *A selvageria da mente domesticada*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 46, outubro de 1996.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p.187-206, jul. 1999.
- MEDINA, José. *Linguagem: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MIGUEL, Antonio. *Constituição do Paradigma do Formalismo Pedagógico Clássico em Educação Matemática*. **Zetetiké**, Campinas, n., p.7-40, 1995. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2558>. Acesso em: 03 set. 2012.
- MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna Regina Lanner. *Avaliação Sistêmica em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões*. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da**

formação e do trabalho docente, pp. 647-671. ISBN: 978-85-7526-464-5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- MIGUEL, Antonio. *Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos*. **Bolema**, Rio Claro, n., p.1-57, abr. 2010.

- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; MOURA, Anna Regina Lanner. *Problematização nas práticas escolares de mobilização de cultura matemática*. Texto integrante do PAINEL intitulado "*Tensões Metodológicas na Prática Educativa e na Pesquisa em Educação Matemática*". In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas; PEREIRA, Júlio E. D.; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola de Castro Paixão (Orgs.). **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)**, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, no período de 20 a 23 de abril de 2010a. cd-room, Arquivo PDF, Subtema 16: Educação Matemática, pp. 15-27. ISSN: 2177-336X.

- MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna Regina Lanner. *Avaliação sistêmica em matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões*. In: ENDIPE, XV., 2010, Belo Horizonte. **Coleção Didática e Prática de Ensino. Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-Escolares, Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 5, p. 647 - 671.

- MIGUEL, Antonio et al. *Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação*. **Zetetiké**, Campinas, n., p.129-206, 2010b. Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2840>. Acesso em: 02 fev. 2011.

- MIGUEL, A.; "*Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento*". **Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. 07/2011, ed. 1, Editora Livraria da Física, Vol. 1, pp. 39, pp.269-307, 2011

- MIGUEL, Antonio; MENDES, Iran A. *Mobilizing histories in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games*. **ZDM - The International Journal on Mathematics Education**: Volume 42, Issue 3 (2010), pp. 381-392. Berlin/Heidelberg: Springer

- MONTEIRO, Alexandrina et al. *Tramas discursivas em práticas escolares de alfabetização*. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, n., p.49-68, 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2827>. Acesso em: 03 set. 2012.

- NAKAMURA, E. M. ***Problematização da prática de controle de estoque: limites e possibilidades em uma turma de Educação Infantil***. 75 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

- PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

- PINEAU, Elyse Lamm. *Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. , p.89-113, maio/ago 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/archive>. Acesso em: 21 maio 2013.
- RAMOS, F. P. *História, Temporalidade e Fronteiras*. In: **Para entender a história**. ISSN 2179-4111. Ano 1, Volume set. Série 15/09, 2010, p.01-11.
- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação*. In: Reunião Anual da ANPED, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: UFPE, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073--int.pdf. Acesso em: 11 abr. 2013.
- SIQUEIRA, B. B.; SOUZA, J. R. *As transformações na historiografia e no ensino de história a partir do Século XX*. In: Encontro Estadual de História, XIII, 2008, Guarabira/PB. **Anais eletrônicos...** Guarabira: UEPB, 2008. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20B%C3%A1rbara%20B.%20Siqueira%20e%20Juliana%20R.%20de%20Souza%20T.C.PDF. Acesso em: 12 abr.2013.
- SILVA, João Carlos Salles Pires da. *Sobre a gramática das cores em wittgenstein*. **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. , p.87-94, 2000. Disponível em: <http://www.uefs.br/nef/jcsalles.pdf>. Acesso em: 24 maio 2013.

- VIEIRA, Valter Afonso. *As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing*. **Revista da Fae**, Curitiba, v. 5, n. 1, p.61-70, jan./abr. 2002.

- VILELA, Denise Silva. *A terapia filosófica de wittgenstein e a educação matemática*. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v 24, n. 48, p.435-456, 2010.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7976/5090>. Acesso em: 24 jun. 2013.

VELOSO, Mariza. *O Fetiche do Patrimônio*. **Habitus**, Goiânia, v. 4, n. 1, p.437-454, 2006.

Disponível em:

<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/viewFile/363/301>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ZARTH, Fernando Henrique Faustini. *Ceticismo e significatividade*. **Sképsis**, São Paulo, n. , p.44-65, 2012. Disponível em: http://www.revista-skepsis.com/pdf/44_08.pdf.

Acesso em: 03 jul. 2013.

Bibliografia

- CARDOSO, Virginia Cardia. **A cigarra e a formiga: uma reflexão sobre educação matemática brasileira na primeira década do século XXI**. 2009. 212 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000447104&opt=4>. Acesso em: 20. fev. 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. vol. 1. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- CHAIKLIN, Seth. *Comprensión de la práctica científico-social de estudiar las prácticas*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 403-427.
- CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul (Eds.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus University Press, 2002.
- CHARTIER, Anne-marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n., p.157-168, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>. Acesso em: 04 set. 2012.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber ensinado*. Buenos Aires: Aique, 1991. Editorial, 1987 *apud* VILELA, Denise Silva. A terapia

filosófica de wittgenstein e a educação matemática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v 24, n. 48, p.435-456, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7976>. Acesso em: 31 ago. 2012.

- CONFREY, Jere. *The constructivist*. In: **Annual meeting of the international group for the psychology of mathematics education**, 11, 1987, Montreal. Proceedings, p. 307-317. Tradução de Helena Cury.

- GUILLEN, Michael. **Pontes para o infinito: o lado humano das matemáticas**. Lisboa: Gradiva, 1987. p. 9-15.

- GOTTSCHALK, Cristiane M.C. *A construção e transmissão do conhecimento matemática sob uma perspectiva wittgensteiniana*. **Cadernos CEDES** 74, vol. 28, p. 75-96, 2008.

- LAVE, Jean. **Cognition in Praticce: Mind, Mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

- LAVE, Jean. *Do lado de fora do supermercado*. In: FERREIRA, Mariana K. I. (Org.). **Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global Editora, 2000.

- LAVE, Jean. *La práctica del aprendizaje*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 15-45.

- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. *Práticas escolares de mobilização de cultura matemática*. **Cadernos CEDES** 74, vol. 28, p. 97-120, 2008.
- PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana - Enigmas e Revelações**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas*. In: **Os jovens infelizes**. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- SANTOS, Madalena Pinto. **Encontros e esperas com os ardimas de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social**. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Portugal, 2004.
- STEWART, Ian. **Os problemas da matemática**. Lisboa: Gradiva, 1995. pp. 240-263.
- SMEYERS, P.; MARSHALL, J. D. (orgs.). *Philosophy and Education: accepting Wittgenstein's challenge*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1995. *apud* NAKAMURA, E. M. **Problematização da prática de controle de estoque: limites e possibilidades em uma turma de Educação Infantil**. 75 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- TORREZAN, Marlene. **Wittgenstein: a educação como um jogo de linguagem**. 1998. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 1998.
Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000134248&opt=4>. Acesso em: 04 jun. 2011.

- TRIFONAS, Peter Pericles; PETERS, Michael A. **Deconstructing Derrida**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

- VALÉRY, Paul. **Eupalinos ou o Arquiteto**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2^a. edição, 1999.

- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística*. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais**. Porto: Areal, 2007.

- VILLANI, Alberto. BAROLLI, Elisabeth. *Os discursos do professor e o ensino de ciências*. **Pro-posições**, v.17, n. 1 (49) jan/abr. 2006, pp.1-20.

- VILELA, Denise Silva. **Matemáticas nos usos e jogos de linguagens: ampliando concepções na educação matemática**. 2007. 247 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000419518&opt=4>. Acesso em: 04 jun. 2011.

- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Anexos

Anexo 1: Plano de Curso da Disciplina de Estágio

PLANO DE CURSO - FE-UNICAMP

Departamento de Ensino e *Práticas culturais* (DEPRAC/CEMPEM/HIFEM/PHALA)

Curso: Licenciaturas

Sigla das Disciplinas: EL 774 - Turma C e EL774 -Turma E

Nome da disciplina: Projeto de Estágio Supervisionado I: “Desconstruindo a educação escolar disciplinar”

Período: 2º Semestre de 2011 - Período Diurno – 5ª Feira das 14h às 18h.

Locais: FE/Bloco C - térreo/Sala LL03 (CEMPEM)

Professores Responsáveis

Antonio Miguel (FE-DEPRAC/PHALA/HIFEM) - miguel37.unicamp@gmail.com

Anna Regina Lanner de Moura (FE-DEPRAC/PHALA) – lanner@unicamp.br

1. Objetivo Geral

Com base no desenvolvimento de projetos de investigação-ação em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Projeto de Estágio denominado “Desconstruindo a educação escolar disciplinar” tem como propósito produzir conhecimentos que possam sustentar e viabilizar novas formas de educação escolar não mais centradas no princípio de organização disciplinar da cultura escolar. Nesse sentido, os projetos *desconstrutivos* de investigação-ação a serem desenvolvidos pelos estudantes nas escolas deverão orientar-se, não mais por dicotomias tais como teoria/*prática*, ensino/aprendizagem, forma/conteúdo, etc., mas por um novo princípio de organização e *mobilização* da cultura na escola, qual seja, o da *problematização* (in)disciplinar de *práticas culturais* que se realizam em diferentes campos de *atividade humana*. As *práticas culturais* que deverão orientar a produção dos projetos *desconstrutivos* de investigação-ação deverão ser eleitas com base no diálogo entre os pressupostos ético-políticos e metodológico-conceituais que orientam este Projeto de Estágio e as demandas situadas nos diferentes campos de estágio. Por sua vez, a *problematização indisciplinar* a ser realizada nos diferentes campos de estágio pauta-se no princípio de deslocamento das *práticas* eleitas por diferentes contextos de *atividade humana*. Um exemplo seria a *problematização* de *práticas culturais* de orientação e deslocamento espacial em diferentes campos de *atividade* tais como os da: navegação marítima, navegação aérea, navegação virtual; cartografia, artes cênicas, etc. Uma vez que, em tais projetos, “*práticas culturais*” passam a constituir as unidades básicas orientadoras da ação pedagógica escolar, da formação de educadores para a Escola Básica e da investigação em Educação, construtos tais como “*práticas socioculturais*”, “*jogos simbólico-discursivos*”, “*atividade humana*”, “*problematização (in)disciplinar*”, “*comunidades de prática*” e “*modos de subjetivação*”

se mostram básicos para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos diferentes trabalhos de inserção nos campos de estágio.

2. Objetivos específicos

- 2.1. capacitar-se para a realização de trabalhos em grupo, numa perspectiva de cooperação e solidariedade na realização de um processo de investigação-ação, bem como para a socialização dos resultados obtidos;
- 2.2. capacitar-se para a escolha de uma *prática* que venha a se constituir como unidade básica da investigação-ação do grupo junto à comunidade-classe de seu respectivo campo de estágio;
- 2.3. capacitar-se para investigar a *prática* eleita, bem como para planejar e desenvolver os momentos de *problematização* dessa *prática* junto à comunidade-classe de seu respectivo campo de estágio;
- 2.4. capacitar-se para o acompanhamento, registro e análise dos momentos de *problematização* da *prática* eleita pelo grupo junto à comunidade-classe de seu respectivo campo de estágio;
- 2.5. capacitar-se para a produção de narrativas orais e escritas dos diferentes momentos do processo de investigação-ação junto à comunidade-classe de seu respectivo campo de estágio, que tematizem, de algum modo, a forma como essa comunidade se relaciona com o movimento proposto de *desconstrução* de uma cultura escolar disciplinar.

3. Eleição das *práticas* a serem problematizadas nos campos de estágio

No âmbito do projeto de estágio “Desconstruindo a educação escolar disciplinar”, as *práticas culturais* a serem problematizadas nos campos de estágio deverão ser eleitas com base em discussão que estabeleça um diálogo entre os pressupostos ético-políticos e metodológico-conceituais que orientam tal projeto e as demandas situadas nos diferentes campos de estágio. Por sua vez, a ação pedagógica orientada pela *problematização indisciplinar* das *práticas* eleitas pauta-se no princípio de deslocamento analítico dessas *práticas* por diferentes contextos de *atividade humana* nos quais elas são efetivamente realizadas. Um exemplo seria a *problematização* da *prática* de orientação espacial em diferentes campos de *atividades*: náuticas (a marítima, a fluvial, a aérea, a astronômica, a virtual etc.); terrestres (topográficas etc.); cartográficas etc.

4. Desenvolvimento do curso

A partir do estabelecimento de um acordo prévio com a instituição (escolar) eleita como campo de estágio, o grupo de estagiários deverá discutir, planejar, desenvolver e avaliar o seu projeto de investigação-ação com acompanhamento e colaboração possíveis de profissionais que atuam no campo de estágio (supervisores de estágio) e com a orientação dos professores responsáveis pela disciplina na universidade (orientadores de estágio), em todas as fases do desenvolvimento do projeto. O curso será desenvolvido com a realização das seguintes *atividades*:

- Aproximação e conhecimento do campo de estágio e das ações educativas ali desenvolvidas;
- Elaboração de plano de investigação-ação do grupo de estagiários com orientação dos professores orientadores;
- Desenvolvimento do plano de investigação-ação no campo de estágio;
- Elaboração do relato escrito que toma como objeto de avaliação crítica todas as fases do desenvolvimento da investigação-ação;
- Apresentação oral pública, acompanhada de debate, de todas as fases do desenvolvimento da investigação-ação.

5. Avaliação

O aluno será avaliado em função dos seguintes itens:

1. qualidade do relato escrito que toma como objeto de avaliação crítica todas as fases do desenvolvimento da investigação-ação produzida pelo grupo do qual fez parte;
2. participação e envolvimento individuais no desenvolvimento das *atividades* de seu grupo, nelas incluídas as *atividades* de campo e as apresentações orais públicas;
3. participação e envolvimento individuais nas aulas, nas apresentações e debates coletivos dos projetos dos demais grupos de estagiários e nas sessões de orientação da investigação-ação de seu grupo;
4. qualidade da reflexão individual escrita sobre a contribuição, para a sua formação profissional, da participação no projeto de estágio da disciplina, com destaque à vivência no campo de estágio.

A nota final do aluno será a média aritmética das notas de 0 a 10 atribuídas a cada um dos quatro itens anteriores componentes da avaliação.

É condição suficiente para a reprovação do aluno o não cumprimento de qualquer dos seguintes itens:

1. frequência regular nas *atividades* do campo de estágio;
2. apresentação do relato escrito (do grupo) sobre todas as fases de desenvolvimento da investigação-ação, no prazo previsto;
3. comparecimento em apresentações orais sob sua responsabilidade;
4. apresentação da reflexão individual escrita.

Não haverá provas escritas ou exames finais.

6. Cronograma

- 04/08/11 – Apresentação e discussão do Plano de Curso – Providências e encaminhamentos iniciais para a inserção em campo de estágio.
- 11/08/11 – Apresentação por integrantes do grupo GPS de uma *atividade* sintonizada com a proposta do projeto de Estágio.
- 18/08/11 – Discussão, esclarecimento e fundamentação da proposta de Estágio e encaminhamentos para formação dos grupos de investigação-ação. Vídeos de apresentações de projetos dos grupos de estágio de 2010.
- 25/08/11 – Orientações, discussão e planejamento coletivos do desenvolvimento dos projetos de investigação-ação nos campos de estágio.
- 01/09/11 – Orientações dos grupos de investigação-ação/ desenvolvimento de *atividades* nos campos de estágio/ desenvolvimento do projeto de investigação-ação.
- 08/09/11 – Orientações dos grupos de investigação-ação/ desenvolvimento de *atividades* nos campos de estágio/ desenvolvimento do projeto de investigação-ação.
- 15/09/10 – Orientações dos grupos de investigação-ação/ desenvolvimento de *atividades* nos campos de estágio/ desenvolvimento do projeto de investigação-ação.
- 22/09/11 – Orientações dos grupos de investigação-ação/ desenvolvimento de *atividades* nos campos de estágio/ desenvolvimento do projeto de investigação-ação.
- 29/09/10 – Orientações dos grupos de investigação-ação/ desenvolvimento de *atividades* nos campos de estágio/ desenvolvimento do projeto de investigação-ação.
- 06/10/11 – Desenvolvimento da investigação-ação nos campos de estágio.
- 13/10/11 – Desenvolvimento da investigação-ação nos campos de estágio.

20/10/11 – Desenvolvimento da investigação-ação nos campos de estágio.

27/10/11 – Desenvolvimento da investigação-ação nos campos de estágio.

03/11/11 – Apresentações e debates coletivos dos projetos de investigação-ação.

10/11/11 – Apresentações e debates coletivos dos projetos de investigação-ação.

17/11/11 - Apresentações e debates coletivos dos projetos de investigação-ação.

24/11/11 – Apresentações e debates coletivos dos projetos de investigação-ação. Avaliação final.

7. Bibliografia de apoio

CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.

CHAIKLIN, Seth. *Comprensión de la práctica científico-social de estudiar las prácticas*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 403-427.

CHARTIER, A. M. Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>

FERREIRA, Marcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.45 jun.2007 p.127-144.
<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a08n45.pdf>

FUNARI, Pedro Paulo e ZARANKIN, Andrés. Cultura Material Escolar: o papel da arquitetura. *Proposições - Revista Quadrimestral da F.E. - Unicamp – Campinas-SP*, v.16, n.1 (46) jan./abril 2005, p.135-144.

GOODSON, Ivor. Competições curriculares – Estudos Ambientais versus Geografia. In: *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

HUTCHINS, Edwin. *El aprendizaje de la navegación*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 49-77.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2001.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAVE, Jean. A selvageria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, outubro de 1996.
- LAVE, Jean. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, Jean. *La práctica del aprendizaje*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 15-45.
- Mc DERMOTT, R.P. *La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 291-330.
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; MOURA, Anna Regina Lanner. *Problematização nas práticas escolares de mobilização de cultura matemática*. Texto integrante do PAINEL intitulado "Tensões Metodológicas na Prática Educativa e na Pesquisa em Educação Matemática". In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas; PEREIRA, Júlio E. D.; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola de Castro Paixão (Orgs.). Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE), realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, no período de 20 a 23 de abril de 2010. CD-ROOM, Arquivo PDF, Subtema 16: Educação Matemática, pp. 15-27. ISSN: 2177-336X.
- MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna Regina Lanner. Avaliação Sistemática em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, pp. 647-671. ISBN: 978-85-7526-464-5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MIGUEL, A. Percursos *indisciplinados* na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como *práticas* e *práticas* como jogos discursivos. *Bolema*, Volume 35A, pp. 1-57. Rio Claro (SP): UNESP, 2010. ISSN: 0103-636X.
- MIGUEL, Antonio; MENDES, Iran A. Mobilizing histories in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*: Volume 42, Issue 3 (2010), pp. 381-392. Berlin/Heidelberg: Springer ISSN: 1863-9690 (Print) 1863-9704 (Online)
- MINICK, Norris. *Instrucciones de la maestra: la construcción social de "significados literales" y "mundos reales" en el discurso del aula*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 368-399.
- PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a *linguagem* pedagógica das coisas. In: LAHUD, Michel (Organizador). *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Empirismo Hereje*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1981.
- POE, Edgar Allan. A carta roubada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade. Antologia*, co-organização com Henrique Guimarães e Teresa Levy, Porto: Campo das Letras, Col. Campo das Ciências 16, 2006, 303 pags.
- POMBO, Olga. *Antologia I. Ciência Integrada, Interdisciplinaridade e Ensino Integrado das Ciências*, co-organização com Teresa Levy e Henrique Guimarães, Lisboa: Mathesis / DEFCUL, 1990, 177 pp.
- POMBO, Olga. *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*, co-autoria com Teresa Levy e Henrique Guimarães, Lisboa: ed. Texto, 1ª edição 1993, 96 p.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. In: *Cadernos de subjetividade*. v.1, n.2. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade/PUC, 1993.
- SÄLJÖ, Roger; WYNDHAMN, Jan. *Resolución de problemas cotidianos em un ambiente formal: um estudo empírico de la escuela como contexto para el pensamiento*. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean

- (Comps.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 353-367.
- SANTOS, Madalena Pinto. *Encontros e esperas com os ardeiros de Cabo Verde: aprendizagem e participação numa prática social*. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Portugal, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, mai/jun/ago, número especial, 2003. pp.5 –15.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística*. In: BIZARRO, Rosa (org.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais*. Porto: Areal, 2007.
- WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

Anexo 2. Transcrição da Problematização do Código de Barras

P: para quem não estava aqui na semana passada, eu vou me apresentar um pouquinho; alguns eu até conheço. Eu sou o Adriano. Sou formado em matemática e física pela Unicamp e ingressei no mestrado esse ano com os professores Antonio Miguel e Anna Regina. Então aquilo que vou fazer hoje, a atividade que vou propor, está relacionada não só com o meu projeto de pesquisa, mas também com o projeto de estágio que vocês terão que realizar ao longo desse semestre. Conforme as coisas forem acontecendo, vocês podem e devem perguntar para não só esclarecer as dúvidas, mas também para entender como essa atividade vai acontecer. Tudo bem? Então pessoal eu deixei o primeiro slide em branco para vocês não saberem o que vai acontecer, mas vou colocar no próximo slide e minha pergunta sobre essa figura que está aí é: será que vocês conseguem estabelecer uma relação com esta figura e aquilo que discutimos semana passada? Existe ou não existe alguma relação com essa imagem e aquele plano de curso? (Silêncio)



Figura 1: Imagem da zebra apresentada aos alunos (Disponível em: <http://www.shoarns.com/ZebraGallery.html> Acesso em: 01 fev. 2011)

P: Voltando então a imagem, depois de ler a ementa, volto a minha pergunta: será que existe alguma relação com essa imagem e o plano de curso? (Silêncio) Quem acha que não existe? Quem acha que existe?

Aluno1: *Eu até sei. A ideia é dar uma zebra na escola? (risos)*

P: *Como que seria dar uma zebra? Você dar, criar uma zebra na escola?*

Aluno1: *Não sei... Intervir uma maneira que você vai... Não sei... Dar uma zebra é desestruturar a situação né? Então você vai partir de um projeto que você vai desconstruindo, você vai desestruturar um sistema que já está estabelecido. Você vai dar uma zebra na escola, você vai tentar... Transcender alguma coisa.*

Aluno2: *Eu acho que você vai construir. O verde desconstrói, mas o preto e branco da listra da impressão de que está tudo certinho. Então choca e depois dá a ideia de que pode dar certo.*

P: *Mas aí a ideia fica contrária do que ele falou.*

Professor Antonio: *Você veio das artes?*

Aluno2: *Sim (risos)*

Aluno 3: *Me lembra futebol. Aquela coisa inesperada. A ideia de desconstruir seria fazer uma coisa totalmente inesperada. Pegando o gancho do que ela (Aluno2) falou, não quer dizer que não vai dar certo, pode ser que funcione. É você agir de um jeito diferente, inesperado, mas que pode dar certo.*

P: *Ele falou uma frase que posso fazer um questionamento: o que está acontecendo não está funcionando?*

Aluno3: *Eu acho que a questão não é se está funcionando, mas está ultrapassado.*

P: *Ultrapassado? Como assim? Ultrapassado no sentido de que agora precisamos ter lousa digital? Eu estou falando isso porque os meus colegas de trabalho dizem que a escola está ultrapassada e é preciso ter lousa digital.*

Aluno3: *Eu acho que a coisa da informática é acrescentável, mas acho que os métodos que usamos não atingem mais os objetivos. Eu, por exemplo, tenho um problema muito sério com escola particular: eu tenho uma apostila, mas posso ter autonomia porque sou velho na casa, mas meu objetivo vai ser sempre o vestibular. Eu*

não estou ensinando matemática ou física para mostrar uma utilidade, nós saímos disso. Para mim, o método de ensino “tenho que ajudar o cara a passar o vestibular” está ultrapassado. Nós sabemos que boa parte do que vamos ensinar, ele não vai usar na sua vida. Nós podemos questionar outras coisas como porque certas coisas eu sou obrigado a ensinar? Porque aquele conhecimento vai ser passado para ele? Eu acho que nós precisamos mudar todo esse contexto. Isso eu acho que é uma coisa que não está mais funcionando.

Aluno1: *O grande problema do ensino é estar ultrapassado, o próprio vestibular está ultrapassado. As provas cobram um conteúdo que não faz sentido para o aluno. Infelizmente o que está acontecendo nos colégios particulares é isso: o ensino está pautado no vestibular. O que o governo está tentando fazer é isso.*

P: *E se o problema não estivesse no que ensinar, mas como ensinar? Não quais os conteúdos, mas, por exemplo, como o aluno tem acesso a esses conteúdos?*

Aluno1: *O que você quer dizer com isso?*

Aluno4: *É difícil separar assim! Deixar de lado. Tratarmos o método, como vamos ensinar e o conteúdo é esse aqui. Eu acho que é uma discussão em conjunto.*

Aluno1: *É verdade! Tem muita coisa que você acha importante, dá ênfase. Dá importância a um trabalho experimental, qualitativo, mas você não consegue fazer isso porque o vestibular cobra contas, por causa do conteúdo. Você pega um material e tem que dar conta, não importa como.*

Aluno2: *Nós temos que pensar que começa a surgir conta, método, mas muitas escolas são fechadas e traz o material todo pronto. Então a questão de como vou passar o conteúdo já está lá. Já tem uma proposta.*

P: *Eu vou mostrar aqui, pessoal, um vídeo que traz um problema. Ele tem esse título: Negócios e Soluções e vou perguntar o seguinte: teria sentido eu ensinar isso que vai ser passado aqui?*

P: *Então. Será que faz sentido ensinar isso que eu falei?*

Aluno3: *Depende. Eu estou fazendo administração de empresas? Se eu estiver, faz sentido.*

Aluno2: *Mas eu acho que não é esse o sentido que nós temos na educação. O que eu entendo de educação quando nós trabalhamos é você mostrar a ponta do iceberg de todas as áreas e com isso conseguir trazer esse conteúdo e essas ideias para vida da pessoa.*

P: *Outra pergunta. Relacionando esse vídeo com o nosso plano de curso: tem alguma relação? O plano fala de práticas, indisciplinar, problematização.*

Aluno5: *Dependendo da comunidade que estamos atendendo. Se existe algum tipo de prática que se insira nesse âmbito, é uma coisa que vai ser para vida dele e vai sair do cientificismo. Vai ser uma coisa muito útil praquela comunidade.*

P: *Essa aqui é uma prática indisciplinar. Ela é uma prática de controle de estoque que tem como unidade básica de problematização algo que tem a ver com o código de barras, por isso eu coloquei aquela primeira imagem para vocês. Será que alguém tinha feito essa associação? Quando eu coloquei aquela imagem para vocês, pensei no seguinte: a prática de controle de estoque é uma prática indisciplinar.*

Como ela é feita? Através do código de barras. Por isso a zebra, que dá a ideia das barras do código, mas achei muito interessante esse outro olhar que foi levantado aqui. Então eu pergunto: vale a pena problematizar algo indisciplinar na escola? Será que conseguimos pegar uma prática indisciplinar, levar para o campo de estágio e problematizar com nossos alunos? (Silêncio) É o que eu queria ouvir de vocês (Silêncio)

Érica: *Acho que é interessante pontuar o porquê do indisciplinar, dessa palavra. As disciplinas somos nós que colocamos, que separamos. As práticas humanas não são separadas. Quando foi colocado que a prática de controle de estoque só faria sentido se eu estivesse estudando administração, será que eu uso essa prática no sentido administrativo, loja, comércio? Nós fazemos controle de estoque na cozinha,*

por exemplo? Quando vamos ao supermercado, ou quando compramos algo que está em falta.

As práticas fazem sentido para uma comunidade de prática específica, nesse caso a loja. Eles tinham um propósito a ser alcançado, que está inserida na prática comercial. Eu achei muito legal no início ninguém ter relacionado com o código de barras, porque nós olhamos a figura já pensando nisso, porque temos uma intenção quando propomos uma entrada para problematizar, mas cada um vai fazer uma leitura da imagem de uma forma diferente.

O Wittgenstein fala que aprender é aprender a ver de outras maneiras, quer dizer, hoje eu vi a imagem da zebra e percebi que pude associar a composição das cores, por exemplo, e outras perspectivas que vocês trouxeram com relação à desconstrução que é algo que eu não tinha pensado. Pensando então na prática de controle de estoque, porque problematizar uma prática como essa na escola. É algo que vocês terão que fazer depois.

***P:** A escola está organizada de modo disciplinar. Será que chegando na escola, numa aula, para problematizar a prática de controle de estoque, como os alunos se comportariam? Eles entenderiam o que você quer dizer? Ou seria: aqui é aula de matemática e você tem que falar de matemática, ou aqui é aula de história e você tem que falar de história!*

***Aluno6:** Eles iriam perguntar se vai cair na prova (risos)*

***Aluno1:** Se vai valer nota. Porque eles estão colocados nessa situação.*

***Professor Antonio:** Eu queria fazer uma colocação. Independentemente de ser a prática a ser levada na escola ou não, mas pensando no que a disciplina está querendo desenvolver aqui no estágio, ver o princípio de deslocamento. A escola está organizada disciplinarmente e nós costumamos sair de um conteúdo escolar. O que estamos colocando na proposta de estágio é, ao invés de partir de um conteúdo posto disciplinarmente partir de outro princípio, no caso, o que estamos chamando de uma prática cultural. Um exemplo possível dentre as milhões de práticas é a prática do*

controle de estoque. O que está em jogo aqui é esta proposta de deslocar, de não partir de um conteúdo específico de uma disciplina, mas de partir de uma prática cultural. Uma prática cultural não é um conteúdo, mas ela não se opõe ao conteúdo, por outro lado ela também não é um tema. Então a ideia que estamos discutindo é o que diferencia partir de uma prática cultural como estamos chamando ao invés de um conteúdo específico, de um conceito. Que diferenças vocês fazem disso e no que influencia no trabalho pedagógico na escola? Quando se fala numa prática cultural o que vocês estão entendendo? (Silêncio) Vocês viram e nós estamos falando em prática de controle de estoque, porque estamos falando em prática de controle de estoque?

***P:** Ou vocês viram outro tipo de prática aqui, que não seja a de controle de estoque? (Silêncio)*

***Aluno6:** Acho que a organização. Estoque é organizar alguma coisa*

***Aluno7:** Acho que se você abstrair, generalizar, o comércio do vídeo é uma prática meio lógica, logística. Então você pode ensinar isso de forma prática, como essa prática cultural, passando o conhecimento de algo que seja mais objetivo ou você pode abstrair e encenar esse problema lógico de outra forma.*

***Professor Antonio:** Você falou em encenar? Eu gostei do termo: encenação. Uma prática tem a ver com encenar, encenação? Como você está usando isso? Uma prática tem a ver com encenação? Geralmente nós usamos prática versus teoria. Não estamos falando isso, estamos falando numa prática, a prática de controle de estoque. A prática, para gente, não é um lugar aonde nós vamos, não é nesse sentido. A prática é uma encenação, é um conjunto de ações que as pessoas desenvolvem só que não são ações caóticas.*

Vocês viram no vídeo. Como sabemos que é uma prática de controle de estoque? Ouvindo o que as pessoas estão falando ou então olhando o que as pessoas estão fazendo. A prática é olhar para aquilo que as pessoas estão fazendo, enfim, o meu corpo desenvolve um conjunto de ações orientadas para propósitos específicos. A prática mobiliza conhecimentos. Na verdade a prática de controle de estoque é um

conjunto de ações que são realizadas intencionalmente. A palavra encenação cai bem para entendermos o que estamos dizendo por prática.

Professora Regina: Nesse vídeo a prática envolve vários níveis. Envolve conhecimento, saberes. A moça falou (no vídeo): “eu otimizei meu tempo, eu usei o estoque melhor”, inclusive dentro do próprio estoque, inserida na prática dela. E aqueles sentados na mesa estão falando sobre saberes dessa prática. Então a prática envolve construir conhecimentos, saberes e fazer uma interação com um propósito. Eu não extraio o saber da prática para ensinar fora dela, isso vai sendo construído na prática e na interação daqueles que vivem e fazem a prática.

P: Eu poderia me perguntar então quais saberes que estão nesse jogo para que eu possa entender essa prática. Não estamos realizando essa prática (do controle de estoque), estamos fora dela e ao mesmo tempo tentando entender a prática. Que saber eu poderia mobilizar para entender a prática?



Figura 2: Charge apresentada aos alunos (Disponível em: <http://sindsemprn.blogspot.com.br/2009/06/agora-bicha-ta-mandando-ler-os-codigos.html> Acesso em: 01 fev. 2011)

P: Nessa imagem, que é uma charge que brinca com o código de barras, vemos o deslocamento da prática. Mas então, quais saberes circundam essa prática? (Silêncio)

Aluno8: Acho que a própria leitura do número. A relação entre a sociedade.

P: E isso aqui? Tem a ver com entender a sociedade? (Mostro outra utilização do código de barras)

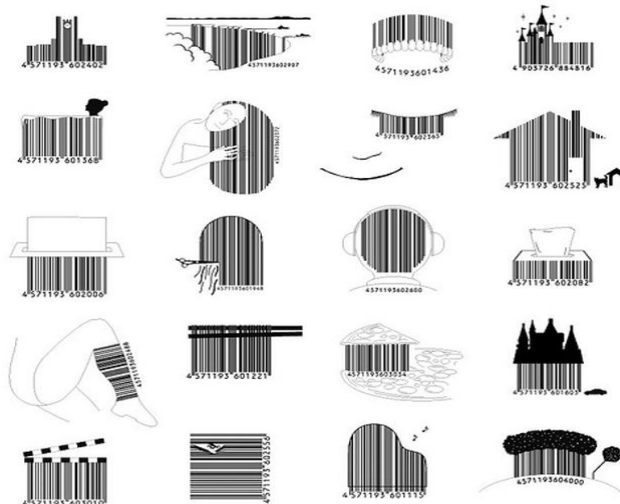


Figura 3: Usos do código de barras (Disponível em: <http://mbpropaganda.blogspot.com.br/2013/04/falando-atraves-de-barras.html>. Acesso em: 01 fev. 2011)

Aluno9: Se eu entendi, esse código de barras quer dizer uma simbologia? É isso? É uma coisa que vai representar outra?

Professor Antonio: O que vocês acham? O código de barras é uma coisa que vai representar outra?

Aluno9: Eu acho que sim. Essa linguagem vai representar. Por exemplo, você vai comprar um produto e aqueles números, aquelas barrinhas vai representar um preço.

P: Nessas imagens, será que elas representam preços?

Aluno9: Elas representam ideias, da compra de uma casa, piano, viagem. Você faz ideia.

P: E aqui? É a mesma coisa?



Figura 4: Usos do código de barras (Disponível em: <http://www.pdvativo.info/2009/01/historia-do-codigo-de-barras.html>. Acesso em: 01 fev. 2011)

Professor Antonio: *Não sei se vocês estão percebendo, mas ele está fazendo um deslocamento da prática para gente.*

Aluno1: *Sinceramente eu não estou acompanhando mais. (risos)*

Professor Antonio: *Na medida em que você quer fixar um significado: “ele representa o preço do produto que eu vou pagar”, é legítimo atribuir esse significado ao código de barras, mas aí ele fez outro deslocamento e aquele significado foi pro espaço. Depois ele fez outro deslocamento e esse significado se estabilizou de novo. Isso é de propósito e é importante que vocês percebam esse princípio de deslocamento. Então, na nossa terminologia, é um jogo de linguagem. E a palavra jogo de linguagem, vem de um filósofo chamado Wittgenstein. Então o jogo de linguagem na verdade não tenta fixar um significado porque o mesmo objeto quando é mobilizado por um jogo de linguagem diferente muda seu significado.*

Aluno1: *Mas essa função de você colocar as palavras, imagens em outro contexto e mudar a significação parte sempre de uma situação primordial e única. Independente do sentido ou da situação em que ela está colocada você consegue ligar ela a uma situação primordial e soberana. Por exemplo, o que eu vejo é que... vai soar como um discurso filosófico. Eu digo assim, a situação do mundo tá num consumismo*

em torno do dinheiro e o código de barras representa isso. Você tá partindo do pressuposto que a situação cultural do dinheiro é o consumismo e transformando isso em outras maneiras de comunicação.

Professor Antonio: *Você quer buscar um princípio original.*

Aluno1: *É. Um princípio que desencadeou essa situação.*

Professor Antonio: *O que vocês acham disso?*

Professora Regina: *Porque eu não posso entender que o princípio essencial da água é H₂O?*

Aluno10: *É uma questão de valores.*

Professor Antonio: *Em que sentido ele é primordial? Os outros sentidos dependem dele?*

Aluno1: *É uma situação em que você consegue achar um ramo e consegue levar aquele sentido que está sendo usado aceitável.*

Professora Regina: *Uma essência? Uma estrutura?*

Aluno1: *É. Eu não estou conseguindo me expressar. Por exemplo, água ser H₂O é uma atribuição, mas ela não é um sentido. Agora se você falar, ela é um H₂O porque se liga e completa... Aí você consegue dar um sentido que acredito que seria primordial. Na realidade H₂O é H₂O, não um sentido. A fórmula química da água é H₂O. Agora, o que ela pode trazer sendo H₂O é o que dá um sentido para ela e acredito que seja um sentido primordial. Quem coloca um sentido nas coisas são os seres humanos então eles vão ter que pegar aquele H₂O e utilizar em alguma coisa na vida deles atribuindo um sentido àquilo. Acredito que esse seja o sentido primordial da água que vai desencadear qualquer outro sentido.*

Professor Antonio: *Vamos voltar dentro do código de barras. Os números e as barrinhas que aparecem lá significam uma quantidade, é isso? Representa o preço do produto. Vamos supor que eu passe o código de barras e aparece o preço, por exemplo, 20 reais, o que tem a ver com o código de barras? Eu poderia dizer que o*

número que aparece lá também é uma quantidade? Eu poderia dizer que existe uma essência, um sentido primordial? A coisa que vem na cabeça de todo mundo quando se fala em número é quantidade. Ele estaria representando uma quantidade?

Aluno1: *O código de barras é uma padronização para identificar aquele determinado produto.*

Professor Antonio: *No jogo de linguagem do código de barras, o número que aparece também é uma quantidade? Ou depende de um princípio primordial? Eu estou pensando assim, como se essa essência estivesse em algum lugar e todos os significados dependessem dela para dar significação, como se o nosso processo de significar estivesse associado a uma estrutura. Esta é uma crença válida na filosofia e está muito presente na escola. Vou dar um exemplo da matemática que é minha área: o conceito de função. Toda matemática é fundamentada em cima de conceitos, o conceito de função e eu só posso chegar lá se passar pelo anterior. O princípio de aprendizagem que está posto na escola é sempre de uma dependência hierárquica de conceitos e baseado numa aprendizagem que está posta em conceitos, buscando um significado fixo eu vou desdobrando em outros significados. Voltando para essa concepção nossa de práticas, eu posso falar num sentido muito amplo quando penso na prática de amarrar sapatos. É uma coisa que nós aprendemos e não nascemos sabendo. Agora se eu perguntar como é que eu amarro um sapato? Não é que você não vai conseguir explicar, mas é muito complicado nós tentarmos explicar como se amarra o sapato do que amarrá-lo. Amarrar sapato é uma prática cultural, é um conjunto de ações que nós fazemos com nosso corpo até amarrar o sapato. Outra coisa é quando vou para escola para ensinar alguém amarrar sapato. Ela precisa saber primeiro o conceito de cadarço, sapato e daí eu vou explicar o que é amarrar sapato. Só para mostrar uma analogia do que é mobilizar conhecimento na escola e o modo como estamos tentando discutir com você que é problematizar uma prática. Nenhum deles exclui conhecimento, os dois envolvem saberes, mas o princípio é diferente. Quando ele mostra o lustre, eu já estou no contexto da decoração de ambientes e aquele significado muda completamente.*

Ninguém é maluco de achar que aquilo significa o preço de alguma coisa. Embora o lustre tenha um preço, ninguém vai imaginar que aquele número é o preço.

Aluno1: *Porque que ele não pode ser justamente este? O quanto eu vou vender o lustre? Qual vai ser o código de barras dele?*

Professora Regina: *Mas ele se tornar lustre não precisa disso.*

Professor Antonio: *Uma coisa é o processo de significação. Evidentemente que todo processo pedagógico dentro ou fora da escola, todo processo educativo, está baseado na construção de significados. Agora o modo como nós concebemos o processo de significação é importante para quem se propõe a ser professor.*

Professora Regina: *Primeiro que tem uma concepção de aprendizagem que é cognitivista, aprendizagem de conceito, que parte do princípio que conceito tem significado universal, fixo e perceptível, igual para todos. Então a grande dificuldade da escola é partir de um significado fechado, de um conceito fechado e que todos vão aprendê-lo do mesmo jeito.*

Professor Antonio: *Isso vale para imagem. Uma imagem é polissêmica. A princípio poderia ter tido qualquer significação. Não tem sentido dizer se algumas significações são verdadeiras ou falsas. Nós significamos as coisas pelas nossas experiências. Agora dentro do contexto em que o Adriano disparou a conversa, ele estava querendo fazer com que os alunos cheguem a significações que ele gostaria que chegassem. O processo de significação é aquilo que faz parte do mundo. Nós vivemos num mundo cultural. O que nós podemos imaginar é que estamos sempre aprendendo e aprender a falar uma língua é, na verdade, desaprender a emitir um conjunto de sons possíveis que a criança faz antes de aprender a falar a língua. Então nesse sentido, a aprendizagem é sempre fixada, mas na verdade não existe nenhum significado original e nem um significado fixo. A proposta é partir de uma prática cultural e do seu deslocamento. Ao mobilizar uma prática outras significações são possíveis.*

P: E o Aluno1 ficou meio desconfortável, não acompanhou a linha de raciocínio. Se eu te desse o código de barras e falasse coloque numa situação em que você fique confortável para falar dele. O que você iria falar? (Silêncio)

Aluno12: Eu vejo o código de barras como se fosse um homem em que o leitor interpreta e o computador pode usar. Transforma o que nós vemos (número), porque dentro não é número, é uma representação daquilo que nós conhecemos. É como se nós chamássemos aquele produto para que outro sistema pudesse identificar através de um computador.

P: O que você está dizendo é que o que o computador está fazendo é pegar aquele número e ler de modo diferente de como lemos.

Aluno12: O leitor tem outra linguagem. O produto para nós é o código de barras para ele, o que nós chamamos de uma garrafa ele chama de código de barras tal... É uma representação simbólica.

P: Como o leitor faz a leitura?

Aluno12: Ele pega os espaços em cada barra e determina os números que representam o código através de um algoritmo. Cada conjunto de números tem uma representação.

P: Eu estou perguntando isso porque eu fui ao supermercado e a mulher pegou o produto, virou de ponta cabeça e passou. Como ela conseguiu?

Aluno12: Novamente por causa da barra. Ele deve ter uma posição específica para saber que ali começa o código.

Aluno1: Mas a atribuição sua vem de uma vivência que você teve. A sua visão do código de barras é em cima de uma vivência que você teve. Eu pegaria um código de barras e colocaria uma regra, como um conjunto de regras. Olha números ordenados é uma regra.

Professor Antonio: Todo jogo de linguagem é uma regra. O código de barras é um jogo com regras. A própria palavra jogo varia, eu não posso definir jogo porque

posso dar exemplos de diferentes jogos. Em pedagogia, sempre existe aquela coisa do concreto e do abstrato, tem que partir do concreto para o abstrato, ou então fazer ligação com a vida da criança no concreto. Essa ideia perpassa todo discurso pedagógico desde o século XVIII até hoje como se esse movimento sempre partisse de certo concreto que nós nunca sabemos o que é para certo abstrato que nós nunca sabemos o que é. Essa ideia de jogo de linguagem quebra um pouco essa visão. Para o código de barras que estou olhando, eu tenho que saber o jogo de linguagem para conseguir decodificar. Ele (Aluno12) começou a falar num sentido mais especializado do código de barras porque provavelmente ele estudou alguma coisa sobre isso e a hora que ele começa a falar especializado, ele instaura entre nós certo tipo de relação de poder, nós nos sentimos meio inferiorizado digamos assim. As pessoas que não sabem muito bem o que aquilo significa - não que ele tenha provocado isso propositalmente – ao se manifestar assim, ele acaba instaurando na classe certa hierarquia na classe. Isso acontece todo momento na sala de aula. Nós imaginamos que está ensinando alguma coisa e que aquele ensino é uma coisa neutra e não tem nada a ver com relação de poder, mas poder significa saber a todo o momento, mesmo que não seja intencional do professor. Isso cria na classe certa assimetria e a escola valoriza porque ela pune quem não sabe e promove os que sabem. Então isso é muito importante ter noção. Em primeiro lugar quando nós falamos em uma prática cultural estamos falando de um jogo de linguagem então não tem diferença, as duas coisas estão imbricadas. Significar uma prática é saber significar um jogo de linguagem e o significado que ela tem muda em função do contexto de atividade humana dessa prática. Não se trata de definir como a matemática faz, porque a matemática é o discurso mais restrito possível por isso que a gente tem um grau de objetividade, porque ela normatiza ao extremo. Por isso que para poder começar a entender matemática você tem que aceitar o significado. Se você está entendendo um ponto diferente do meu, então nós não podemos conversar. Mas esse é um modo específico da matemática promover a linguagem e a escola tem que promover os mais diversos tipos de linguagem possíveis. Então é nesse sentido que eu acho que olhar para essa prática efetuada como uma encenação sim, mas não só como encenação; ela é um conjunto

de ações que está baseada num jogo de linguagem e para entender as regras que estamos aceitando.

Professor Antonio: Vocês estão percebendo uma coisa? Se no processo de problematizar uma prática como essa alguém levantasse a pergunta de como funciona o código de barras a explicação começa a ficar mais densa. Isso é uma entrada possível para problematizar uma prática. E isso também não é a condição de que o aluno tenha o conceito para entender isso. Estou querendo sempre comparar o modo como a escola estrutura esses conceitos e o modo como nós queremos fazer centrando no processo de problematizar uma prática. Esse jogo está baseado em regras e quais são essas regras nos envolve em um tipo de problema, de conhecimento. Não é que tem que ser assim, mas esse é um modo centrado num esclarecimento o que vai completamente contra ao que passamos como alunos. Nesse caso eu uso a linguagem para esclarecer o que está posto.

Aluno1: O que o senhor está dizendo é o seguinte: farei a situação da prática, como o código de barras e depois problematizar ela?

Professor Antonio: Isso. São várias entradas possíveis de problematização. O que quero dizer é o seguinte: é muito remota a possibilidade uma classe em que um aluno interpretasse o código. Esse significado precisa ser esclarecido porque a criança não constrói um amadurecimento cognitivo, então não é uma visão construtivista de ensino. Pedagogicamente nesse processo de perguntar o que isso significa para você, estou chamando o aluno para participar da problematização, mas não é que o professor imagina que haja uma construção desse conhecimento independentemente do esclarecimento ter sido do professor ou de outra pessoa qualquer.

Érica: Eu acho que a questão é pensar que esse é o conhecimento do código de barras, porque os usos que cada um significou sobre os códigos de barra desconstrói o significado único posto. Então essa proposta de problematizar as práticas é desconstruir um pouco esse significado único proposto na escola.

Professor Antonio: São os usos que eu faço de um jogo de linguagem em diferentes contextos, quer dizer, no caso do código de barras surge no contexto comercial, evidentemente era um problema dos empresários. Só se preocupa em controlar estoque quem tem estoque. Quando falamos em campo de atividade humana e na medida em que o mesmo jogo de linguagem se desloca de um contexto para a escola, tem sérias implicações porque a escola na está interessada em controlar estoque. Esse deslocamento da prática em diferentes campos de atividade é um dos propósitos de se problematizar uma prática.

Professora Regina: Mesmo porque nos não podemos levar as práticas para dentro da escola. O conjunto de ações que constitui o controle de estoque não é possível estar dentro da escola. Então a proposta no limite da escola é problematizar essa prática. Com isso nós pretendemos indisciplinarizar os conteúdos escolares, os próprios conhecimentos mobilizados. Então é colocar em questão a escola instituída como ela está.

Professor Antonio: Então essa ideia de campos de atividade humana e comunidades também é um objeto a ser problematizado na escola. Não é a realidade da criança como se costuma falar no discurso pedagógico; o problema da escola é não estar preocupado com os modos de organização humana e os modos como os conhecimentos são mobilizados nesses contextos e isso é problematizar. Quando eu trago isso para escola eu estou fazendo, não com o objetivo de simular uma prática e nem realizá-la efetivamente, mas discutir com as crianças e com os alunos todas as formas problematização onde essa prática é mobilizada e que implicações isso tem no conjunto da sociedade. É nesse sentido de tentar aproximar a escola no diálogo constante de atividade humana e não deixar simplesmente como iniciamos a conversa: um conjunto de conteúdos para passar nos vestibular.

Anexo 3: Transcrição das sessões de orientação do grupo de Práticas de Pintura

Bruna (PP): Primeiro é assim: as crianças vão chegando. Ela reúne as crianças numa roda, faz todas sentarem no chão e aí ela começa perguntando para as crianças sobre o dia-a-dia delas, levantando alguma questão. Depois ela faz as crianças irem para fora para liberar energia e ficarem mais calmas. Depois ela pega as crianças de volta e desenvolvem atividades separadas, desenhos... Ela trabalha mais com pincel, tinta e as mais novas com giz que não suja tanto. As atividades conjuntas são leituras de livro e depois da leitura, elas fazem uma roda novamente... Parece uma roda de desculpas.

Professor Antonio: O que as crianças falam? Elas contam o que?

Bruna (PP): Geralmente é sobre brinquedos, aniversário. E no final é sempre briga.

Professor Antonio: Dentro desse quadro, como as práticas de pintura aparecem na sala de aula?

Bruna (PP): O modo como ela insere isso é... Aquilo que eu vejo é que a ideia da pintura é mais para ocupar o tempo das crianças e não para desenvolver a coordenação, criatividade ou brincar com cores. É mais para ocupar com uma atividade.

Professor Antonio: Sob o ponto de vista das artes visuais, você acha que faz algum sentido o que as crianças fazem?

Bruna (PP): Eu acho que é mais para ocupar o tempo, até porque eu não sei se ela conseguiria desenvolver várias atividades.

Professora Regina: Você já observou mais de perto as crianças? O que eles desenham? Como eles olham o desenho do outro...

Bruna (PP): Eu comecei a olhar mais de perto o desenho de uma menina que está sempre desenhando coisas mais introspectivas, porque as outras sempre desenham um animalzinho... Eu comecei a ver mais ela de perto, ela sempre desenha um semicírculo com ela dentro e todo mundo fora e eu comecei a ficar muito curiosa

porque ela é chinesa e veio esse ano para cá, então ela não fala quase nada de português e fica excluída das brincadeiras e ela reproduz isso muito nitidamente.

Professor Antonio: *Posso dar uma sugestão? Talvez pudesse partir dos próprios desenhos das crianças. Começar a problematizar o próprio isolamento tentando mostrar o desenho dela com as crianças. Mas aí tem um propósito especificado. Você está trabalhando com as práticas de pintura, mas o objetivo é outro: de abrir a questão do relacionamento entre as crianças, de problematizar o próprio relacionamento entre as crianças e o problema da exclusão. No fundo, você observou tanto práticas de pintura, mas práticas de exclusão social entre as crianças na própria escola. Então talvez, um dos objetivos que essa problematização possa ter, é partir dos desenhos das crianças para tentar problematizar o problema do relacionamento delas no contexto social. Não significa que você tem que parar aí, você pode se deslocar depois.*

Bruna (PP): *Eu tinha pensado na sugestão que vocês me deram de trabalhar a pintura de forma mais introspectiva, visto os problemas de relacionamento que eles têm. Eu não consegui pensar numa coisa concreta, eu estava levantando as questões, os problemas que existem tentando conversar com o professor e os alunos para tentar depois discutir com as crianças... E também algumas coisinhas como o lugar onde eu faria isso, porque a sala fica junto com os brinquedos e elas têm muitas distrações visuais, então como fazer para que elas se concentrassem já que é uma questão introspectiva e eu percebi que elas gostam muito de historinha; e tentar inserir isso também, mas são mais coisinhas que eu to tentando linkar para poder montar alguma coisa mais organizada na linha que eu quero, já que é uma coisa mais psicológica.*

Professor Antonio: *E essa forma de partir do próprio desenho da chinesa (criança) está fora de cogitação?*

Bruna (PP): *Não! Eu comecei com essas ideias por causa desse problema, mas aí eu tenho que ver geral, tentando observar mais as crianças, ver os problemas com familiares, como elas se dão entre elas...*

Professor Antonio: Então a questão mais geral seria como a pintura poderia estar problematizando o modo como as crianças poderiam lidar com os próprios problemas, com as próprias dificuldades ou conflitos. O desenho da chinesa foi mais visível e a ideia é partir dele ou também do desenho das outras crianças.

Bruna (PP): Até mesmo porque eu acho que a professora acaba ficando um pouco distante das crianças por conta disso. Ela dá a atividade e... Você (criança) faz a atividade e eu vou tentar organizar a bagunça aqui. Nós não vamos conseguir resolver os problemas dela, mas reconhecendo que há um problema lá dentro talvez mude bastante o relacionamento professor-aluno e entre elas.

Professor Antonio: Você partiu de um ponto ótimo. Você percebeu que de fato ela dá a tarefa para criança para ocupar o tempo dela, quer dizer, não tem propósito... Você pegou esse elemento chave. Sua preocupação é por aí: fazer coisas que tem significado para criança e também articular um propósito. Partir dessa preocupação que é plenamente legítima e tentar orientar melhor de onde partir. Você vai ter quanto tempo para fazer isso?

Bruna (PP): Então, são quatro aulas na semana e eu vou uma vez por semana. Eu perguntei para ela se eu poderia desenvolver uma atividade e ela se abriu totalmente até porque pelo jeito que ela trabalha. Tanto que ela falou assim: eu não posso ensinar as crianças porque são idades diferentes. Ela disse que não consegue ministrar aula porque ela tem que dar várias atividades, tem que cuidar das menores... então ela deixou aberto...se você puder ocupar todo mundo...

Professor Antonio: Seria legal também... Você tem a possibilidade de combinar isso... para mostrar um pouco esse lado das impressões. Como que em cada estado (de espírito) eu posso ver a mesma cena de maneiras diferentes. Uma coisa é tematizar diretamente a questão, então talvez choque as crianças. A partir de outro modo trazer essa problemática de como aquilo expressa os mesmos estados. Talvez fosse interessante fazer esse jogo.

Professora Regina: *Você tem alguma leitura sobre interpretação de desenho de criança?*

Bruna (PP): *Então, eu to procurando... E será que seria bom colocar isso para sala inteira sem eu fazer uma coisa centrada na criança? Levantar um problema para todo mundo ou uma coisa mais pessoal?*

Professor Antonio: *Eu acho que a ideia é sempre a classe como um todo. A problematização sempre envolve a classe. Ela pode partir de coisas feitas por cada criança, mas a ideia da problematização envolve a discussão coletiva, não está centrada só na pessoa. Encarar a classe como um todo.*

Bruna (PP): *Eu to trabalhando com expressão, com relacionamento e pesquisando também como os professores trabalham com isso. Eu fui ontem e anteontem lá com as crianças e o que eu fiz assim... Eu conversei com ela, eu pedi para arrumar umas folhas para elas trabalharem, só para dar uma olhada no que elas desenharam.*

Professora Regina: *Então, como você disse que o que você queria era interpretar um pouco do que elas trazem no desenho. E esse fato de você estar num tema livre, deixar livre para eles desenharem, muitas vezes representando o que está ali, o que isto pode trazer para você?*

Bruna (PP): *A minha ideia é pegar uns três dias direto para fazer um trabalho um pouco mais introspectivo, mas primeiro eu ia trazer imagens de umas coisas bem simples, como as cores refletem a forma de expressar e depois tentar fazer uma conversa com elas do dia-a-dia para contextualizar e elas trazerem isso nos desenhos e não partir do nada.*

Professora Regina: *Tenta traçar o plano e trazer para que nós possamos olhar.*

Bruna (PP): *A minha ideia inicial era abrir para todo mundo, fazer uma conversa, mas eu achei que fazer uma coisa particular foi bem mais interessante. E até o modo como eles se relacionam com isso. Eu ia tendo conversa conforme eles iam desenhando. E até outra menina me chamou a atenção, ela falou do caso do pai ser*

bêbado e o modo como ela falava era como se fosse algo engraçado, como se ela não tivesse ideia do tamanho da situação. Aí ela desenhou um muro bem alto, com o pai pulando do muro e ela vendo a cena da casa dela. E porque você acha engraçado? “Ah, porque ele fala muita besteira”. Duas pessoas não quiseram desenhar de jeito nenhum. Eu chegava ao problema, falava e ela não desenhava. Os casos são muito parecidos, por isso eu cheguei a conclusão de não expor esses desenhos e porque alguns pediram para eu não contar para ninguém. Agora que eu identifiquei esses problemas, eu quero expor para professora e propor para ela problematizar isso na sala.



Figura 5: Desenhos das crianças durante a problematização.

Professor Antonio: *Você usou a prática da pintura muito mais para identificar problemas de relacionamento do que ser um objeto de problematização. Como você vê essa relação do que as crianças falam, desenham? Como você vê esse trabalho no campo das artes visuais? Como você se relaciona com a questão das diversas formas de pensar nesse contexto?*

Bruna (PP): *Então, nesse caso eu senti foi que elas têm consciência do que está acontecendo... Eu não sei explicar. Elas identificam os problemas através de momentos. É estranho, quando elas colocam no papel... O que senti não foi do traço, mas da ideia delas como elas se relacionam com isso. Outro que eu achei muito interessante. É um caso de um pai bêbado e ele montou uma cena em que o pai*

chegou... Ele estava contando que os pais brigam muito e ele começou a desenhar: "Esse é meu pai!" Ele desenhcou o pai dele. "Esse sou eu" E ele se desenhcou deitado. Porque você tá deitado? Ele falou "porque eu estou dormindo e minha mãe também e meu pai tá bebendo". Era sempre como se estivesse acontecendo naquele momento. "Aqui é uma porta". Ele desenhcou a porta. "E ele acendeu a luz e aí eu fiquei triste". Ele desenhcou uma boquinha triste. Ele estava sentindo tanto que... Ele narrava tudo no presente como se estivesse tão claro.

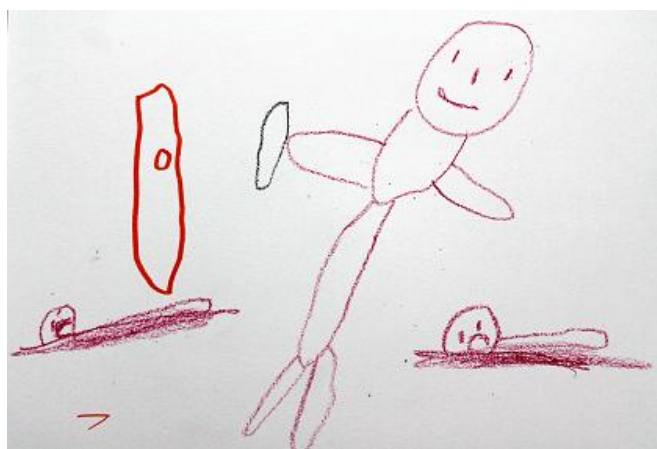


Figura 6: Desenhos das crianças durante a problematização.

Anexo 4: Transcrição das sessões de orientação do grupo de Práticas de Fotografia

Cíntia (PF): *Então, eu já tenho a sala que eu vou fazer. Vai ser no 2º ano do ensino médio e eu já conversei com o professor de história e nós só precisamos definir certinho o que vai ser, mas eu quero primeiro fazer uma introdução histórica sobre a fotografia, falar como foi a primeira até a de hoje digital e depois focar em fotos históricas mesmo, fotografias históricas e aí... Tinha as fotos lá que você mandou, a do holocausto dos judeus... Eu tenho o interesse de colocar as fotos desse período e discutir com eles, colocar algumas visões... Tem fotos que são tiradas pelos alemães para eles mandarem para as famílias com um monte de corpos jogados e eles lá com a arma... E outras fotos...*

Professor Antonio: *O único cuidado que peço é... No espírito do nosso projeto, não são só as fotos que os evocam boas lembranças. Eu acho que, na nossa perspectiva, isso deve ser levado para escola. A escola tem aquela coisa de tornar tudo bonito, aquela coisa de trabalhar só o lado bonito das coisas. Ao contrário, a perspectiva aqui da gente é que vocês não deixem de problematizar dois ou três ou cinco lados da questão, mas tem que ter cuidado também porque a escola é um espaço extremamente vigiado por tudo. Agora, esse cuidado no lhe dar com as fotos. E pode ser sim que se você pegar crianças muito pequenas e levar uma foto chocante... No dia seguinte os pais vão estar todos lá reclamando. Então esse cuidado também você tem que ter, por isso que é importante discutir. E se você discutir um pouco com a professora, ela sabe que é um espaço vigiado, mas por outro lado, é tarefa da escola tentar convencer o professor também que é tarefa da escola problematizar os dois lados... Os valores, isso é memória do que? O que isso representa? Então é importante que vocês vão quebrando um pouco... Quer dizer, eles convivem com a violência todo o dia, só que a hora que você começa a problematizar a violência na escola...*

Professor Antonio: *Como você está pensando a entrada da prática?*

Cíntia (PF): *Eu tinha falado de trazer as fotos... Eu falei com a professora e ela disse não ter problema trazer aquelas imagens porque é uma sala de 2º ano (colegial) e o pessoal já é mais velho... E que, no caso, eu usaria umas duas ou três aulas para desenvolver... Só que eu to pensando em chegar para os alunos para fazer uma abordagem do que eles sabem sobre a 2ª Guerra Mundial, o que eles sabem sobre os judeus para depois trazer as fotos para nós analisarmos... E trazer fotos feitas por alemães que vangloriavam seus feitos e outras fotos mais... Ver se eu acho fotos de outras pessoas que não sejam dos alemães para ver diferentes lugares.*

Professor Antonio: *Talvez essa ideia de primeiro tentar conversar com eles acerca de uma coisa, você imagina que vai ser base ou pré-requisito para olhar a foto, como você vai quebrar um pouco essa lógica e tentar partir diretamente do objeto? Quer dizer, vamos separar aquilo que nós vimos que era um pré-requisito para aqueles possam começar a falar e tentar partir... para pensar assim, vou levar um conjunto de fotos... Leve um conjunto de fotos! E tenta você se organizar para dinâmica de como orientar o direcionamento de modo a fazer com que, se você acha que a 2ª Guerra Mundial tem alguma coisa interessante para contribuir com esse tipo de problematização, então esses elementos vão sendo puxados no momento em que você vai tentando conduzir essa problematização. Lógico que o professor tem... Não é só olhar a foto e impactar a pessoa. Então ele tem que ter clareza do objetivo pedagógico da conversa, porque às vezes você ouve dizer assim: vou levar as fotos e... Como se o elemento visual em si... O que vier deles (alunos) está bom. Não é isso! O professor tem que ter em mente algum propósito que oriente, porque senão fica uma coisa perdida, porque levar uma foto que impacta, ela pode impactar num sentido. Então cabe ao professor ter algum propósito e qual é o propósito? Especificar uma coisa que se quer discutir junto.*

Cíntia (PF): *Na verdade eu queria... tipo... Não colocar os alemães só como culpados de tudo. Mostrar que os próprios judeus trabalhavam no exército... E outras visões. E justificar essas visões, não inocentando os alemães, mas mostrar os dois lados.*

Professor Antonio: Então, esse pode ser um objetivo interessante, agora, por outro lado, no espírito do projeto, era problematizar a prática da fotografia. O que tem que estar em cena, o objeto da problematização é essa prática se deslocando em diferentes contextos. Então como você está vendo isso? Por que, de repente, parece assim, eu to levando as fotografias para discutir o nazismo ou alguma outra coisa. A ideia, o que está em jogo aqui são as práticas de fotografia.

Cíntia (PF): Eu to tentando deixar fotos de diferentes visões, diferentes ângulos, diferentes pessoas que tiraram as fotos.

Professora Regina: Nesse mesmo contexto.

Professor Antonio: No contexto da 2ª Guerra Mundial?

Cíntia (PF): Isso.

Professor Antonio: Quando você elegeu as práticas de fotografia, você não elegeu como um elemento mediador de um tema da história embora pudesse participar da problematização.

Cíntia (PF): Tinha ficado meio confuso semana passada. A gente estava jogando mais pro lado da história e deixando a fotografia. Eu pensei nessa semana na história através da fotografia. Eu tinha pensado num primeiro momento colocar as fotografias e pedir para eles avaliarem e depois falar um pouco da história da fotografia.

Professor Antonio: É porque o modo como você colocou aí... O grande problema do seu projeto é o uso da temporalidade, mas assim, o que nós gostaríamos não é tanto que a fotografia entrasse como uma mediação para se justificar um ensino ou o que quer que seja, ou a própria história, embora você como pesquisadora também, no projeto você tem esse papel também, é lógico que não gostaria de ver mais a conexão de temporalidade e memória por exemplo. Você quer pegar a questão da história vendo a fotografia como objeto de registro histórico, como movimento histórico etc. Isso pode ser. Agora, por outro lado, na ação pedagógica com os alunos, a fotografia tem que passar a ser, a Prática de Fotografia tem que passar a ser um elemento de problematização central. Ainda que você queira ver nesta problematização

mais geral, um aspecto que é a temporalidade e a memória, mas a ideia é que... Por isso que nós pedimos para que você invertesse, talvez antes de você falar sobre a fotografia como um elemento histórico etc. e depois levar um conjunto de fotos para que eles possam ver essa “teoria” nas fotos, talvez fosse interessante inverter o processo, deixar eles elegerem fotos - e você também pode levar fotos - e a partir desse primeiro momento, tentando levantar uma espécie de uma atividade inicial, seria mais ou menos você como professora também estaria vendo o modo como eles olham para as fotos: o que essa foto representa para você? Porque você elegeu essa foto e não outra? E através desse grande painel você ter uma noção de como que a fotografia aparece para classe, praquela comunidade. E aí, a partir disso sim, você vai presenciar vários usos da fotografia. Então você vai perceber uma diversidade tanto nas escolhas como no modo de olhar e lhe dar com as fotos

Cíntia (PF): *A questão é não procurar uma foto histórica. Eu peço para eles trazerem fotos...*

Professor Antonio: *É. Porque fotos históricas... o que é a foto histórica? Toda foto pode ser usada num certo sentido como um documento histórico. Foto histórica não é só aquela foto que mobiliza a figura de um personagem histórico por exemplo. Mas aí é que tá! Eu acho que é possível essas fotos aparecerem, elas têm que aparecer, mas a foto em si pode ser histórica porque ela mobiliza uma personalidade. E aí os diferentes usos também da foto. Ela pode ser usada como um documento histórico e é isso que eu acho. Nesse primeiro momento da problematização tem que aparecer. São esses vários usos que pode fazer da foto.*

Professora Regina: *Seu direcionamento seria no trabalho com os alunos pensando já nessa dimensão da foto, a história através da foto. Mas essa história através da foto não aparece interiormente como um trabalho, quer dizer, essa seria a primeira problematização do primeiro momento. Por isso que nós estamos pedindo para inverter a problematização do enfoque que você quer mobilizar: foto como um documento histórico.*

Professor Antonio: *Nesse primeiro momento, como que os alunos veem a Prática de Fotografia. Ao tentar dar essa visibilidade para os próprios alunos, de como eles veem essa Prática de Fotografia, vão aparecer vários usos que se pode fazer da Prática de Fotografia. Nós podemos fotografar por várias razões. É fazer emergir esses diferentes usos. A partir daí, você vai tentar aprofundar em algum... Esse aprofundamento em um ou mais usos vai depender... Você pode orientar isso, na perspectiva do professor que elege alguns desses usos para problematizar ou deixar perceber quais desses usos foram mais frequentes ou mais salientes e por alguma razão você vai eleger dentre esses usos que aparecerem, um para problematizar. Você já partiu assim: eu vou problematizar a fotografia como um documento histórico. É possível. Eu penso assim: na ótica do mundo acadêmico esse uso da foto é mais saliente, mas eu acho que, talvez, fosse interessante eleger um uso que, ou seja, muito frequente, ou um uso mais geral que parece interessante como possibilidade de aprofundamento. Porque no espírito do nosso projeto a ideia seria deslocar o olhar em cada momento, quer dizer, focaliza o uso, problematiza o uso, aí você desloca esse olhar e problematiza o uso. Como nosso tempo é muito pequeno, talvez eleger um ou dois desses usos para tentar fazer uma problematização mais incisiva. Se aparecesse a foto como documento histórico, seria uma possibilidade de juntar o seu interesse com o interesse deles.*

Cíntia (PF): *Então, eu vou começar terça-feira a primeira aula e nessa primeira aula eu vou explicar um pouquinho para eles o que eu estou fazendo aqui e vou pedir para eles trazerem as fotografias como nós tínhamos combinado na aula anterior... para eles trazerem fotografias diversas e aí na próxima aula eu vou ver as fotografias que eles trouxeram pedir para eles falarem um pouquinho por que escolheram, e a partir daí eu tinha pensado em escolher os dois principais, mais frequentes, porque acho que não vai dar para falar de todos os que eles trouxeram, então eu pego o que eles mais utilizaram e desenvolvo.*

Professor Antonio: *Mas então você começa com eles na terça feira e vai pedir para eles trazerem as fotos. E nesse dia você vai fazer o que?*

Cíntia (PF): Então, vai ser uma aula só por série, então eu vou pedir para eles trazerem na quarta feira que são duas aulas. Quando eles trouxerem as fotos, lá nós vamos ver as fotos que eles trouxeram.

Professor Antonio: Mas nessa terça então você vai fazer esse pedido e o que você vai fazer nessa aula?

Cíntia (PF): A professora vai estar junto. Eu vou pegar só um pedaço da aula só para explicar.

Professor Antonio: Você vai fazer somente a solicitação.

Cíntia (PF): Isso. para explicar o projeto, pedir a colaboração deles. A professora fez um trabalho com eles e poucos trouxeram então eu to com medo de poucos trazerem as fotos.

Professor Antonio: A escola não tem computador, nada acessível?

Cíntia (PF): Tem. Aí no dia que eles trouxerem as fotos, eu vou com eles.

Professor Antonio: Esse trazer pode conter uma foto já feita, pode ser foto de jornal ou revista... Não sei como é que você fez essa solicitação.

Cíntia (PF): Então, o que for mais fácil. Pode ser revista... Eu vou deixar livre. E aí no outro dia que nós conversarmos sobre as fotos, eu vou tentar achar as fotos depois para nós ir lá na sala de vídeo com computador e data show.

Professor Antonio: De qualquer maneira você tem que ter suas fotos porque pode acontecer de ninguém levar. Então você parte das suas. Tem que se preparar.

Cíntia (PF): Eu não sei se tem internet disponível na sala de vídeo.

Professor Antonio: Você tem que pensar em tudo isso. É importante, como é um tempo muito limitado, que você se prepare. Explica melhor essa questão dos usos, você coloca os usos escolhidos pelos alunos.

Cíntia (PF): Os usos escolhidos da Prática de Fotografia. Se eles escolheram uma foto lá de jornalismo, aí eu vou falar da parte fotográfica no jornalismo. Se

trouxeram fotos históricas, o uso histórico da fotografia. Dependendo do que eles trouxeram

Professor Antonio: *É a tentativa de classificar essas fotos em função dos usos.*

Cíntia (PF): *Perguntar por que eles trouxeram as fotos, porque chamou a atenção.*

Professor Antonio: *Você tem segurança disso? (risos) De tentar a partir de uma coleção de fotos, tentar estabelecer esse critério dos usos.*

Cíntia (PF): *Eu to me preparando.*

Professor Antonio: *E tem algum propósito final. Você vai fazer alguma coisa com essas fotos? A partir da problematização, o que se poderia fazer com aquelas fotos? Talvez você possa pensar em algum tipo de atividade para amarrar. Talvez produzir um texto... Não sei. Pensa lá num tipo de atividade que poderia ser interessante para eles.*

Cíntia (PF): *Era para eu terminar essa semana, só que o professor ficou doente, mas terça feira eu acabo. Mas foi tudo bem, tranquilo. Eu expliquei para eles o que eu ia fazer, eles trouxeram a fotografia, nós discutimos um pouquinho porque eles escolheram essa fotografia. Foi tudo bem diverso.*

Professora Regina: *Coisas que você não esperava tipo o que?*

Cíntia (PF): *A maioria trouxe foto de natureza, animais, flores, artistas... Fotos de família. E agora eu vou discutir com eles dois usos que mais saíram. Aí eu achei interessante falar do filme que trouxeram, "O Menino do Pijama Listrado", aí eu vou levar mais algumas fotos do nazismo, que era o que eu queria mesmo no começo... E o que mais saiu foi artista e natureza.*

Professor Antonio: *Quando você fez isso o professor estava presente na aula? E como os alunos reagiram? Ouve disciplina?*

Cíntia (PF): *Ah... Sempre tem os que conversam os engraçadinhos. Não teve muita conversa por causa do professor.*

Professor Antonio: *Ele interferia no processo?*

Cíntia (PF): *Não, não. Ele deixou livre para eu fazer tudo.*

Professora Regina: *Então, como você pensa em focar agora os usos mais recorrentes.*

Cíntia (PF): *Então, eu posso pegar a questão da família e do filme e tratar a fotografia histórica como fonte de estudo da história. Posso discutir com eles e usar a parte que eles trouxeram dos artistas, de lugares para discutir sobre fotografias.*

Professora Regina: *Mas essa separação você já fez com eles, essa classificação?*

Cíntia (PF): *Já fiz. Aí eu só vou usar para não dizer que ficou excluído.*

Anexo 5: Transcrição das sessões de orientação do grupo de Práticas de Vendas

Marcos (PV): *Até semana passada que nós estávamos conversando, nós estávamos tentando propor a prática de comunicação, só que vocês tinham comentado que ia ficar um pouco mais difícil de estar trabalhando. Eu estava pensando numa outra prática, mudar a prática para outra ideia, a pratica de vendas, pratica do vendedor. Problematizar como que vendedor tem que agir na hora de efetuar a venda, como ele tem que se portar, a expressão corporal dele, que tipo de fala ele tem que utilizar que artifício que ele vai utilizar para fazer a venda. Então a ideia de prática era isso, trazer essa prática em torno do vendedor. Acho que essa prática seria um pouco mais próxima que vocês estão querendo.*

Professora Regina: *Mas vocês abrirem mão da outra prática... como que fica isso? Porque vocês já tinham até elaborado.*

Marcos (PV): *Nós encontramos essa prática e achamos que seria uma prática mais interessante de estar trabalhando. A ideia nossa é prática de vendas.*

Professor Antonio: *Quando se fala em práticas de venda, são as práticas comerciais. Você pode pegar isso de um ponto de vista de quem vende que vem do comércio, como de quem compra, mas o foco seria nas práticas de quem está vendendo.*

Marcos (PV): *É... Nós queremos trabalhar as duas partes com o aluno, mas acho que a parte do vendedor mesmo tem mais ferramentas para trabalhar com o aluno. Eu acho que seria mais fácil. A gente já até pensou em alguma dinâmica, trabalhar com alunos em sala. Por exemplo, pega um objeto qualquer e tenta vender esse aqui pro resto da sala. Então como ele vai oferecer esse produto? Que tipo de linguagem que ele vai oferecer esse produto? Se é uma linguagem formal ou uma linguagem com gírias. Que expressão ele vai ter? Se é uma pessoa mais desleixada, uma pessoa mais contida. Como ele vai oferecer esse produto? Se pela marca ou pelo preço. Como ele vai negociar isso? Analisar isso e tentar ver aonde o pessoal chega o que acha que é mais eficiente, o que o grupo de alunos acha que é mais eficiente?*

Tentar mostrar para eles como é que pode acontecer, quais situações que pode ser mais conveniente.

Professor Antonio: *Tudo bem. Acho que a princípio não tenho nada contra as práticas comerciais, desde que isso seja problematizado para além da dimensão. Dentro do mundo capitalista onde tudo vira mercadoria, tudo tem um preço e nós podemos também não só problematizar tecnicamente como que dentro da sociedade capitalista algo vai ser trocado no mercado, mas problematizar além disso, o próprio modo como os produtos circulam e as práticas de vendas ocorrem num tipo de sociedade como essa e aí o deslocamento temporal também é importante na problematização até chegar provavelmente numa sociedade onde não se vendia nada. Há um momento na história onde o comércio, digamos assim, os objetos de troca e venda apenas pelo valor de lucro. Só vende quem tem bens para vender. Eu posso sempre me deslocar na história para não simplesmente reforçar todo um modo como às mercadorias circulam no mundo contemporâneo e como é que nas práticas comerciais, elas têm esse modo de ser hoje e fixação do preço, mas esse deslocamento nos ajuda a pensar que isso um dia foi de outra maneira e que um dia isso vai acontecer de outra maneira também. O problematizar é sempre o relativizar e nunca chegar a estabelecer alunos que isso é a forma ideal e não tem mais o que fazer, o modo de fazer é esse e acabou. Problematizar envolve essa volta no passado com a perspectiva de falar que o mundo pode ser diferente, ou as práticas comerciais também podem ser diferentes.*

Professora Regina: *Essa atividade que você sugeriu começar - tentar vender - pode estar reforçando uma coisa do habilidoso em vender qualquer mercadoria, você envolve essa mercadoria com todo um invólucro de fetiche e consegue vender porque você cria esse fetiche. Problematiza isso. Essa entrada é interessante, mas é isso que você tem que problematizar.*

Marcos (PV): *Às vezes o vendedor não quer nem o lucro, mas às vezes o vendedor se preocupa com a quantidade de mercadoria que ele vende.*

Professor Antonio: *Você precisa ver que vendedor é esse.*

Marcos (PV): Mas é isso que queríamos problematizar com os alunos. A ideia seria problematizar o uso, qual o custo que isso vai atingir no meu salário, na minha contabilidade no final.

Professor Antonio: Se você não problematiza isso, você passa isso como natural. Então essa problematização envolve além da relação vendedor-consumidor. Envolver essa relação vendedor consumidor num outro contexto para podermos olhar de cima para isso também. para não naturalizar as práticas comerciais. Só tem sentido uma simulação dentro da escola se nós pudermos fazer as crianças e os adolescentes a problematizar algo que eles não podem aprender por conta própria. Eles até podem fazer essas relações, agora cabe ao professor e a escola colocar essa relação numa outra dimensão de problematização para desnaturalizar as práticas do modo como elas estão interferindo no mundo.

Professora Regina: E problematizar tudo, porque você parte do princípio que o aluno é consumidor, então ele, sobretudo, tem esse olhar de consumidor. Nas propagandas que tem, é colocado um invólucro que é falso.

Professor Antonio: É fazer o aluno olhar o que ele não consegue olhar, porque o que ele consegue olhar a escola não tem nada a contribuir, ela tem que fazer olhar tentando desmistificar aquilo que é o mais visível na relação de troca.

Marcos (PV): O que eu estava pensando em fazer era ir passando um monte de imagens – logotipo, marca, e ver qual eles se familiarizam melhor, aí no caso, a ideia seria o que chama mais atenção, pelo que eles têm interesse, por exemplo, um calçado, coisa que tá ligado à escola tipo uma capa de caderno e tentar explorar isso para ver qual é a relação deles.

Professor Antonio: Acho que avançou da semana passada para cá, mas a sugestão que eu ainda dou é a seguinte, porque tudo depende do propósito dessa problematização, você vai partir de uma série de imagens que você seleciona tentando fazer alguma pergunta pro aluno, mas o que parece que tá orientando a problematização aqui é a tentativa de desmistificar o poder do marketing ou de

problematizar o poder do marketing. Talvez fosse interessante, partir também das próprias práticas de marketing efetivas. Como que a propaganda acontece na realidade... Então ao invés de partir de fotos, partir da própria propaganda efetiva, tentando num primeiro momento identificar... Ela está posta em que suporte? É uma revista de esportes, é uma revista de carros. Porque isso é importante, partir da prática efetiva, isso é uma característica do projeto. Nós não somos contra a simulação, mas talvez a situação possa aparecer não como simulação, mas como um desdobramento de uma atividade de problematização de uma prática de marketing que é efetivamente realizada fora do contexto da escola. Por exemplo, propaganda de uma joia. Evidentemente quem vai fazer uma propaganda daquela vai pensar no que fazer... Que elementos eu vou trazer, o texto associado... A forma de criar a propaganda tá muito associada à imagem que eu faço do suposto consumidor. Então a ideia de não descolar a propaganda do suporte efetivo e do suposto tipo de consumidor a quem ela é regida. Então qualquer tipo de análise, desmistificação ou problematização do marketing estaria associada num primeiro momento a isso. Então talvez uma sugestão, seria pedagogicamente partir, ou pedir para os próprios alunos trazerem... De propagandas que sejam veiculadas por diferentes mídias e num primeiro momento fazer uma grande problematização dessas imagens que são efetivamente feitas... Porque como que o marketing age? Ele vai acionar elementos visuais num jogo de linguagem em função do suposto consumidor. Esses elementos todos estão postos no contexto da propaganda. As práticas de marketing variam em função de tudo isso que vocês estão imaginando. Não é só olhar para imagem, mas quem fez a imagem tá pensando no que? Por que ela mobiliza esses elementos?

Marcos (PV): *A ideia seria, então, eles agirem como... Funcionários de propaganda. Eles teriam que elaborar uma propaganda...*

Professor Antonio: *Num primeiro momento a seleção das imagens poderia ser orientada por... Deixa livre, ou pode ser orientada por algum critério que vocês achem mais interessantes ou os grupos poderiam se formar previamente. Tudo depende de como você vai organizar a dinâmica pedagógica: se você organiza primeiro os grupos,*

como você vai apresentar a proposta para eles? De qualquer maneira, é essa ideia deles terem uma ação de busca de imagens com algum critério... Agora o que vai valer mesmo nessa fase inicial é a habilidade do professor, do conhecimento dele para tentar explorar de uma forma legal, para problematizar de uma forma legal essas imagens, esses filmes, o que quer que seja. Ou então você pode falar para tirar uma foto do outdoor... Um grupo vai tentar só olhar para os outdoors da cidade. Outros vão procurar na revista tal... Pelas revistas. Você pode orientar um pouco essa busca para que haja uma variedade grande de elementos de propaganda. E a partir daí, você vai ter que se preparar como professor para essa problematização... E aí tem todos os textos possíveis que orientam essa problematização. Essa ponte, marketing, tudo isso, tem vários textos. Agora, os textos mais problematizadores do mundo do consumo, da sociedade do consumo, você tem que levar um pouco isso em consideração... Mas é importante que vocês possam pelo menos se preparar para esse momento da problematização, porque uma coisa é a olharmos para imagem e sacar, agora outra coisa é você ter algum estudo porque essas pessoas estudam para fazer as imagens, você também, para poder decodificar isso e fazer uma análise interessante, principalmente porque esse é o objetivo da problematização, tentar problematizar esse poder do marketing ou tentar também desmistificar esse poder do marketing, tentando desconstruir essa imagem para que não sejamos vítimas da sedução, vítimas da própria imagem, vítimas da sociedade de consumo. Talvez também fosse interessante eles assumirem esse papel do marqueteiro e reproduzir a propaganda. Então talvez fosse interessante eles assumirem esse papel. É uma espécie de simulação, mas uma simulação feita com base na discussão.

Marcos (PV): *Pode ser, por exemplo, eu estava pensando agora, de oferecer como candidato político uma proposta?*

Professor Antonio: *Pode também. E depois fazer um grande evento no final, trazendo essas propagandas, daí eles poderiam julgar, avaliar, discutir, fazendo uma espécie de um tribunal enfim.*

Marcos (PV): *Por que nós separamos? Porque na verdade é muito pesado para nós trabalharmos isso individualmente, mas, por exemplo, cada um de nós vai trabalhar como se fosse um setor, mas na verdade vamos englobar... Só que isso mais com comentários, não uma atividade mesmo desenvolvida com os alunos.*

Professor Antonio: *Eu acho que você teve uma visão bem clara das conexões. Então, talvez, a questão, na verdade... Eu vejo também assim, já que você viu as conexões... Eu acho que esfacelar, nós corremos o risco de não entender o processo como um todo. Quer dizer, no fundo é assim: se eu quero saber o que estabelece o valor e o preço do produto, então a prática comum é o estabelecimento do valor do preço do produto. Só que você (apontando para o outro integrante de grupo) vai dar mais ênfase num aspecto da composição desse preço, desse valor na bolsa de valores e você (apontando para o aluno) vai dar uma ênfase no aspecto agregado ao valor que é a questão do marketing, da propaganda, certo? Agora, isolar o marketing do preço... Eu acho assim, todo mundo, vocês três, vão ter a mesma prática problematizada, ou seja, como se produz o valor de um produto, de mercado. No fundo vocês estão problematizando como se produz o valor de troca de um produto numa sociedade capitalista. A lei da oferta e da procura é um elemento que entra na composição do preço, mas ele não é o definidor. Nada é definidor, por isso que é importante trabalhar com as coisas comentadas.*

Marcos (PV): *Eu não fiz nenhuma mudança, seguindo o que eu já tinha comentado na aula passada e até também, já estou pretendendo começar semana que vem já estar atuando essa prática. Já to montando os slides que eu to usando, o vídeo tá quase pronto também, ou seja, já tá ao ponto de semana que vem já tá colocando para os alunos.*

Professora Regina: *Então, eu fiz até uma observação: o plano está claro, os objetivos estão claros em cada aula e discorre bem. Tem uma questão que desde o primeiro plano você coloca que seria assim: você vai apresentar as imagens, depois você vai distrair os alunos com relação àquelas imagens. O que você tá pensando com isso?*

Marcos (PV): *Como eu vou tá passando as imagens para eles, a ideia minha é mostrar as imagens com algumas logomarcas e depois conversar mesmo para eles não ficarem com aquela sequencia de imagens na cabeça... Só depois, voltar naquelas imagens perguntando o que vocês lembram daquelas imagens? para não ser uma coisa de imediato, mas ser uma coisa que realmente, uma imagem, que marca para eles, e quando eu voltar eles realmente tem aquela imagem na cabeça. Tentar ver se existe uma significação com o ambiente no qual eles vivem, associar se é alguma coisa voltada ao que eles gostam ou que, sei lá, eles conhecem e passam na televisão, enfim, tentar chegar junto com eles qual é o resultado dessa lembrança deles sobre essas marcas.*

Professora Regina: *É, acho que ficaria até mais efetivo se você tivesse condições de fazer isso de uma aula para outra. Numa aula você passa as imagens e na outra...*

Marcos (PV): *Então, o problema é: se eu fizer isso, eu acho que eles vão ser, digamos assim, poluídos com outra propaganda externa. Então eu acho que se eu deixar isso passar para outra aula, a ideia minha daquelas imagens em si vai se perder com talvez outro... Outra interferência, então talvez... No caso tem o intervalo, fazer um intervalo e não de uma semana para outra. No caso, a parte da distração seria esse intervalo, daí eu posso pegar um intervalo maior mesmo para um lanche e tal... A ideia é retirar isso que eles têm do cotidiano com alguma imagem ou outra e puxar essa imagem para ver se eles entendem e discutir sobre isso.*

Professora Regina: *O que o logotipo lembre e o que ele remete.*

Marcos (PV): *Por exemplo, eu estava selecionando lá logotipos de computador, de carro, de comida, de medicamento, de videogame, então são coisas que tão no dia-a-dia deles, mas o que para eles vai relembrar mais.*

Marcos (PV): *Eu fui meio que pego no imprevisto porque a escola não passou algumas informações, mas estava previsto para mim que eu terminaria hoje, mas acho que não tem problema nenhum, dá para fazer isso, dá para recuperar. Daí, no caso, na*

primeira aula eu trabalhei com eles, eu dei a... Me candidatado como político, candidato a prefeito, e eles tinham que elaborar minha proposta de campanha. Então eu deixei o material com eles, eles fizeram alguns cartazes, fizeram à letra de uma música, esse aqui fez uma caricatura... Esse grupo da caricatura, eles fizeram um bóton colorido e eles deram a ideia para todos os grupos, então foi bem engraçado.

Professor Antonio: *Então você partiu dos desenhos?*

Marcos (PV): *Não. Foi assim: primeiro eu comentei com eles... Bom eu vou trabalhar diferente com vocês, expliquei que era o motivo da faculdade para eles não serem pegos de surpresa. Aí mesmo assim, eu achei que eles iam se intimidar, mas mesmo assim... Aí depois eu falei: a ideia é essa, eu sou um candidato e vocês vão ter que elaborar uma proposta de campanha e vocês vão ter que pensar no que vocês vão poder falar sobre mim na proposta de campanha e convencer os outros eleitores, que é a classe em geral. Aí teve um pessoal que pensou, teve um grupo que tentou pegar, plagiar o do outro... foi bem engraçado, foi bem conturbado... Teve alguns conflitos até entre eles. Eu falei assim: pessoal trabalhar em grupo é assim mesmo. Então foi bem interessante para dinâmica do grupo. Eram dez alunos, foram dois grupos de três e dois grupos de dois. Nesse dia foi uma turma pequena. Aí deu para trabalhar bem tranquilo com eles, eu deixei o material com eles e falei: agora vocês tem esse material, utilizem o quanto vocês acharem que ser exposto e criem o que vocês acharem que possa ser criado... Aí o pessoal começou a ter ideia. Teve o pessoal que foi bem criativo outros grupos começaram a puxar as ideias deles e... O desenvolvimento foi isso, na primeira parte da aula eles pegaram os cartazes e pensaram sobre o que eles iam falar e na segunda parte da aula, depois do intervalo, eles apresentaram. Teve o grupo que falou bem, boas propostas, teve o grupo que falou alguma coisa sem proposta alguma, teve outros grupos que tentou plagiar alguma coisa e teve o grupo das meninas que cantou a música e foi só isso. Depois que todo mundo falou eu falei: o que vocês acharam? Todos eles avaliavam o próprio grupo e os outros grupos depois de ter feito a dinâmica. Aí uns falaram: o meu próprio grupo foi mal, outros falaram: eu acho que podia ter feito*

de outro jeito... Então eles mesmos perceberam que poderia ser mudado, porque tal grupo foi melhor do que o outro, qual aspecto que teve uma...

Professor Antonio: Mas o que você tá avaliando? Quer dizer, essa avaliação foi legal, não foi legal...

Marcos (PV): A ideia é que na hora da apresentação eles se sentissem como eleitores sendo influenciados pela propaganda. Então daí, quando conversamos, eu falei: pessoal, pela propaganda vocês votariam em mim? Aí todo mundo falou que votaria. Eu falei: peraí, então vamos ver o que vocês acharam dessa propaganda deles? A propaganda deles tá boa? A proposta deles tá boa, tá legal, tá coerente? Então eles mesmos avaliaram, eu influenciando, mas eles fizeram essa avaliação e chegaram às conclusões. Aí não deu para trabalhar uma coisa tão teórica, até mesmo porque eram crianças de quarta série, dez a doze anos, então não tem como trazer para eles uma coisa muito pesada, então por isso que eu preferi trabalhar um pouco mais na dinâmica mesmo.

Professor Antonio: Você vai ter mais alguma aula ou não?

Marcos (PV): Sim. Eu ainda tenho previsto mais duas aulas. Vou ver se eu consigo fazer na mesma semana. Na próxima aula seria aquela dinâmica de mostrar os logotipos, ver o que eles vão conhecer, se faz alguma ligação com o dia-a-dia deles e também eles discutirem a influência daquela marca para eles. E a última dinâmica seriam eles venderem o produto deles, por exemplo, pegar o relógio e vender o relógio, fazer a venda do relógio e também usar de alguns artifícios para fazer a venda. Então é isso que eu to pretendendo fazer no caso das duas aulas. Aí eu vou ver se consigo fazer essas duas aulas na mesma semana.

Professor Antonio: Bom, tudo bem. Acho que agora é ir investindo. A ideia é agora entrar um pouco nessa... Eles se envolveram ou não, como foi esse processo de participação delas... Resistência ou não... esse detalhamento do modo como os alunos reagiram a proposta.