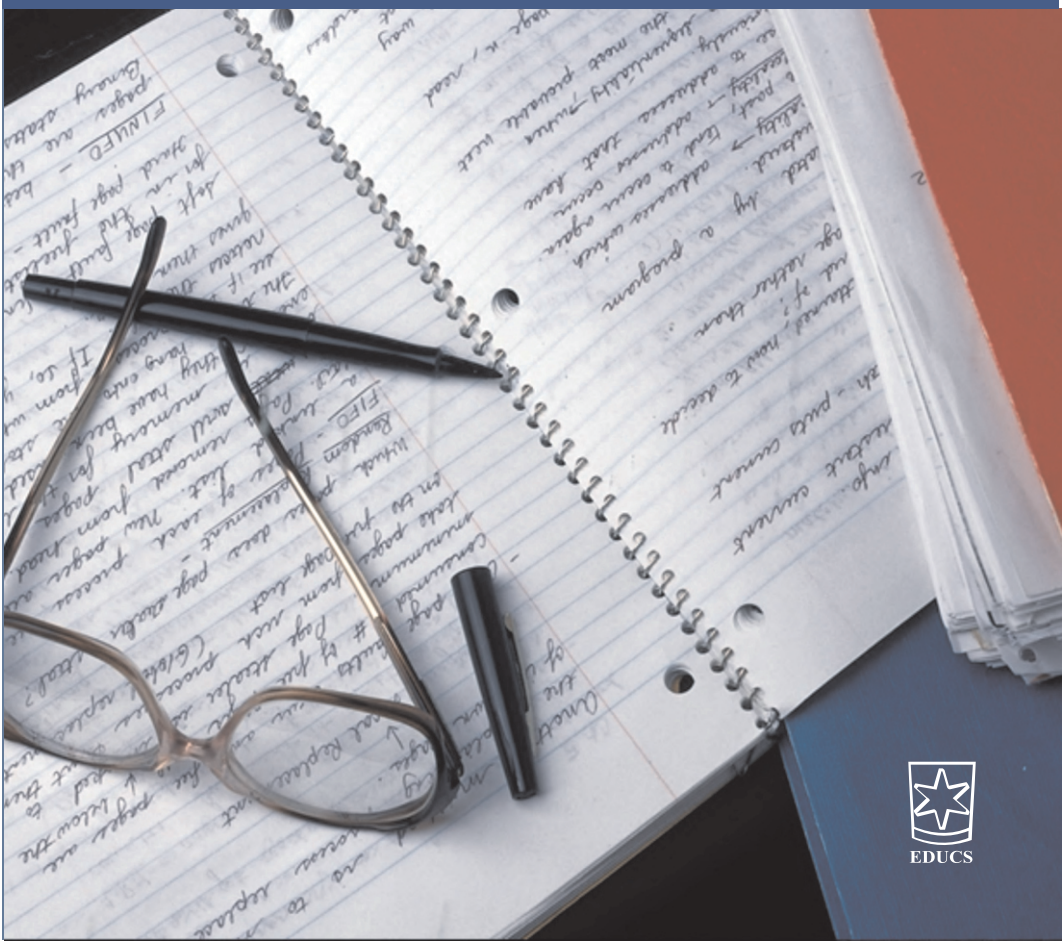


DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

Intimidades entre a escrita e a pesquisa

Nilda Stecanela
(Org.)



EDUCS

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO:

intimidades entre a escrita e a pesquisa

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL**

Presidente:

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Vice-Presidente:

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Nilda Stecanela
organizadora

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO:
intimidades entre a escrita e a pesquisa



EDUCS

© da organizadora

Revisão: Ivone Polidoro Franco

Editoração: Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

D536 Diálogos com a educação : intimidades entre a escrita e a pesquisa
[recurso eletrônico] / org. Nilda Stecanela – Caxias do Sul : Educus,
2012.
145p.il.; 21 cm.

Apresenta bibliografia.
ISBN 978-85-7061-648-7

1. Pesquisa educacional. 2. Observação (Método educacional). 3.
Ensino – Aprendizagem. 4. Incentivo à leitura. I. Stecanela, Nilda.
CDU 2. ed. : 37.015.3

Índice para o catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional	37.015.3
2. Observação (Método educacional)	7.012
3. Ensino – Aprendizagem	37.091.31
4. Incentivo à leitura	028.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Kátia Stefani – CRB 10/1683

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-970 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



SUMÁRIO

Apresentação / 7

Nilda Stecanela – UCS

Prefácio / 11

Sueli Salva – PPGEDU/UFSM

1 A escrita como produtora da pertença / 19

Nilda Stecanela – UCS

2 Aprender e pesquisar: reconstruções propiciadas em sala de aula e em grupos de pesquisa / 33

Roque Moraes – FURG

3 Os desafios contemporâneos da pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior: Observatório de Educação da UCS / 57

Alice Maggi – UCS

4 Fragmentos ímpares sobre o escrever / 67

Sônia Regina da Luz Matos – PPGEDU/UFRGS e UCS

5 Escrita, Linguagem e Matemática / 81

Edi Jussara Candido Lorensatti – UCS

6 Usos da escrita e da criticidade: possibilidades de construção da autonomia nas aulas de História / 99

Franciele Becher – PPGH/UFRGS

7 Pesquisa, leitura e a diferença: diálogos em um contínuo estranhamento / 123

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju – UCS

8 Ensinar e aprender: os dois lados da mesma moeda / 133

Fernando Siqueira da Silva – Unipampa

APRESENTAÇÃO

O livro **Diálogos com a educação: intimidades entre a escrita e a pesquisa** é decorrência de produções discursivas produzidas por pesquisadores associados ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul a partir de indagações sobre a natureza e as finalidades do grupo, articulado em torno de uma organização institucional denominada Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID).

A institucionalização dos NIDs no contexto acadêmico teve como objetivo estimular “a geração de novos processos ou produtos intelectuais, novas metodologias ou adaptação de ferramentas científicas para novas aplicações, otimização de sistemas de produção e/ou gerenciamento”.¹ Com essa instrução normativa projetos foram gestados, grupos foram compostos e metas foram estabelecidas em propostas de implantação. Com o Observatório de Educação da UCS aconteceu um pouco diferente, pois, antes mesmo da criação dos NIDs, no ano de 2007, fora apresentado como projeto de pesquisa e redirecionado para a nova forma institucional de fazer pesquisa, ou seja, através da constituição de um NID ancorado no Centro de Filosofia e Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.

Com uma arquitetura estruturada a partir de uma coordenação, de um corpo permanente e colaborador, além de um corpo de pesquisadores-visitantes e também de discentes (iniciação científica, *lato e stricto sensu*), o Observatório de Educação da UCS iniciou

¹ Para conhecer os demais NIDs da UCS, consultar: <<http://www.ucs.br/site/nucleos-pesquisa-e-inovacao-e-desenvolvimento/nucleos-de-inovacao-e-desenvolvimento/>>.

suas atividades no ano de 2008. Organizado em torno de quatro linhas de pesquisa: Infâncias, juventudes e processos educativos; Educação na diferença; Formação de professores para a Educação Básica; e Gênero e processos de socialização – o núcleo começou seus primeiros movimentos em direção à efetivação dos projetos de cada linha de pesquisa e das metas coletivas estabelecidas.²

O desafio que se colocava era desconstruir culturas individualizadas nos modos de pesquisar, assim como “traduzir” os pressupostos teóricos e metodológicos inseridos no projeto de implantação, em práticas cotidianas, em torno da investigação social, da inovação e do desenvolvimento tecnológico.

O caminho encontrado para o enfrentamento da necessidade de descriminalização de práticas foi a construção de um planejamento, de forma participativa, no sentido de provocar o estabelecimento de estratégias de gestão do grupo e da produção decorrente do mesmo. O que hoje podemos nomear como sendo um Plano de Gestão Acadêmica do Observatório de Educação da UCS foi construído ainda em 2008, tendo como objetivo geral constituir um espaço transdisciplinar de interação com base na investigação social que promova a formação de recursos humanos e a produção e sistematização de conhecimento na área da educação com foco nos processos educativos escolares e não escolares, nas infâncias e nas juventudes que compõem as historicidades do cotidiano.

A partir desse movimento, outras demandas emergiram, no sentido da construção da pertença dos pesquisadores associados ao núcleo que se constituía.

A definição de metas anuais, incluindo a formação do grupo, foi uma estratégia adotada e desenvolvida. Talvez, o conceito de observatório tenha sido o mais difícil de ser apreendido e ainda se encontra em processo de tessitura. Assim, sob a coordenação do Professor Roque Moraes, pesquisador-visitante, optamos por realizar um curso com foco na Análise Textual Discursiva, tendo como empiria

² Para mais detalhes sobre o Observatório de Educação da UCS, acessar: <<http://www.ucs.br/site/nucleos-pesquisa-e-inovacao-e-desenvolvimento/nucleos-de-inovacao-e-desenvolvimento/observatorio-de-educacao/>>.

as representações do grupo sobre os conceitos de observatório, pesquisa, leitura, escrita, ensinar, aprender, entre outros.

Os resultados das reflexões realizadas mostram-se nos textos³ que esta publicação socializa. De um total de vinte participantes do curso, foi possível chegar aos oito textos que ora apresentamos, combinando narrativas diretas e indiretas da reflexão coletiva oportunizada, fazendo recurso a um “diálogo em três dimensões”,⁴ que articula os interlocutores empíricos, os interlocutores teóricos e os conhecimentos tácitos de cada um dos autores que colaboram na edição desta obra. A “escrita como princípio da pesquisa”⁵ é, certamente, o fio condutor das produções e, através das palavras, situa parte dos processos identitários individuais e coletivos que foram e que estão se gestando.

Diálogos com a educação pretende ser uma publicação periódica do Observatório de Educação da UCS, desafiando o olhar acadêmico para dentro e para fora dos muros institucionais, buscando a efetivação do conceito de observatório como um *locus* de produção de conhecimento, mas, sobretudo, como um importante instrumento de informação e de suporte à decisão pública, potencializando a investigação e a socialização da informação, assumindo uma postura de cooperação entre organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas, nacionais e internacionais.

Expressamos nossos agradecimentos à Professora Sonia Regina da Luz Matos pela colaboração na reunião e triagem dos textos.

³ Em rigor, são metatextos construídos a partir de um conjunto de ideias produzidas pelos participantes do curso, descritas e interpretadas, compondo um conjunto de significados atribuídos no processo de impregnação e oportunizado pela análise textual.

⁴ STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educus, 2010. 368 p.

⁵ MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

Dedicamos esta primeira edição ao Professor Roque Moraes, professor aposentado da PUCRS e docente-visitante na FURG, investigador do corpo-visitante do Observatório de Educação da UCS, militante na pesquisa em sala de aula e na escrita reflexiva produzida a partir da análise textual discursiva. Que sua delicadeza, companheirismo e competência produzam muitas “tempestades de luz”!⁶

Nilda Stecanela – Organizadora

Coordenadora do Observatório
de Educação da Universidade
de Caxias do Sul

⁶ “Tempestade de luz” é o título atribuído a um belíssimo artigo do Professor Roque. MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

PREFÁCIO

Sueli Salva*

Para quem escreve uma ideia sem palavras não é uma ideia.
(Clarice Lispector. Um Sopro de Vida).

O pensamento nasce através das palavras. [...]
Um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra.
(Lev Semenovitch Vygotski. Pensamento e Linguagem).

Esta obra, de caráter coletivo, organizada pela Professora Dr^a Nilda Stecanela, engendrada sob o fio condutor do diálogo entre educadores, sob a esteira da pesquisa e escrita, constitui-se como um modo de materializar ideias, que passam a existir a partir do momento que as palavras ordenadas deixam as suas marcas no papel. As marcas compõem textos. São traços alinhavados, respontados e tramados por um grupo de pesquisadores (professores e alunos em diferentes níveis de formação) ligados ao Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, denominado institucionalmente de Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID). O livro “Diálogos com a Educação; Intimidades entre a escrita e a pesquisa – leva-nos a pensar nos desafios que ainda precisam ser enfrentados em termos de educação em nosso país, momento histórico em que ocorre a expansão do ensino médio, da educação infantil (por força legal) e do ensino superior. São mudanças nas políticas educacionais que objetivam a democratização do ensino e oportunizam o acesso a educação à classe popular. Tais mudanças, consideradas

* Pedagoga, Orientadora Educacional, Especialista em dança, Doutora em Educação pela UFRGS, professora adjunta do Centro de Educação e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

fundamentais para melhorar os níveis educacionais em nosso país, expõem as imensas lacunas em relação à qualidade da educação ofertada. Desse modo o tema do diálogo é neste momento adequado, pertinente e fundamental para a busca dos avanços educacionais necessários para a construção de uma educação de qualidade. Também compreendo que nesta obra, os autores fazem uso de uma de suas “armas” mais caras: “a escrita”. Bianchetti (2002, p. 98) afirma que: “Aos que se dedicam ao trabalho intelectual, exige-se que, além de lerem [...] sejam capazes de utilizar a arma do escrever. Manejar essa arma é uma das condições para desempenharem com dignidade o trabalho docente.”¹

Os textos escritos nesta obra operam no sentido de uma provocação epistemológica acerca do vivido e instituído no campo acadêmico, um exercício de pesquisa, uma caminhada buscando alicerces, bases nem sempre seguras sobre a realidade social, fazendo emergir a necessidade da indagação, da curiosidade, da formulação das perguntas. Portanto, mais que respostas, a pesquisa é um caminho que muitas vezes, desestabiliza à lógica das respostas, que opera no sentido oposto da explicação simples. É uma provocação a lógica de responder propondo abertura para o diálogo, indagação, pesquisa e registro. Dessa forma, a investigação abre a perspectiva de novas perguntas, proporciona questionamentos acerca do mundo social, político e institucional, um mundo que construímos e no qual e pelo qual somos construídos.

A tentativa de apreender a realidade exige um exercício de vigilância constante, reflexividade e consciência da falta, do inacabado, uma vez que, tanto nossa capacidade de ver, perceber, como de traduzir em palavras o que percebemos e vemos, é sempre parcial.

A organizadora desta obra, também coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, busca expressar o movimento ocorrido com e entre os participantes e colaboradores do NID, no sentido de reiterar o compromisso com o

¹ BIANCHETTI, Lucídio. Escrever, uma das armas do professor. In. _____. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica – escrita criativa*. São Paulo: Summus, 2002.

diálogo. Em conjunto com os autores desta obra, a organizadora busca alimentar a necessidade das trocas, enfatizando o “diálogo em três dimensões que articula os interlocutores empíricos, os interlocutores teóricos e os conhecimentos tácitos de cada um dos autores” (p. 4), sem privilegiar um em detrimento do outro. Além disso, destaca a importância do registro escrito numa tentativa de deixar marcas sobre o vivido. O mundo vivido é constantemente transformado por isso a importância do exercício do olhar, da indagação, buscando ver o novo e o que se renova, se reconstrói “a partir da presença de cada ser no mundo e, das novas condições que decorrem dessa presença”.² As marcas escritas deixadas pelos autores nesta obra constituem-se como registros de existência que se tornam visíveis a outros. São ideias que tomam forma.

Se, como expressa Clarice Lispector (1999, p. 14),³ “uma ideia sem palavras não é uma ideia”, o exercício da escrita torna-se fundamental para materializar as ideias, cuja concretização exige um exercício de pensamento que pode efetivar o processo de saber.⁴

Na apresentação desta obra coletiva a organizadora busca expressar o percurso de criação do Observatório da Educação. O texto expõe algumas questões que ainda precisam ser compreendidas

² SALVA, Sueli. *Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens mulheres de periferia urbana de Porto Alegre*. UFRGS, 2008, 395f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

³ LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

⁴ Em artigo apresentado no 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE) 2011, Salva e Stimamiglio, a partir de Blanco (2006) e Duarte Júnior (2002) trabalham algumas diferenças entre conhecimento e saber. “Na dimensão do conhecimento, compreendemos que a busca pelo que está fora e por aquilo que é possível controlar pode inserir-se na esfera do conhecer. O saber insere-se em outra perspectiva, está relacionado com o indivíduo, com o que vivencia e constrói a partir da experiência. Blanco (2006, p. 161) salienta “que o saber se adquire sem esforço e às vezes sem consciência, está ligado à experiência, ao vivido, à contingência”. Em educação não podemos abrir mão nem do conhecer, nem do saber, pois ambos necessitam estar conectados, pois se complementam. (SALVA, Sueli; STIMAMIGLIO, Neusa. *Formação Continuada de professores: expectativas, motivações e dificuldades*. Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE)- Políticas Públicas e Gestão da Educação- construção histórica e debates contemporâneos. São Paulo, 2011, p. 6- 7)

deixando na própria obra, o espaço vazio, fundamental para a formulação de novas perguntas. Uma obra que instiga a curiosidade do leitor e o convida a participar do diálogo.

O capítulo um **“A escrita como produtora da pertença: A constituição do Observatório da Educação de UCS”** da professora Nilda Stecanela leva-nos a pensar acerca da escrita e a possibilidade de, através dela, construir uma identidade de pertencimento. Para a autora, também organizadora desta obra, “a escrita oportuniza um duplo processo de identificação, trazendo em seu bojo tanto a identidade do autor que o escreve como a do leitor para quem é dirigido.” (p. 19) Desse modo, pode-se considerar que a escrita é uma forma de materializar a participação no NID, ou seja, é um modo de organizar, expor, dar visibilidade, às discussões, os pensamentos, os diálogos, ocorridos “durante a formação continuada que teve a análise textual discursiva como elemento articulador”(p. 19).

No capítulo dois deste livro **“Aprender e pesquisar: reconstruções propiciadas em sala de aula e em grupos de pesquisa”**, o professor Roque Moraes, argumenta no sentido da necessidade de tornar a pesquisa uma prática que permeia nossa vivência cotidiana, fazendo-a uma aliada no exercício de compreensão, transformação e inovação do mundo. Não se trata, entretanto, de propor a partir de concepções próprias acerca dos fenômenos socioeducativos e institucionais, mas a partir de um aprofundamento do existente, dos percursos históricos, ampliando a compreensão do vivido contemporaneamente.

A partir do capítulo **“Os Desafios Contemporâneos da Pesquisa em Uma Instituição de Ensino Superior: Observatório de Educação da UCS”**, a professora Alice Maggi enfatiza os desafios da construção de uma identidade para o Observatório de Educação na tentativa de olhar para o mundo vivido e o campo acadêmico e sua interdependência. Um dos desafios foi sem dúvida, superar “um olhar fragmentado da construção do conhecimento científico, ultrapassando Cursos, os antigos departamentos e os Centros da Instituição”. (p. 61). Para enfrentar este desafio foi necessário um processo de formação para a construção de um trabalho integrado, utilizando como recurso socializar e rever a própria escrita.

Por meio do capítulo quatro “**Fragmentos Ímpares Sobre o Escrever**”, a professora Sonia Regina da Luz Matos empreende uma reflexão acerca do ato de escrever e a significação política deste, pela possibilidade de produção de realidades. A autora desafia a pensar a fragmentaridade na escrita também como possibilidade, que no seu modo de construir os argumentos, esta escrita torna-se análoga à vida, sempre “inconclusa e impermanente”.

O capítulo cinco, “**Escrita, Linguagem e Matemática**” de autoria da professora Edi Jussara Candido Lorensatti, enfatiza a escrita como um modo de organização do pensamento, que também se constitui como forma de descoberta e interação com outros modos de pensar. É uma linguagem que deixa marcas, rastros, cria, nos cria e produz sentidos. A autora aborda ainda a linguagem matemática, que tem como característica ser concisa, porém essa forma de linguagem é pouco trabalhada no contexto escolar o que a torna de difícil compreensão. Neste sentido, a autora convida os professores e as professoras a levarem as características específicas da linguagem matemática para o interior das escolas no intuito de torná-la mais compreensível e associa-la ao seu uso social.

O capítulo seis “**Usos da Escrita e da Criticidade: possibilidade da construção da autonomia nas aulas de História**”, da mestrandia Franciele Becher, é uma reflexão sobre a sua experiência no interior do NID, que lhe possibilitou discutir acerca dos “usos da escrita e da criticidade como ferramenta de significação dos conteúdos e de construção da autonomia dos educandos”. (p. 100). A autora enfatiza a importância do uso da escrita e da pesquisa na sala de aula, fundamentais para que os alunos construam um pensamento autônomo e lhes possibilitem perceber outras perspectivas acerca da realidade. Franciele considera a disciplina de História como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia para pensar o mundo, desafiando a construir estratégias de escrita e leitura associadas com o prazer.

O argumento desenvolvido no artigo “**Pesquisa, Leitura e a Diferença: diálogos em um cotidiano de estranhamento**” de autoria da acadêmica Viviane Cristina Pereira dos Santos Maraju, alerta acerca do hiato entre leitura e escrita nas práticas escolares,

colocando-as sob domínios diferentes: a leitura associada com a teoria e a escrita associada com a prática. A autora enfatiza a interdependência de ambas. A leitura pode ser imaginação, viagem, desestabilização, experiência, deleite, prazer e a escrita pode transitar pelos mesmos caminhos. Viviane questiona acerca das visões totalizantes sobre a realidade social propondo que a experiência de escrita e leitura nos possibilite viver descontinuidades, incertezas, hibridismos e fragmentação, características ainda temidas nas ciências humanas.

Considerando a abordagem feita no capítulo **“Ensinar e Aprender: os dois lados da mesma moeda”** de autoria de Fernando Siqueira da Silva interrogação repousa sobre o processo de ensinar e aprender, colocando os dois aspectos em interação embora contenham características diferentes. Aprender e ensinar são processos, muita vezes banalizados, que escapam de reflexões mais aprofundadas acerca da sua complexidade enquanto ato em si. O autor, então, convida a participar de sua intenção de compreender ensino e aprendizagem, desde logo, anunciando a partir de Paul Hirst, o caráter polimorfo da ideia de ensinar e sua relação com a aprendizagem. Fernando, na sua intenção de provocar afirma “que toda atividade caracterizada como ensino só pode ser chamada como tal, se e somente se, tiver como intenção o desenvolvimento de uma aprendizagem em alguém” (p. 136). Entretanto, o autor adverte, que muitas aprendizagens que ocorrem com o sujeito no seu cotidiano não decorrem de processos de ensino. O autor considera o ensino e a aprendizagem, unidades indissociáveis, porém, nem sempre conectadas, pois, é possível que um sujeito aprenda sem que lhe tenham ensinado e, do mesmo modo, é possível que não aprenda, mesmo tendo-lhe ensinado.

Finalizo desejando que os leitores e leitoras desta obra possam encontrar nos labirintos da escrita o prazer e o deleite de descobrir seus traços. A provocação empreendida aqui pelos autores e autoras, de algum modo, é um convite à inquietação, ao movimento, à partida. De acordo com Serres (19—⁵, p. 23), “partir exige um dilaceramento

⁵ Não há ano de publicação na obra.

que arranca uma parte do corpo”, mas “nenhuma aprendizagem evita a viagem”.⁶

⁶ SERRES, Michel. *O terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 19—, p. 23.

A ESCRITA COMO PRODUTORA DA PERTENÇA

Nilda Stecanela*

Escrever sobre a escrita e sobre o seu papel na construção identitária de um grupo de pesquisadores associados a um Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID), denominado Observatório de Educação da UCS, é o propósito que tento imprimir neste texto.

Em que medida a escrita pode contribuir com a construção da pertença? Essa é a pergunta que me mobiliza na busca de respostas, através de uma atitude detetivesca (ou arqueológica), com o intuito de rastrear (ou escavar) os sinais que indicam o movimento orquestrado pelas palavras do grupo, registradas nas produções discursivas desencadeadas num curso de formação continuada, que teve a análise textual discursiva como elemento articulador.

Parto da premissa de que a escrita oportuniza um duplo processo de identificação, trazendo em seu bojo tanto a identidade do autor que o escreve como a do leitor para quem é dirigido. Argumento que a escrita (reflexiva) potencializa a produção de sentidos para o ser/estar filiado(a) a um núcleo de investigação da área da educação e às temáticas presentes nas suas linhas de pesquisa. Nesse movimento, defendo que a escrita pode ser considerada como um *locus* de produção e de legitimação da pertença.

1 Um diálogo em três dimensões

As narrativas escritas que oportunizam as relações que procuro estabelecer neste texto podem ser caracterizadas como “não neutras”,

* Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEdU/UFRGS. Diretora do Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS.

pois foram desencadeadas com uma intencionalidade: promover um diálogo científico entre a natureza e as finalidades do NID/Observatório de Educação da UCS, presentes em sua proposta de implantação e o lugar e o entendimento de cada membro associado perante sua identidade como pesquisador, assim como diante dos objetivos da linha de pesquisa a que se filia e em relação ao núcleo como um todo.

A interação dialógica desencadeada procurou a explicitação das representações¹ de cada pesquisador sobre o estar junto, sobre a pesquisa desenvolvida em núcleos de investigação e sobre a construção de trajetórias e identidades acadêmicas.

Este texto constitui um *metatexto*, no qual tentei estabelecer um “diálogo em três dimensões”,² considerando como substrato para análise das narrativas de vinte pesquisadores associados ao Observatório de Educação da UCS, produzidas num curso de formação continuada intitulado “Observatório de Educação da UCS: construindo identidades, respeitando diferenças”, realizado no ano de 2009, sob a coordenação de Roque Moraes, pesquisador do corpo visitante. São narrativas produzidas a partir de diferentes lugares e sob diferentes ângulos de observação: pesquisadores doutores, pesquisadores mestres, professores universitários, professores na Educação Básica, mestrandos em Educação, bolsistas de Iniciação Científica na área das ciências humanas, acadêmicos das licenciaturas em atividades voluntárias de pesquisa.

Com base na pergunta mobilizadora “Em que medida a escrita pode contribuir com a construção da pertença?”, procuro estabelecer uma conversa entre: as narrativas diretas e indiretas dos participantes do referido curso; os princípios e as finalidades expressos no projeto do observatório; e os interlocutores teóricos que consultei para fazerem parte deste diálogo.

Na redação do texto, apresento as narrativas dos interlocutores empíricos grafadas em itálico, as quais foram disponibilizadas

¹ Quando me refiro ao termo *representações*, o faço com base na contribuição de Chartier (1990).

² Os conceitos de metatexto e diálogo em três dimensões são desenvolvidos em: Stecanela (2010a, 2010b).

virtualmente no *yahoo groups*³ e, entre aspas, as narrativas dos interlocutores teóricos. Para isso, selecionei unidades de texto presentes nas produções discursivas dos participantes e me orientei pelos passos indicados na metodologia de análise textual discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007). Entre construções e reconstruções fui categorizando indicadores de identidade e de pertença que emergiam das palavras do grupo, tecendo relações e fundamentando-as com base na literatura que acessei no processo de análise do material observado.

O enfrentamento deste desafio – escrever sobre a escrita – conecta-se com os alertas de Tota (2005) sobre a importância de não menosprezar o texto como espaço institucional. A partir da escrita, segundo a autora, “a individualidade do pesquisador – o seu talento, a sua competência profissional, os seus envolvimento intelectuais – se inter-relacionam com as práticas da instituição”. (p. 290). A empiria que analiso evidencia que a ética e o interesse individual por determinado objeto de pesquisa se entrelaça com o compromisso coletivo no sentido de contribuir para a efetivação de um conjunto de ações definidas, num primeiro momento, por uma pessoa (coordenação) para, em momentos seguintes, se tornar projeto coletivo. É nesse contexto que o Observatório de Educação da UCS se funda e vai se constituindo coletivamente, explicitando identidades individuais, respeitando diferenças.

2 A escrita como *locus* de produção de sentidos

O que significa estar associado a um NID ancorado na área da educação? Quais são as implicações dessa filiação? Que contribuições cada membro associado pode dar no coletivo? Como preservar a individualidade e os interesses de pesquisa de cada um? Indagações nessa direção emergiam nas reuniões mensais do Observatório de Educação da UCS, realizadas ao longo de 2008, primeiro ano de sua implantação.

³ Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/observatorionidobsinjuves/>>. Acesso em: 20.12.2011.

Eram evidentes os trânsitos do grupo de pesquisadores – professores e pesquisadores de Ensino Superior, professores e pesquisadores na Educação Básica, mestrandos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, pesquisadores convidados e visitantes, acadêmicos das licenciaturas, bolsistas de Iniciação Científica – por uma nova concepção de culturas acadêmicas, estimulada pela Coordenadoria de Pesquisa da universidade, desafiando o deslocamento das produções individuais para as produções em núcleos afins. Entretanto, as intenções expressas nas instruções normativas da instituição, assim como os objetivos e as metas definidos no projeto de implantação, não foram apropriadas de imediato pelo conjunto dos pesquisadores do observatório. Para uma das pesquisadoras o desafio estava na gestão do grupo, havendo a necessidade de *ajudar a construir a identidade de cada um no conjunto de suas linhas de pesquisa e, também, no conjunto de suas metas, natureza e finalidades.*

Um caminho precisou ser percorrido, partindo da explicitação (de forma oral e também por escrito) de como cada um se via no grupo e como percebia e/ou projetava sua contribuição, fugindo da mera acoplagem de ações e/ou da sobreposição de atividades. A relação dialógica promovida pela pesquisa é indicada por uma pesquisadora como uma alternativa à construção identitária do grupo. Segundo ela: *A pesquisa como desejo coletivo mobiliza à reflexão sobre a prática, nas mais variadas instâncias.* Complementa afirmando que *concebe a pesquisa como uma arte de interpretar que se faz através de um jogo de palavras e que as têm como matéria-prima.* Referindo Marques (2001), destaca a compreensão da *pesquisa como princípio da aprendizagem e a escrita como princípio da pesquisa.*

Nessa direção, a dissecação do conceito de observatório demandou explicitação dos entendimentos a respeito de seu sentido e compromisso com a comunidade acadêmica interna e a externa. Conforme escreveu um participante do grupo: *No conceito de um observatório está implícita a ideia e o desejo de potencializar a investigação e a informação.* A dimensão política do grupo foi se tecendo transversalizada por essa afirmativa. Os compromissos assumidos se mostraram pelos níveis endógenos e exógenos da

produção do conhecimento, através da investigação científica (visto que desenvolver projeto de pesquisa é um dos critérios para o ingresso e a permanência no núcleo) e da publicação dos seus resultados à comunidade envolvida no âmbito das linhas de pesquisa definidas no projeto de implantação.⁴

Num primeiro momento, o grupo teve que se conhecer e também o projeto ao qual se associava para, a partir disso, começar a pensar sua ação no interior da instituição e em relação ao público-alvo, ou seja, as políticas e práticas da Educação Básica envolvendo as temáticas da infância, da juventude, da filosofia da diferença, das relações de gênero, da formação de professores entrelaçadas com processos educativos escolares e não escolares.

“O autor atualiza o seu pensamento mediante o processo de escrita”, nos diz Tota (2005, p. 304). Ao escrever, o autor da escrita comunica suas ideias para si e para um leitor imaginário. No seu processo de escrita, vai produzindo os sentidos do seu ser/estar como sujeito individual e como sujeito coletivo no grupo ou na área que escolheu fazer parte. A escrita oportuniza, também, a desconstrução de culturas cristalizadas em torno da pesquisa como ato isolado e vai se constituindo como “ato político de construção de sentidos”. (TOTA, 2005, p. 312). No entanto, escrever não é tão simples assim. A escrita envolve complexidades, exposição reflexiva e publicização das identidades do autor. Para uma jovem pesquisadora do observatório: *A escrita organiza, obriga a reflexão. Ela deveria libertar o pensamento, mas às vezes o escraviza*. O medo da página em branco é citado por uma mestranda do grupo.

Nem sempre encontramos as palavras para comunicar o que pensamos e o que sentimos. Algumas vezes, buscamos nas metáforas as aproximações daquilo que gostaríamos de comunicar. Numa escrita colaborativa, como a que foi proposta na formação que gerou as narrativas apresentadas neste texto, é possível buscar, na narrativa do outro, o complemento daquilo que pretendíamos dizer, assim

⁴ O Observatório de Educação da UCS foi organizado em torno de quatro linhas de pesquisa: Infâncias, juventudes e processos educativos; Educação na diferença; Formação de professores para a Educação Básica; e Gênero e processos de socialização.

como podemos inspirar o outro na construção de sua narrativa. Segundo produção escrita de um pesquisador visitante, *é na diversidade de conhecimentos e teorias de um grupo de pesquisa que cada participante tem condições de aprender e de reconstruir seus próprios conhecimentos e teorias. Para ele é possível aprender pelo diferente representado pela voz do outro.*

A análise textual discursiva, assumida como metodologia para a explicitação das representações de cada um e do coletivo sobre a identidade institucional e científica do Observatório de Educação da UCS, oportunizou muitas aprendizagens. A proposta de implantação foi revisada, as linhas de pesquisa ganharam novos sentidos, pesquisadores que não se identificaram com o projeto se desligaram, novos pesquisadores foram incorporados, projetos de pesquisa ganharam novos contornos. Nas palavras de uma pesquisadora: *Com a pesquisa em diferentes dimensões e com a construção de nossas identidades individuais e coletivas em torno de um núcleo de pesquisa, estamos nos constituindo como grupo e gestando nossas trajetórias nesse novo patamar de relações acadêmicas e profissionais.*

A dimensão política, presente na intencionalidade institucional de romper com o isolamento na investigação científica e nas trajetórias acadêmicas, produz uma nova cultura nas relações acadêmicas e profissionais, especialmente quando se trabalha com o conceito de observatório. Esse conjunto de elementos imprime sentido à existência do Observatório de Educação da UCS, fortalecendo-o como *locus* de produção de conhecimentos, de formação de opinião e de prestação de serviços com foco na reflexão sobre as políticas e práticas da Educação Básica. A pesquisa, em suas diversas dimensões – científica, como ferramenta pedagógica, de reflexão sobre a prática –, é assumida como o elemento que potencializa esses sentidos.

Esse conjunto de ideias e reflexões circulava entre o grupo, entre os documentos institucionais, formais e não formais, escritos e orais. Entretanto, foi através da escrita reflexiva que se tornou possível produzir as sínteses que apresento neste texto, combinando palavras de várias gêneses: do grupo, dos documentos do núcleo, dos referenciais teóricos consultados para a interpretação do que

aqui reúno. Recorrendo a Tota (2005, p. 313), podemos dizer que “os textos sociológicos tornam-se as arenas discursivas em que a individualidade do pesquisador se entrelaça com os modelos e as práticas institucionalmente codificadas”. A socióloga italiana refere ainda que a escrita sociológica, além de ser ato político de produção de sentido, é também ato institucional de produção de consensos, sobre os quais se fundam as carreiras acadêmicas. Perseguimos, em algum momento, esse consenso nos processos de identificação que tentamos construir, porém, não descuidamos do respeito às diferenças, à individualidade e ao interesse de cada um. Uma pesquisadora comenta as aprendizagens que emergem da escrita colaborativa dizendo: *É uma oportunidade de nos experimentarmos diante de novas possibilidades de produção. Mesmo que tenhamos inserções diferentes quanto aos projetos de pesquisa, identificamos interfaces comuns o que por si só já é altamente positivo.* A escrita produz sentidos a partir de uma polifonia de vozes. Nelas estão impressas as identidades dos seus autores e também dos leitores do texto que ecoa na comunidade onde circula.

3 A escrita como legitimação da pertença

O sentido etimológico do substantivo feminino *pertença* tem origem no latim – *pertinentia* – e se relaciona ao ato de pertencer, verbo transitivo indireto, vinculado a um processo de identificação com algo ou alguém: ser propriedade de; fazer parte de; ser referente a; ter relação com; estar filiado a. Aproximando sentidos, pode-se dizer que a pertença ao Observatório de Educação da UCS se constitui e se legitima, entre outras formas, pelas construções discursivas dos seus participantes, cujas aproximações e distanciamentos remetem ao lugar de cada um no grupo e do núcleo na instituição.

Os conceitos de *identidade* e *diferença* se combinam, caracterizando os processos identitários e a construção do pertencimento, intencionalidades sublinhadas no convite feito à exposição reflexiva através da escrita, tendo como premissa o que afirma uma pesquisadora no corpo permanente: *As diferenças num grupo em interação constituem a riqueza do grupo e oportunidades de aprender junto com os outros.*

Quem sou eu nesse grupo? Quem somos nós perante a instituição? Que lugar ocupamos na unidade acadêmica e no Programa de Pós-Graduação em que nos encontramos ancorados (respectivamente, o Centro de Filosofia e Educação e o Curso de Mestrado em Educação)?

As fronteiras entre o individual e o coletivo mostram-se borradas, e o processo de narração oportunizado pela escrita permite perceber os entrelaçamentos que transversalizam a tríade identidade-narração-reconhecimento. Pela dinâmica da escrita e através das ações cotidianas, fomos nos constituindo como atores individuais e coletivos e sublinhando nossas marcas identitárias. Narrativas na primeira e na terceira pessoas evidenciaram esse aspecto. Para Melucci (2001, p. 96), “en toda narración nos relatamos a nosotros mismos, por encima de todos, y nos relatamos nosotros mismos; luego relatamos a los otros y relatamos los otros”. O processo de narração das representações do grupo sobre sua filiação ao núcleo que se fundava oportunizou o que Melucci (2001) caracteriza como sendo um processo identitário em dois sentidos: “En cuanto los sujetos se constituyen a través de narraciones, pero también en cuanto a través de ellas se presentan aos otros.” (p. 97).

Esse movimento carrega consigo o prazer da descoberta e se faz como um intenso processo de aprendizagem através da pesquisa, considerando o que afirma uma das pesquisadoras no grupo, sendo que, para ela, *pesquisar é adentrar pelo desconhecido; ao mesmo tempo em que causa medo, agrega o sabor da aventura oportunizada pela adrenalina que dela decorre.*

Convém destacar que, ao mesmo tempo que revela similitudes, a escrita também oculta assimetrias, tendo em vista que não é o consenso que se pretende, mas a explicitação mesma dos graus de identificação e de diferença do grupo do observatório, levado a efeito, por um lado, pela ancoragem na área da Educação e suas interlocuções interdisciplinares, pelo interesse e inserção (direta ou indireta) nas políticas e práticas da Educação Básica; e, por outro, pelas diferentes áreas de formação dos participantes do grupo (Psicologia, Sociologia, Biologia, Pedagogia, História, Letras, Filosofia, Matemática, Direito, Química); níveis de formação (graduação, pós-graduação); gênero, etc. Para Melucci (2001, p.

98), “el narrar es siempre un intento de co-fundir, es decir, de unir lo que está dividido y al mismo tiempo de plegar la experiencia a aquel punto de vista particular, irremediavelmente situado, que todo actor representa”.

“Os significados das palavras não são fixos” afirma Hall (2003, p. 40). Eles emergem do imbricamento da relação entre as similaridades e as diferenças das palavras combinadas entre si, produzindo ecos que carregam também os significados de outras pertencas. Isso evidencia o caráter relacional da construção do significado do ser/estar no observatório, ou seja, do pertencimento. Para Hall (2003, p. 41), “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”.

No percurso feito, autorias e autonomias foram se compondo, fortalecendo o grupo e o projeto, construindo e legitimando o pertencimento. Numa escrita colaborativa, dois pesquisadores expressaram: *Na medida em que também nós nos assumimos em nossas autorias, tendo coragem de manifestar a própria voz no que escrevemos e falamos, estamos também participando deste jogo de poder, aceitando regras já estabelecidas, ou até mesmo, nos contrapondo a elas. Nossa participação no movimento do conhecimento e do poder, por pequeno que seja, é importante em redefinições da ciência e em sua demarcação.*

Desbravar o conceito de observatório, conforme já dito, foi um desafio muito grande, pois exigiu partir de um projeto individual para se tornar um projeto coletivo, contendo os diversos projetos individuais. Mergulhar nas subjetividades dos textos institucionais, no caso, na proposta de implantação, possibilitou olhar o preconcebido com diferentes lentes, compondo uma nova paisagem. Combinando sentidos, dois pesquisadores afirmaram: *A riqueza do conhecimento da realidade está na diversidade de olhares com que se examina um fenômeno. A objetividade se define na intersubjetividade de diferentes sujeitos investigando os mesmos fenômenos.*

Uma pesquisadora em formação na Pós-Graduação complementa dizendo: *Cada um vê o que quer ou o que pode. A realidade é vista diferente por diferentes pessoas, pois depende do*

que a pessoa conhece. Como vou pertencer, fazer parte, ser filiado(a) a um grupo de pesquisa se não o conheço? *Aquilo que não se conhece não existe*, acrescenta a pesquisadora, reforçando a dimensão política do processo de dissecação de um projeto e a sua importância no processo de apropriação⁵ de seus fins e objetivos, assim como dos seus princípios e valores.

As identidades são múltiplas, e estão em permanente mudança, afirma uma bolsista de iniciação científica. A dimensão do movimento e da incompletude nos processos de constituição de si é sublinhada pela jovem pesquisadora e futura professora, remetendo à dinamicidade que envolve os processos de construção dos sentidos, das identidades e da pertença: *Algo que fui ontem, já não sou hoje, assim como tudo isso é diferente quando o sol raiar amanhã.* O sonho de *uma ciência mais humana, que envolva protagonismo e mudança* pode ter chances de concretude no ser/estar filiado(a) a um núcleo que, segundo ela, permite: *trabalhar em grupo, socializar, discutir, rever, reafirmar, repensar.* Sonho e realidade se entrecruzam e autorizam ousadias em transgredir o pretenso “rigor científico” para *pensar a ciência como arte*, acolhendo a possibilidade de *se fazer pesquisa e de escrevê-la com bases literárias, de olhar as questões de pesquisa como territórios de saber-poder a serem desconstruídos*, é o que formula outra pesquisadora.

Disposição para pesquisar e agir em grupo é outro elemento que emerge das narrativas escritas dos participantes do observatório, indicando uma abertura para desestabilizar certezas e desconstruir verdades, pois, *nas possibilidades de interação e crítica mútua entre pesquisadores está uma das características mais marcantes da ciência. Mesmo o pesquisador individual, para ter suas construções reconhecidas precisa submetê-las ao crivo da crítica coletiva. Quando a pesquisa acontece em grupo, isso já ocorre de forma mais natural* (produção escrita de forma interativa por uma pesquisadora e um pesquisador do observatório).

⁵ Quando me refiro ao termo *apropriação*, o faço com base na contribuição de Chartier (1991).

Em sua contribuição na escrita colaborativa, uma acadêmica em atividades voluntárias de pesquisa indagou: *De que adianta ser, sem saber que se é?* A interação da colega de formação complementou: *E se a gente for sendo e deixar para descobrir no caminho? [...] Realmente, essa é a melhor parte. Aprender, aprender, aprender, desconstruir, reaprender, aprender..*

Alguns sinais da escrita como legitimação da pertença foram apresentados nesse item. A escrita que analisei foi protagonizada na forma de uma conversa, entre os sentidos individuais e coletivos dos participantes do observatório, em sentido diverso do pensar antes para depois escrever. Ao contrário, conforme entende Marques (2001, p. 13), o escrever é a “inauguração do próprio pensar”. A escrita permitiu organizar o pensamento e, nos ditos de Marques “espichar a conversa”, explicitando identidades, comunicando diferenças, definindo pertenças.

Considerações finais

As narrativas escritas sobre o ser/estar no Observatório de Educação da UCS, organizadas, analisadas e interpretadas neste texto podem se relacionar ao que Ricoeur (2009) denomina “autonomia semântica do texto”, pois a passagem da fala à escrita e/ou da escrita institucional para a escrita reflexiva, oportunizada pela *inscrição* num suporte, nesse caso o texto escrito, *fixa* os discursos dos seus protagonistas levando a escrita a tomar o lugar da fala. A narrativa que aqui apresentei, acolhe leitores conhecidos e desconhecidos, tem a intencionalidade de marcar o lugar da escrita na produção e na legitimação da pertença; no entanto, não pode prever nem controlar as múltiplas leituras que desses escritos poderão ser feitas. Há um paradoxo entre a “autonomia semântica do texto” e o “auditório do texto”, referidos por Ricoeur (2009, p. 49), considerando que “é a resposta do auditório que torna o texto importante e, por conseguinte, significativo”. Aqui não busquei a significação do texto em si, mas dos discursos que ele possibilitou fixar e inscrever, através das palavras que o diálogo em três dimensões oportunizou, tendo como meio de transporte a análise textual discursiva.

Sentidos e pertença foram os conceitos sublinhados no texto a partir do processo de unitarização e de categorização previstos nos passos da análise textual discursiva. Na conversa que tentei estabelecer, eles se articularam aos processos de construção do significado e das identidades, considerando, também, elementos como a identificação e a diferença. No seu conjunto, podemos dizer que o Observatório de Educação da UCS experimentou (e continua a experimentar) um movimento que Melucci (2004) denomina “identização”, referindo o caráter processual e autorreflexivo da definição de nós mesmos, incorporando as ideias de movimento, de flexibilidade, de multiplicidade e de inacabamento, fundamentais na constituição identitária individual e coletiva.

O conhecimento sobre nós mesmos e sobre o grupo a que pertencemos vai além das informações objetivas. *Conhecer é transformar certezas em dúvidas; é se surpreender e, só a partir do momento que as coisas fazem sentido, ou que nos parecem ter significado, nos daremos conta de quem somos e do quanto conseguimos (e podemos) aprender mais. [...] A gente nunca é uma “coisa” só. Mesmo que, às vezes, seja mais fácil acreditar que somos* (conversa interativa entre duas acadêmicas). Os processos de subjetivação ao qual nos propusemos na tarefa de escrever sobre o ser e o estar num núcleo de pesquisa indica uma experiência que nos coloca diante do desafio da necessidade de estaremos em permanente processo de formação, pois, conforme Cortella (2006, p. 13), “gente não nasce pronta e vai gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo”.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/USP, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

CORTELA, Mário Sergio. *Não nascemos prontos!:* provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&, 2003.
- MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.
- MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivencia: teoria social para una era de la información*. Madri: Trota, 2001.
- _____. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.
- RICOEUR, Paul. A fala e a escrita. In: RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2009. p. 40-66.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. 1. ed. Caxias do Sul: EducS, 2010a.
- STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim (Org.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: EducS, 2010b, p. 117-152.
- TOTA, Anna Lisa. Políticas e poéticas do texto sociológico: as retóricas da argumentação científica. In: MELUCCI, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 289-313.

APRENDER E PESQUISAR: RECONSTRUÇÕES PROPICIADAS EM SALA DE AULA E EM GRUPOS DE PESQUISA

Roque Moraes*

Como seres humanos, estamos permanentemente reconstruindo e transformando nossos conhecimentos e práticas. O fazemos pesquisando e resolvendo problemas, com intenso envolvimento na linguagem, na interação com os outros, integrando elementos cognitivos, valores e afetividade.

Na argumentação e defesa desta ideia, quatro pontos serão abordados: *reconstruir investigando; conversar, ler, escrever, escrever...; um olhar alternativo para o ensinar e o aprender; e sujeitos num mundo em transformação.*

A partir dos argumentos propostos, pretende-se mostrar as possibilidades da pesquisa e da linguagem, especialmente a escrita em processos de aprendizagem em sala de aula e em grupos e núcleos de pesquisa organizados tanto nas escolas como nas universidades.

1 Reconstruir investigando

Ao operar com nossos conhecimentos, envolvendo-nos em investigações de problemas do nosso cotidiano, criamos espaços para a permanente reconstrução do que já conhecemos. A partir disso, ampliamos e tornamos mais complexas nossas realidades. É assim que aprendemos.

* Professor ministrante no Curso do Observatório de Educação da UCS: constituindo identidades e diferenças, 2009.

Não se aprende recebendo conhecimentos prontos, mas operando com o que já construímos antes, envolvendo-nos em pesquisas que ajudam a solucionar problemas dos contextos em que vivemos. A partir disso, reconstruímos o que sabemos e ampliamos nossos mundos.

Um erro comum, em nossas escolas e em nossos livros didáticos, é pretender ensinar por definições. “Tentar ensinar por definições é entender errado o modo como adquirimos o significado das palavras.” (NORTHEGE, 20002, p. 257). Aprende-se participando de discursos em que os sentidos das palavras são utilizados. Os alunos somente conseguem entender definições quando eles mesmos conseguem produzi-las.

Uma melhora na aprendizagem dos alunos implica transformações nas concepções dos professores sobre como os alunos aprendem. Os alunos aprendem quando lhes são oferecidas oportunidades de mostrarem seu desempenho em níveis mais elevados daqueles em que trabalham com segurança em dado momento. Para isso, precisam envolver-se em produções conjuntas com os colegas, produzindo mais significados em relação ao que investigam, visando a uma maior complexidade dos conhecimentos envolvidos.

Aprendendo pela pesquisa, os alunos estão, simultaneamente, transformando a si mesmos e suas realidades. “Aprender é ampliar os mundos já conhecidos, acrescentar novas palavras às descrições e interpretações que se consegue fazer do mundo. Aprender é ampliar o mundo e a realidade em que se vive” (MORAES, 2007, p. 31).

Aprendemos investigando. Pela pesquisa, reconstruímos nossos conhecimentos e práticas, tornando-os mais complexos. Fazemos isso colocando o que conhecemos em movimento. Pesquisar é explorar novos caminhos, aventurando-nos no novo sem medo de errar. Segundo Dutra (2000), não se aprende primeiro para depois investigar. Aprende-se investigando.

O aprender não se refere à guarda e à armazenagem de conhecimentos, mas significa apropriar-se deles, sabendo operar com eles. Isso se dá de modo intenso pela pesquisa, processo em que os conhecimentos são colocados em movimento, seja pela fala, seja

pela leitura e escrita. Na pesquisa aprende-se falando, lendo e escrevendo.

O aprender ocorre na própria produção do conhecimento.

Neste sentido podemos dizer que uma teoria da investigação é claramente uma teoria da aprendizagem e que, inversamente, uma teoria da aprendizagem é uma teoria da investigação. A diferença que isso faz em relação às concepções pedagógicas tradicionais reside no fato de que não podemos pensar que aprender é algo que se dá depois do conhecimento pronto. (DUTRA, 2000, p. 118).

Afirmar que nossas aprendizagens se dão quando investigamos é afirmar que elas têm início na dúvida, em perguntas que vão do conhecido ao desconhecido, questionamentos em que colocamos em dúvida o que já conhecemos para reconstruí-lo. Na produção das respostas, vão se constituindo os novos conhecimentos.

Quando pesquisa, o investigador transforma suas certezas em dúvidas, promovendo então movimentos de construção de novas convicções e conhecimentos. Pesquisar é ter algo que incomode e que solicite a procura de soluções. Pesquisar é pôr em dúvida o conhecido para produzir novos modos de conhecer.

As dúvidas, em geral, se manifestam em forma de perguntas. Assim, pesquisar é elaborar perguntas e respondê-las. A procura científica de respostas a perguntas significativas segue procedimentos metódicos e rigorosos, podendo a coerência entre pergunta e resposta servir de avaliação da qualidade de uma pesquisa.

Perguntar é um movimento do conhecido ao desconhecido, estabelecendo pontes entre eles. “Perguntar é situar-se entre o que se conhece e o que não se conhece. Nesse movimento, vai se nutrindo o desejo de conhecer.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 54). A pergunta é o início da aprendizagem significativa.

Somente conseguimos elaborar perguntas a partir do que já conhecemos. Novas aprendizagens, novos conhecimentos que podemos adquirir partem de questionamentos do já conhecido. Aprendemos respondendo a perguntas construídas dentro do meio em que vivemos e originadas do que já conhecemos.

Aprender é transformar e tornar mais complexo o que já se conhece, colocando em dúvida o conhecido e encontrando respostas aos questionamentos elaborados. Aprender e pesquisar envolvem perguntar e responder, com produção de pontes entre o que já é conhecido e o que está por conhecer. Não se trata de apresentar respostas prontas, copiadas, mas de argumentação própria, com sustentação em fatos, dados e teorias.

Aprender pela pergunta, por meio da pesquisa, é desafiar conhecimentos já dominados, superando os limites que nos prendem. Implica superar ordens existentes para mover-se na incerteza e constituição de novos conhecimentos, mais complexos e amplos. Implica desfazer o que já foi organizado para refazê-lo sob nova perspectiva.

A transformação da escola se inicia substituindo o afirmar e o explicar pelo perguntar. Propiciar espaços de perguntar e pesquisar em sala de aula é pôr-se no movimento de novas compreensões do ensinar e do aprender. Conseguir desafiar os alunos a produzirem perguntas derivadas do que já conhecem constitui processo de mediação no sentido de provocar desempenhos em níveis que se encontram além daqueles em que já têm competência.

O exercício da pesquisa em sala de aula é condizente com as ideias da complexidade, segundo as quais, “estamos condenados ao pensamento inseguro, a um pensamento crivado de buracos, um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza. Mas somos capazes de pensar nestas condições dramáticas”. (MORIN, 2003, p. 101). Os conceitos que construímos e reconstruímos de forma permanente são sempre incompletos e de limites imprecisos, sendo também essa uma característica de nossos pensamentos. Assim, é importante que a escola ensine os sujeitos a lidarem com um mundo dessa natureza, e isso pode ser feito pelo uso da pesquisa como modo de ensinar e aprender.

“*A ordem auto-organizada só pode complexificar-se a partir da desordem.*” (MORIN, 2003, p. 47). A desordem, a aproximação do caos, é a pergunta, é o duvidar do próprio conhecimento. Para a emergência de novas ordens, é preciso desorganizar o antes ordenado, aventurar-se a ensaiar e errar. Para aprender é preciso desconstruir e, então, reconstruir. Ainda que isso envolva medo e insegurança, é preciso ousar, é preciso arriscar-se, (FREIRE; SHOR, 1986).

Aprender é reconstruir o conhecido, renovando-o e o tornando mais complexo, estabelecendo novas relações, ampliando significados e possibilitando conhecer melhor as realidades em que os aprendizes estão inseridos e atuar em sua transformação.

As reconstruções, em geral, são pequenas, com acréscimos graduais de significados às compreensões já existentes. Aprender é refazer o novelo enredado dos conhecimentos e emoções que nos constitui. (LÉVY, 1996). Raramente nossas pesquisas, leituras, escritas e escutas produzem efeitos de reorganização mais dramáticos.

O que um sujeito conhece é o resultado de um processo contínuo de construção e reconstrução que depende das oportunidades encontradas em termos de novas experiências desafiadoras. (WELLS, 2001b). Novos entendimentos são produzidos por ancoragem em conhecimentos anteriores, modos de utilização da linguagem e de formulação de pensamentos que os alunos já trazem para o contexto de sala de aula.

Um bom ensino caracteriza-se por operar com conteúdos significativos dentro de situações reais de vivência dos alunos. Implica valorizar e relacionar o trabalho de aula com o cotidiano dos alunos, com os modos de expressão que dominaram anteriormente. Entretanto, o conhecimento cotidiano não é o fim da instrução, mas a ponte sobre a qual os alunos cruzam em direção ao novo. (DALTON; THARP, 2002).

Uma característica que distingue o aprender humano é a de que se trata de um processo de construção e reconstrução de significados, dando-se, portanto, por meio da linguagem. (WELLS, 2001a). Aprender implica conseguir mover-se em discursos coletivos em que determinados significados estão estabelecidos, sendo capaz de manifestação com pontos de vista próprios, ainda que sempre em integração com modos de compreensão dos demais participantes do mesmo discurso.

Constituímo-nos sujeitos e nos transformamos por interações na linguagem, sejam elas a fala e a leitura, sejam elas a escrita ou outros modos.

Escutar, olhar, ler equivalem finalmente a construir-se. Na abertura ao esforço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuímos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. (LÉVY, 1996, p. 37).

Nossos conhecimentos, nossos conceitos e nossas práticas são sempre inacabados e imperfeitos. Sempre podem ser aperfeiçoados. Nossos conceitos sempre admitem ampliação pela associação de mais significados. Essas reconstruções e ampliações dão-se sempre que colocamos em movimento o que já conhecemos e o que sabemos fazer, interagindo com outros sujeitos empíricos ou com outros olhares teóricos.

Aprender e pesquisar implicam reconstruir teorias e práticas. Partindo do questionamento acerca de conhecimentos e modos de ação já dominados, esses são reconstruídos a partir de interlocuções com referenciais teóricos e com uma realidade empírica. Como resultado do processo investigativo, podem emergir novas formas de prática, inovações que então podem ser discutidas com outros para novas reconstruções.

2 Conversar, ler, escrever, escrever...

Na realização de pesquisas, aprendemos pelo conversar, pelo ler e, especialmente, pelo escrever. Por meio dessas operações na linguagem, colocamos em movimento nossos pensamentos, possibilitando-nos desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

O envolvimento em pesquisa é um rico espaço para conversas, leituras e produções escritas. Ao pesquisar, aprende-se falando, lendo e escrevendo, sempre na interação com outros capazes de nos desafiar em nossas ideias, conhecimentos e práticas.

Quando se investiga algo junto, tal como num núcleo de pesquisa, há uma interação dialógica em que os limites do conhecimento e as práticas dos participantes são desestabilizados,

criando-se oportunidades para reconstruções. Os grupos são locais de diálogo e interação em que todos podem aprender entre si.

Se aceitarmos que a construção do conhecimento tem seu fundamento no discurso oral e escrito (HUME, 2001), então daremos cada vez mais importância, em contextos de aprendizagem, ao falar, ao ouvir, ao ler e ao escrever. Para aprender é preciso interagir na linguagem, criando-se espaços para a manifestação de diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, de uns poderem aprender com os outros.

A conversação, combinada com a produção textual, é um modo importante de aprender, seja em sala de aula, seja em contextos de grupos de pesquisa.

A expressão conversações desordenadas parece ser uma maneira muito adequada de descrever os casos de fala sobre textos que, ao estarem diretamente relacionados com problemas que os alunos enfrentam, são os mais produtivos para aprender o emprego da fala e do texto para construir significado e desenvolver compreensão. Quando essas conversações se dão no contexto de atividades que os alunos tenham tornado suas, estamos muito próximos de otimizar, na escola, as condições nas quais se possa dominar esses instrumentos. (WELLS, 2001a, p. 171).

Ainda que conversas de aprendizagem possam ser mediadas, não devem ser linearizadas. Nos diálogos espontâneos, com direcionamento amplo, mas ao mesmo tempo desordenado, cada participante consegue tirar o máximo proveito da interação com os outros.

Pensamos que uma conversação efetiva de aprendizagem se parece com uma grande rede com múltiplos pontos de entrada e uma diversidade de conexões. Estamos bastante seguros que isso se mostra superior em termos de construção de conhecimentos, do que conversas fáceis de seguir, formas lineares de conversação típicas da discussão de classe. (HUME, 2001, p. 161).

Conversas desordenadas mais facilmente podem se conectar com os conhecimentos que os participantes já trazem para o contexto da conversa, possibilitando fazer novas conexões com o desconhecido, expresso na diversidade dos envolvidos nas conversações.

Os diálogos e a conversação, tanto em aula como em grupos de pesquisa, constituem oportunidades de aprendizagem. Núcleos de pesquisa, com produções conjuntas, criam espaços democráticos de interação dialógica em que, discordando ou aceitando os argumentos dos outros, podemos ir qualificando nossos próprios pensamentos, conhecimentos e práticas.

Antes de mais nada, jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginado. Não exercemos nossas faculdades mentais superiores senão em função de uma implicação em comunidades vivas com suas heranças, seus conflitos e seus projetos. Em plano de fundo ou em primeiro plano, essas comunidades estão sempre presentes no menor de nossos pensamentos, quer elas forneçam interlocutores, instrumentos intelectuais ou objetos de reflexão. Conhecimentos, valores e ferramentas transmitidos pela cultura constituem o contexto nutritivo, o caldo intelectual e moral a partir do qual os pensamentos individuais se desenvolvem, tecem suas pequenas variações e produzem às vezes inovações importantes. (LÉVY, 1996, p. 97).

Isso nos faz compreender como o aprender está sempre ligado aos outros. Quando nos comunicamos por meio de nossas conversas, estamos ajustando, transformando e ampliando nossos entendimentos de mundo, nossos conhecimentos e também nossas práticas. Também estamos participando na reconstrução dos outros.

Por isso afirmamos que a linguagem é ferramenta do aprender. É a partir das diferenças que interlocutores conseguem expressar em diálogos coletivos que reconstruções de significados são produzidas, possibilitando a todos os envolvidos ampliarem seus conhecimentos.

Aprendemos quando ampliamos os sentidos e significados que associamos a determinadas palavras ou conceitos. Por isso, podemos

afirmar que a linguagem é condição central do aprender e aprender, uma linguagem é aprender os próprios fundamentos do aprender. (WELLS, 2001a). É por meio da linguagem que nossas vivências e experiências podem se transformar em conhecimento. Diferentes linguagens possibilitam explorar e conhecer diferentes mundos humanos.

Aprendemos quando interagimos com os outros por meio do diálogo, da conversação, de leituras e escritas, ampliando nossas fronteiras linguísticas e detalhando cada vez mais os mapas que produzimos para conhecer e viver nossos mundos. Tornamos nossos mapas mais complexos pela adição de mais palavras e significados ao já conhecido. Os mapas são os discursos sociais com os quais interagimos e de cuja apropriação dependem nossa compreensão de mundo e nossa atuação dentro deles.

Para compreender todo o potencial e a importância da linguagem no aprender, é preciso conseguir entendê-la como mais do que um mero meio de comunicação. É preciso compreendê-la em seu potencial epistêmico, de produtora de novos conhecimentos. Isso se aplica, especialmente, à escrita por meio da qual o autor consegue fazer contribuições ampliadas e bem-trabalhadas sobre o tema que escreve, produzindo reconstruções mais reflexivas e autocríticas. (WELLS, 2001b).

Quando conseguimos reconhecer a importância da linguagem no aprender, também conseguimos reconhecer a importância das diferenças como mediadoras das aprendizagens. Na diversidade dos modos de expressão sobre um tema, estão as oportunidades de aprendizagem para todos. O convívio com a diversidade nos faz ver além do que veríamos usando apenas as nossas lentes, possibilitando, assim, reconstruções e acréscimos às nossas palavras, nossos conceitos e nossos discursos.

Compreender e assumir que novas aprendizagens se dão a partir da interação e da confrontação com outros pontos de vista requer que se diversifiquem as vozes de sala de aula e nos grupos de pesquisa, que se propiciem espaços para diferentes modos de se expressar sobre os conteúdos trabalhados e as pesquisas realizadas. Nisso podem se incluídas as vozes de colegas, do professor, mas também vozes expressas pelos autores de livros, de produções na internet, revistas,

além de vozes de sujeitos especialistas nos temas trabalhados. (MORAES, 2007). Na mediação dessas diferenças em conversações, na escrita e na pesquisa, é que se criarão as possibilidades de reconstrução dos conhecimentos de todos.

Os novos significados produzidos em diálogos dentro de pesquisas podem tanto originar-se da fala como da leitura e escrita. Entretanto, em níveis de escolarização mais avançados, é especialmente na escrita que os conhecimentos podem se tornar mais complexos, espaços em que os participantes podem assumir, de modo mais explícito, suas próprias autorias, sempre em interlocução com outros.

Para muitos professores, alunos e participantes de grupos de pesquisa a leitura já é hábito, mas não a escrita. Reconhecem, entretanto, que o escrever possibilita desenvolver habilidades e assumir poder dentro dos grupos. Escrever, entretanto, exige disciplina, exercício, tempo e muita bagagem, mas também é importante compreender que a bagagem e as habilidades do escrever podem ser buscadas enquanto se escreve.

Quando se propõem aprendizagens por meio da pesquisa, o escrever é necessário e imprescindível, princípio da pesquisa e da aprendizagem. Quando alunos e pesquisadores se envolvem numa produção escrita, seja individual ou coletiva, com muito diálogo, leitura e interação, têm-se as condições para o desenvolvimento de conhecimentos significativos, para uma reconstrução permanente do já conhecido.

A escrita na pesquisa está presente o tempo todo, não apenas no fechamento e na produção do relatório. Começa-se a pesquisa pela escrita dos questionamentos e problemas; desenvolve-se a pesquisa escrevendo, reunindo e registrando informações teóricas e empíricas; produzem-se análises e interpretações por meio de exercícios de escrita. Finalmente, se elaboram as respostas às questões investigadas por meio da escrita. Nesse processo, o reescrever é imperativo no sentido de ir qualificando as escritas.

Ainda que haja muitas modalidades e formas de encaminhar a escrita, algumas mais abertas e flexíveis, outras mais metódicas e organizadas, todas implicam partir de um conhecimento já elaborado,

visando à sua superação e reconstrução. Nisso cada autor precisa ir construindo seus próprios caminhos produtivos, com combinações variadas de descrição e interpretação, análise e síntese, teoria e empiria, autoria e argumentação.

A escrita assume sua função mais qualificada quando o texto expressa uma ideia ou ponto de vista de seu autor, evidenciando uma autoria e capacidade de argumentação própria e sustentada. Na medida em que é assumida essa autoria, coragem de manifestação da própria voz em contextos coletivos, o autor também participa do jogo de poder social constituinte das realidades e das subjetividades.

A escrita produz novos significados ao pôr em movimento nossos pensamentos, colocando-nos em contato com verdades que estão sempre se transformando. Isso é especialmente efetivo quando a pesquisa nos desafia à produção de um objeto concreto, tal como um texto. Quando esses movimentos de produção se dão em espaços virtuais, a aventura de aprendizagens pela produção textual é ampliada significativamente.

Quando escrevemos, exercitamos a escuta de nossos próprios pensamentos e os compartilhamos com os outros, além de torná-los mais claros para nós mesmos, aprofundando-os, reconstruindo-os. Somente podemos escrever a partir do que somos e do que conhecemos. Daí que a autoria é um elemento natural da escrita. Escrever é um ato de reflexão e pensamento, no qual nos mostramos e nos transformamos, especialmente se conseguirmos integrar à nossa escrita outras vozes.

Não se deveria pensar que a escrita somente serve para expressar um pensamento já inteiramente elaborado. Escrevemos para melhorar e qualificar nossos pensamentos. “Aprender a escrever é aprender a pensar... Escreve realmente mal aquele que não tem o que dizer, porque não aprendeu a pôr em ordem o seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam regras ou vocabulário”. (BERNARDO, 2002, p. 11). Pela escrita organizamos e qualificamos nossos argumentos.

“A verdade não está parada, esperando ser encontrada; toda verdade é verdade andando, e nos cabe tão-somente andar com ela.” (BERNARDO, 2002, p. 41). Pelo envolvimento em pesquisas, nos

colocamos no andar das verdades, fazendo movimentar nossos conceitos e saberes, reconstruindo-os na interação com as verdades e olhares de outros. Quando escrevemos, nos integramos em comunidades de diálogo, nos apropriamos dos modos de pensar dos outros e fazemos nossas contribuições para uma permanente reconstrução da realidade.

Colocar-se no movimento das verdades e em sua reconstrução é mais facilmente concretizado quando são propostos a construção e o aperfeiçoamento constante de um objeto concreto. As aprendizagens são mais efetivas quando há algo sendo produzido e continuamente melhorado a partir de perspectivas múltiplas e pontos de vista em competição que são trazidos para produção. (HUME, 2001). Nisso é importante dirigir o olhar de cada um para a própria *produção aprendente*. (FERNÁNDEZ, 2001).

Produções compartilhadas assumem novos sentidos nos espaços do virtual, ampliando significativamente as possibilidades de produção escrita a partir de mergulhos intensos no universo semântico da intertextualidade.

Longe de aniquilar o texto, a virtualização parece fazê-lo coincidir com sua essência subitamente desvelada. Como se a virtualização contemporânea realizasse o dever do texto. Enfim, como se sássemos de uma certa pré-história e a aventura do texto começasse realmente. Como se acabássemos de inventar a escrita. (LÉVY, 1996, p. 50).

Na perspectiva de aprender pela pesquisa, com produção escrita, o processo se inicia na escrita, sempre integrado à leitura e à fala. A necessidade é de escrever. Entretanto, ao se envolver em leituras (também importantes nesse processo), é importante ler e dialogar como autor, como alguém que está à procura de algo que complemente e amplie sua escrita.

De algum modo, o escrever, ainda que primordial na pesquisa, vem sempre associado ao ler. Num grupo de pesquisa, os participantes são desafiados à leitura, mas especialmente à escrita, escrita com autoria, manifestando as próprias ideias, fundamentando-as a partir

de mais leitura e interação com os outros. Pela pesquisa, aprende-se escrevendo e lê-se para escrever melhor.

É uma ilusão pensar que podemos assumir as ideias dos outros pela leitura. Lemos para reconstruir nossos próprios entendimentos, para nos apropriar de outras ideias e integrá-las em nosso modo de pensar. Ao ler um texto, incorporamos em nós alguns dos sentidos do texto, aqueles sentidos para os quais estamos preparados. A partir desse processo, atualizamos nossos significados. Por isso, é preciso aprender a ler como autores (SMITH, 1983), não deixando meramente que passem por nós as ideias dos outros, mas nos apropriando delas, transformando-as em função de nossos interesses e necessidades.

A leitura é um modo de dialogar com os outros, confrontar-se com outros pontos de vista, sem necessidade de estar em presença do outro. A partir das leituras, conseguimos ver o mundo sob outras lentes, ainda que sempre delimitados pelas nossas próprias. Mesmo que se possam valorizar leituras mais livres e sem direcionamento, quando integradas à pesquisa, com proposição de questionamentos a serem respondidos, o ler se torna mais objetivo. É então que conseguimos mais facilmente assumir-nos como autores em nossas leituras, integrando, em nossos argumentos, pontos de vista alheios para torná-los mais complexos e qualificados.

Assim, aprender por meio da pesquisa exige investir na escrita. De modo geral a escrita é pouco valorizada na educação, seja em termos fundamentais e médios, seja na educação superior. Por isso, muitas pessoas entendem o escrever como difícil e penoso, mostrando pânico diante de uma folha vazia ou da tela de um computador. Entretanto, mesmo quando se exercita o escrever, em diferentes contextos, tendo em vista o modo de mediação do processo, seguidamente, isso leva as pessoas a se afastarem da escrita, em vez de se aproximarem dela.

O escrever, ainda que envolva criatividade e imaginação, de um modo geral, pode e deve ser ensinado, incluindo-se nisso a importância do reescrever.

Vários anos de contato com alunos universitários em cursos de Letras nos dizem que devemos abandonar certas pressuposições. A primeira delas é a de que os alunos já dominam habilidades de estudo e pesquisa básicas, isto é, técnicas e estratégias utilizadas por aqueles que lêem, escrevem e ouvem com a finalidade de estudar e aprender de forma eficiente. Pressupostos que os alunos sabem tomar notas, fazer resumos, utilizar índices em livros; pressupomos também que não ficam totalmente perdidos dentro de uma biblioteca e que sabem o que fazer com as fichas catalográficas. Acima de tudo acreditamos com fé cega que, se eles não sabem, irão aprender – por osmose, ensaio e erro, quebrando, quase literalmente, a cabeça. Com base nestas pressuposições, ligeiramente equivocadas, dispensamo-nos de ensinar-lhes estas “coisas”. (BERNARDO, 2002, p. 56).

Num contexto de pesquisa coletiva, assim como em qualquer situação em que se assume o aprender pela escrita, é imprescindível a reescrita. Um texto (em sua versão final) somente emerge após várias reescritas, sempre intercaladas de crítica, sejam do próprio autor, sejam de outros interlocutores. A partir do reescrever vai se conseguindo expressar novos entendimentos construídos pelo autor, com maior clareza e consistência de argumentação.

Nos grupos de pesquisa, assim como também nas salas de aula, envolvendo a aprendizagem pela escrita, são de grande importância as críticas para a qualificação das produções. Ainda que também seja importante obter críticas para além do grupo, esse é espaço inicial para exercitar tanto o fazer críticas, como o saber lidar com elas, utilizando-as para crescimento pessoal e qualificação das produções. Crítica e reescrita são elementos essenciais para uma produção qualificada.

3 Um olhar alternativo para o ensinar e o aprender

O envolvimento em pesquisa, seja na sala de aula, seja em grupos de pesquisa, implica um outro olhar para o ensinar e o aprender, possibilitando atingir novos níveis de qualidade na educação e nas aprendizagens em geral.

Assumir o potencial de aprendizagem da pesquisa é assumi-la como princípio educativo. (DEMO, 2000). Para ensinar por meio da pesquisa o professor também necessita envolver-se em pesquisa, espaço de aprendizagem que, além da própria sala de aula, pode ser proposto a partir de núcleos ou grupos de pesquisa nas universidades.

Entendendo o aprender como investigar, decorre que ensinar importa propor e mediar a realização de pesquisas. Quando assumindo isso, quem ensina se mostra aos aprendizes como também envolvido em um processo de conhecer mais, arrisca-se a ensinar também o que ainda não sabe.

Um professor que assume a pesquisa como princípio educativo mostra-se como alguém que está aprendendo junto com seus alunos, não como alguém que conhece tudo e sabe responder a todas as perguntas. “Para de fato aprender, necessitamos de um ensinante que se mostre conhecendo e não conhecedor, que se mostre pensante e não que exhiba e imponha o que pensa.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 92).

Propor um ensino por meio da pesquisa é assumir que se está aprendendo junto com os alunos, que não se conhece tudo. Segundo Barthes (apud FERNÁNDEZ, 2001, p. 64), “há uma idade em que se ensina o que se sabe; entretanto, em seguida vem outra idade em que se ensina o que não se sabe”. Ao pretender isso o professor precisa “desaprender e deixar trabalhar o imprevisível”. (p. 64). Caminhos de pesquisa possibilitam muitos caminhos diferentes de aprendizagem, adequando-se aos alunos em suas necessidades individuais.

O uso da pesquisa em sala de aula possibilita atualizar e qualificar a prática pedagógica, criando condições para o verdadeiro contato pedagógico. Facilita a adequação dos currículos às necessidades dos alunos e ajuda a integrar, nas salas de aula, os novos recursos da informática.

Uma sala de aula com pesquisa possibilita uma aproximação efetiva entre professor e alunos, com intensificação de diálogos e espaços de interação entre todos os participantes. Por isso, Demo (2000, p. 65) afirma: “No processo da pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua humanização constante e radical.”

A partir da realização de investigações em núcleos e grupos de pesquisa, com envolvimento de professores e alunos, criam-se espaços para alavancar transformações no ensino, especialmente na universidade. A pesquisa, gotejada na perspectiva interdisciplinar, amplia as vozes dos sujeitos participantes e se torna uma saudável prática educativa em qualquer nível de ensino.

Dada a diversidade com que os alunos chegam à escola e com que se envolvem em cada atividade curricular, é claro que o desejo administrativo de um currículo único adaptado a todos, no qual o conhecimento é igualmente repassado a alunos receptivos passivos, está inteiramente desvinculado dos entendimentos atuais de como se aprende. (WELLS, 2001b, p. 175).

Tanto em grupos de estudos como em salas de aula, a combinação da pesquisa com os modernos recursos da comunicação e informática possibilita atingir novos níveis de qualificação das aprendizagens e produções de todos. As novas tecnologias produzem ricos contextos e possibilidades de autoria para todos que com elas se envolvem, facilitando a interação de diferentes pontos de vista e, por consequência, de aprendizagens na interação com os outros.

A reconstrução de conhecimentos e práticas por meio da pesquisa possibilita explorar uma rica variedade de ferramentas metodológicas. Cria condições de ir além dos espaços restritos das salas de aula, atingido os contextos dos alunos, possibilitando aos professores se assumirem efetivamente em sua função mediadora.

Envolver-se em pesquisas, seja em grupos de estudos, seja em sala de aula, implica também assumir e reconstruir, de forma continuada, entendimentos e pressupostos da ciência e da metodologia da pesquisa. Nesses envolvimento, antes de pretender assumir visões e perspectivas uniformes, é importante incentivar uma multiplicidade de modos de entender a ciência e de como se conduzem os procedimentos da pesquisa para atingir resultados qualificados.

Muitos diferentes sentidos de ciência podem ser valorizados em grupos de pesquisa e na educação pela pesquisa. Cada um valoriza

de modo diferenciado questões da teoria, da empiria, das leituras, das metodologias específicas de pesquisa e da imaginação criadora. Todas elas, entretanto, implicam mais que a apropriação de novos conhecimentos, incluindo o aprender a aprender, construir competências no uso da linguagem e argumentação, saber lidar com o conhecimento na solução de problemas, criando-se, nesse mesmo movimento, novas possibilidades de intervenção nas realidades sociais.

Os grupos e núcleos de pesquisa universitários são espaços de transformação, com aproximação das comunidades, possibilitando articular ensino, pesquisa e extensão. A partir da atuação dos grupos, podem ser desenvolvidos novos processos de formação continuada, conduzindo a novas práticas dentro da universidade e fora dela. Os grupos possibilitam constituir redes envolvendo toda a comunidade, gestando novas trajetórias de atuação nas relações acadêmicas e profissionais.

A pesquisa em grupos e núcleos necessita ser pensada em termos de longa duração. Integrar grupos com entendimentos e conhecimentos – diversos no sentido de atuarem a partir de objetivos comuns – exige tempo. Envolver-se em pesquisas que possam atingir tanto o espaço universitário como as comunidades mais amplas implica inserir-se em novos discursos e linguagens cuja apropriação requer tempo e envolvimento prolongados. Aprender a fazer pesquisa em grupos e em salas de aula requer, principalmente, uma transformação dos participantes.

A organização do ensino e das aprendizagens a partir da pesquisa possibilita explorar, efetivamente, as ferramentas culturais da linguagem, com apropriação dos discursos sociais pelos alunos a partir do operar com esses discursos e neles se manifestando como sujeitos-autores.

Quando nos surpreendemos ao escrever algo que não sabíamos que pensávamos, não atinamos que na verdade o gesto de escrever, de expressar o pensamento, é o próprio pensamento, que existe apenas quando é formulado, isto é, quando é... pensado. Não existe um cantinho escuro no meio do cérebro onde volta e meia vamos capturar um pensamento

ou uma ideia. O pensamento não é uma “coisa”, mas sim um movimento. (BERNARDO, 2002, p. 41).

É importante que, em diferentes contextos, se criem oportunidades de elaboração de pensamentos mais complexos, seja pela fala, seja pela escrita, num exercício de libertação do pensamento, e não de sua escravidão.

Nossos conhecimentos e nossas capacidades de pensamento têm seu fundamento nos conceitos e na linguagem que desenvolvemos nos contextos cotidianos e culturais. Aprendemos a utilizar as ferramentas da linguagem e desenvolvemos nossas competências de pensamento em nosso viver cotidiano e, ao longo de nossa vida, vamos tornando mais complexos tanto nossos conhecimentos como nossas competências linguísticas. Isso se dá especialmente pela escrita.

A escrita derivada da pesquisa, escrita que visa a produzir novas aprendizagens, requer o envolvimento do pesquisador como sujeito e autor. Somente merecem ser expressos argumentos que trazem novos pontos de vista, produzidos a partir do pensamento próprio de seus autores. Isso é a base de uma boa produção escrita.

Mesmo que se exijam autorias nas produções escritas, é importante compreender que argumentos somente tomam seu sentido a partir de discursos sociais mais amplos. Por isso, uma boa argumentação, aceita pelos interlocutores, exige apropriar-se dos discursos em que os argumentos se inserem e saber movimentar-se dentro deles.

Assumir o aprender como apropriação de discursos sociais e de construção de competências de se manifestar dentro deles implica valorizar em sala de aula a linguagem, seja a fala, seja a escrita. “Os alunos apenas internalizam de forma completa o modo como um discurso funciona a partir do seu uso na produção de significados por si mesmos.” (NORTHEGE, 2002, p. 261).

Ainda que nos contextos formais de ensino e aprendizagem a linguagem falada e a escrita sejam geralmente mais valorizadas, também é importante os professores se desafiarem a criarem oportunidades de manifestação em outros modos de expressão: a

dança, a música, a poesia e as artes em geral. Isso poderá propiciar uma aproximação maior com aspectos estéticos do aprender, valorizando sentimentos e emoções, elementos centrais de aprendizagens efetivamente significativas.

4 Sujeitos num mundo em transformação

O investimento em pesquisa e em todos os níveis de escolarização possibilita aprendizagens mais significativas, com envolvimento consciente na formação de identidades e na constituição de sujeitos participativos nos contextos em que vivem.

Núcleos, grupos e comunidades de pesquisa podem se constituir em espaços para incentivar e ampliar o uso da investigação em diferentes contextos, assim como de qualificação das aprendizagens e do ensino nos diferentes níveis de escolarização, tanto formal como informal.

A aprendizagem se dá em espaços de conversação e interação, em grupos de atuação conjunta em pesquisas, locais em que todos podem aprender com os outros, pela troca e ampliação de significados. Podem organizar-se tanto na escola como na universidade. Grupos de estudos e de práticas são especialmente importantes para uma formação continuada de professores e como espaços de pesquisa nas universidades. Desafiam seus participantes à leitura, ao diálogo e à escrita. Quando são efetivos, os grupos desafiam a participação de todos, solicitando contribuições e criando espaços em que todos se sintam confiantes para se manifestarem, sem medo de errar.

Grupos de pesquisa nas universidades possibilitam alargamentos de horizontes teóricos e práticos. Ajudam a integrar projetos diversificados, com possibilidades interdisciplinares, combinando atuação, dentro das universidades, com extensão. Podem envolver não apenas professores universitários, mas também alunos de graduação e de pós, bolsistas de iniciação científica, assim como professores e alunos de escolas. Constituem espaços ampliados de incentivo à pesquisa e à educação por meio da pesquisa, possibilitando integrar interessados em pesquisar para além dos cursos de pós-graduação. Em síntese, se constituem em espaços de desenvolvimento e implementação de novas culturas de ensino e aprendizagem.

Um grupo de pesquisa universitário, vinculado a determinados setores, possibilita integrar projetos individuais e de grupos, criando espaços de interação e aprendizagem coletiva, com diálogos entre diferentes campos do conhecimento. Ajudam a direcionar o olhar à realidade em que a universidade se insere, incentivando a criatividade e a inovação, tanto dentro como fora da universidade. Suas ações refletem a diversidade de identidades dos participantes, criando um rico espaço de aprendizagem solidária, conjugando talentos e oportunidades, visando a uma qualidade formal e política ampliada do trabalho universitário.

Núcleos e grupos de pesquisa, dentro da universidade, se constituem em oportunidades efetivas de concretização da integração e qualificação de ensino, pesquisa e extensão. O ensino se qualifica pela introdução da pesquisa como processo de ensinar e aprender; a pesquisa se amplia na universidade pelo envolvimento de professores e alunos de diferentes faculdades, departamentos e disciplinas; a extensão se concretiza pela implicação do contexto nos projetos de pesquisa em desenvolvimento pelos participantes dos grupos.

Os núcleos e grupos de pesquisa universitários podem se constituir em espaços de criação e implantação de novas culturas de relações acadêmicas e de formação profissional na universidade. Pela irradiação da pesquisa, em grupos interdisciplinares e de diferentes níveis de formação e experiência profissional, podem emergir novas formas de prática, inovações que o núcleo não apenas pode produzir, como também desafiar-se a promover sua utilização tanto no contexto da universidade como em programas de extensão.

Pela pesquisa as aprendizagens dos alunos podem se tornar mais significativas, com aproximação dos contextos e possibilitando aos alunos assumirem-se como sujeitos nos processos de transformação das realidades em que estão inseridos.

O valor do conhecimento está na sua utilização prática, na solução de problemas e na compreensão das realidades dos alunos. Por isso, no planejamento de currículos ou de atividades de aula, a prioridade deveria ser dada aos questionamentos e conteúdos que se mostram significativos para os alunos, problemas que ajudem a entender e a agir com competência e responsabilidade no mundo que herdaram das gerações anteriores. (WELLS, 2001b).

Nossas aprendizagens mais significativas são derivadas de desafios práticos relacionados ao nosso cotidiano. Por isso, mais do que conteúdos predefinidos de um programa é importante que a escola trabalhe com problemas e questionamentos dos alunos, derivados dos conhecimentos dos quais se apropriaram antes. Contextualizar as atividades de aula é estabelecer conexões do que é investigado em aula com o conhecimento dos alunos.

O envolvimento em pesquisas relacionadas aos contextos dos participantes, sejam de grupos de pesquisa, sejam de sala de aula, propicia oportunidades para a participação nas transformações sociais. Não podemos nos iludir pensando que é apenas a educação que produz as transformações sociais num sentido amplo. Podemos contribuir com essas transformações propiciando espaços de construção de competências de participação e atuação social, tanto nos grupos de pesquisa como em salas de aula. Pela pesquisa é possível a emergência de sujeitos históricos, capazes de atuarem de forma proativa nos contextos em que vivem.

O aprender é algo natural e necessário para o ser humano. “A aquisição de conhecimentos é um modo pelo qual uma pessoa pode garantir sua sobrevivência e seu bem-estar.” (DUTRA, 2000, p. 9). Adquirimos conhecimentos a partir dos problemas e das necessidades com os quais nos envolvemos em nosso dia a dia. A partir das atividades de solução de problemas e de pesquisa que esse envolvimento nos exige, vamos reconstruindo nosso conhecimento.

Pelo investimento em pesquisa e na intensificação do uso das ferramentas da linguagem nos contextos de aprendizagem, encaminham-se reconstruções de identidades dos participantes, envolvendo os sujeitos numa perspectiva de integralidade, abrangendo, além do cognitivo, o afetivo, o ético e o estético.

Conhecer não é uma atividade fria, sem afeto. Ao contrário, não é apenas acompanhado por sentimentos de esforço, frustrações eventuais, satisfação quando objetivos são atingidos, mas a motivação para se engajar e perseverar com um estudo de um problema se baseia no comprometimento com valores e fins que são fortemente afetivos em sua origem. Em suma, conhecer e procurar conhecer mais envolvem a pessoa em sua totalidade. (WELLS, 2001b, p. 183).

Aprendizagens efetivas, concretizadas por meio de pesquisas, implicam a constituição de sujeitos históricos, com autoria e autonomia.

Ser sujeito não quer dizer ser consciente; também não quer dizer ter afetividade, sentimentos, ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com a afetividade, com sentimentos. Ser sujeito é colocar-se no centro do seu próprio mundo, é ocupar o lugar do eu. (MORIN, 2003, p. 95).

Assumir-se sujeito, com autoria e protagonismo, é desenvolver identidades em que cada um tem a possibilidade de dirigir sua vida, aumentando a capacidade de se conhecer, de conhecer os outros e o mundo, visando a mais felicidade. *“É a partir de suas participações em atividades com outros, envolvendo diferentes modos de conhecer e agir, com o uso dos meios mediacionais apropriados, que os indivíduos desenvolvem suas identidades e seus potenciais de contribuir para uma sociedade mais ampla.”* (WELLS, 2001b, p. 183). Nos identificamos e construímos nossas identidades dentro dos grupos dos quais participamos.

A educação e o aprender envolvem corpo, mente e espírito. Envolvem não apenas o cognitivo, mas igualmente valores e sentimentos. O lúdico e o mágico são integrantes importantes, implicando prazer nas próprias produções, autoria e protagonismo, amor pelo que se faz. Possivelmente, nossas aprendizagens mais duradouras e significativas são aquelas que nos afetaram mais emocionalmente.

Procurou-se argumentar neste texto que aprender e pesquisar são formas de vivência humana que nos acompanham ao longo de nossa vida. Constituem-se na linguagem, nas nossas conversações, nas nossas leituras e escritas, na interação com os outros, com questionamento e reconstrução, envolvendo, além de aspectos cognitivos, também nossos sentimentos e afetos. Nesses processos, em grupos de prática, vamos nos constituindo sujeitos e construindo nossa identidade. Como sujeitos históricos, com autoria e

protagonismo, participamos de forma continuada na criação e recriação de nossos mundos e de nossa compreensão em relação a eles.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo Argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DALTON, Stephanie Stoll; THARP, Roland G. Standards for pedagogy: research, theory and practice. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy. *Learning for life in the 21st Century*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2002.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUTRA, Luiz Henrique de A. *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HUME, Karen. Coresearching with students: exploring the value of class discussions. In: WELLS, Gordon. *Action, talk and text: learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press, 2001.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAES, Roque. Aprender ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. *Construção curricular em rede na educação em ciências*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NORTHEGE, Andy. Organizing excursions into specialist discourse communities: a sociocultural account of university teaching. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy. *Learning for life in the 21st Century*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2002.

SMITH, Frank. Reading like a writer. *Language Arts*, v. 60, n. 5, p. 559-567, May 1983.

WELLS, Gordon. Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001a.

WELLS, Gordon. The case of dialogic inquiry. In: WELLS, Gordon. *Action, talk and text: learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press, 2001b.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PESQUISA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DA UCS

Alice Maggi*

O artigo aborda um dos temas da academia – atuação em rede – ao articular a teoria e a prática e a formação continuada, na tentativa de contribuir com a construção da identidade do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Foi elaborado a partir de um curso de capacitação que focalizou a análise textual discursiva, em que as produções de reuniões de trabalho e atividades a distância, mediadas por recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), constituíram-se os elementos de análise. O processo desencadeado atendeu às expectativas estimadas, revelando os significados múltiplos que o Observatório de Educação abarca. Ao fim concluiu-se por uma avaliação positiva da implantação do Observatório de Educação como estratégia para estimular a pesquisa, a escrita e a autoria no ambiente acadêmico.

Introdução

O presente artigo aborda um dos temas da academia – atuação em rede – ao articular a teoria e a prática e a formação continuada, na tentativa de contribuir com a construção da identidade do Observatório de Educação. Trata-se de um dos Núcleos de Inovação

* Psicóloga. Doutora em Psicologia pela PUC/RS. Docente no curso de Psicologia do Centro de Ciências Humanas da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora no Corpo Permanente do Observatório de Educação da UCS.

e Desenvolvimento (NIDs) propostos pela UCS, em junho de 2007, com o intuito de reorganizar as práticas de pesquisa na instituição. Inicialmente proposto como um projeto de pesquisa, do qual eu, pessoalmente, não fazia parte, o Observatório de Educação apresentou, em outubro daquele mesmo ano – época em que eu já me integrava – um plano de trabalho aprovado na continuidade e, desde então, em funcionamento.

Mais do que uma perspectiva individual ou de um restrito grupo de colaboradores, como ocorre usualmente em outras produções científicas, este artigo reflete uma construção coletiva em que reuniões de trabalho se transformaram, efetivamente, em reuniões de estudo e, mais que tudo, no estímulo ao pesquisar e ao escrever.

1 A pesquisa como alavanca para a mudança

Cada vez mais, a sociedade exige soluções de graves problemas que dizem respeito à educação, à saúde e à segurança. A academia e os fortes laços com a comunidade tão sublinhados, permanentemente, em discursos e protocolos de intenções, necessitam ser cada vez mais estimulados e viabilizados. Em algum momento, possivelmente, tenha sido criado um hiato entre a academia e a comunidade, supondo que a primeira detinha o saber, e a segunda, a prática efetiva. Ora, tal divisão parece artificial e não aplicável. Provavelmente, à sua maneira, tanto a academia como a sociedade experimentam momentos de aplicação e/ou teorização sobre seus temas de interesse. A atuação em rede, mesmo que complexa, exige uma forte articulação entre ambos, na efetiva direção da melhoria dos processos.

Na esfera individual, a leitura de Charmaz (2009), por exemplo, permitiu que eu reencontrasse e atualizasse alguns estudos que, nesse momento, permearam-se de relevância e importância. Até então, para mim era “*ground theory*” e, depois da realização do curso, ficou mais clara a proposição acerca da autoria na construção de um texto. E, em termos bastante práticos, como se situar diante das nossas ideias respeitando os limites do original, da literatura disponível e, fundamentalmente, dos pares que constroem o projeto de trabalho. Tal comentário é inserido aqui, na medida em que

também as articulações entre a academia e a universidade se estabelecem, por meio de documentos, escritos, publicações e outras manifestações que implicam, obrigatoriamente, autores.

Atualmente, a estrutura dos cursos de graduação, quando preconiza estágios aplicados sejam eles básicos e/ou profissionalizantes, identifica um foco decisivo para desencadear no estudante um processo de pesquisa e autoria. Contudo, há que se discriminar que os projetos de trabalho, na direção de tal integração, se articulem a projetos mais perenes, coordenados por docentes/pesquisadores e, não somente, para atender a uma situação focal, transitória e passageira.

Conforme Demo (1997), é parte da qualidade política de processos educativos que as ações tenham efeito social nos contextos em que são realizados. Uma das formas de se manifestar a qualidade política é pela transformação social.

Mesmo com a formação estimada e bem-vinda, nunca o aprender a aprender se mostrou tão atual. Contudo, o desafio também é permanente na medida em que a exigência também se eleva.

O conceito é simples, mas também desafiante, pois não se trata de um pote a ser preenchido, mas de conhecimentos que devem ser delicadamente reordenados o tempo todo. Sabemos da renovação apressada do conhecimento disponível, mas nem por isso podemos admitir uma ignorância absoluta. Nem sempre esse novo se afina com o que já conhecíamos, exige acomodações complexas na acepção piagetiana, mas com dedicação e flexibilidade gerenciaremos tudo isso.

2 O Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul como espaço de transição entre a academia e os desafios da rede escolar e da não escolar

Entende-se que a integração entre a academia e a rede – escolar – não escolar – e das organizações sociais constitui-se como viável na medida em que os conhecimentos teóricos, técnicos e éticos desenvolvidos na Instituição de Ensino Superior se amplificam no entorno das comunidades local e regional.

Ao longo da história das instituições e das comunidades, nem sempre tal integração ocorreu de maneira tão espontânea e natural sendo, portanto, tarefa de todos os atores envolvidos dedicarem-se a tal projeto.

Tanto a instituição como a rede são compostas de múltiplos subgrupos, nem sempre afinados e em harmonia, a ponto de promoverem a qualificação de suas ações da maneira mais abrangente possível.

Logo, do ponto de vista da academia, o conceito de NID coincide com o projeto Observatório de Educação, inicialmente desenhado como projeto de pesquisa e, na continuidade, adaptado para tal formato. Como NID também se articula com núcleos e grupos de pesquisa, fundamentais para a construção de novos conhecimentos a serem disponibilizados à sociedade como um todo.

O Observatório de Educação, como tantos outros projetos de trabalho, se pautou em documentos construídos, submetidos, reelaborados e reajustados inúmeras vezes. Paralelamente a isso, entretanto, faz-se necessário destacar as opções realizadas por ocasião do seu primeiro ano de trabalho: reuniões de trabalho mensais, intercaladas, frequentemente, com troca de *e-mails* e outras formas de interação, a fim de, efetivamente, desencadear uma rede de conversação permanente.

Merece destaque, igualmente, a decisão do planejamento estratégico, nem sempre rotina nos grupos de trabalho, mesmo na academia. À parte os elogios institucionais, tal escolha viabilizou um fluxo de trabalho que não se desviou, mesmo com as esperadas oscilações na equipe inicialmente organizada para o trabalho.

Atendeu também a uma questão metodológica, tão conhecida dos pesquisadores. Conforme Spink (2003), a metodologia nada mais é que o como, o onde e o quê, sendo adotada na própria história da humanidade como uma fiel escudeira. (KIPPLING apud SPINK, 2003). Nesse sentido, também deve ser ressaltada a distinção entre método e métodos, estando estes últimos mais relacionados aos próprios procedimentos, porque, para Lakatos e Marconi (1986), o método é caracterizado por uma abordagem mais ampla, num nível mais elevado de abstração dos fenômenos da sociedade e da natureza,

enquanto os métodos de procedimentos teriam relação com as etapas concretas da investigação, na direção semelhante às técnicas mesmas.

Então, mesmo sendo um Observatório de Educação, ficou contemplado o viés da gestão e, por isso mesmo, o caráter interdisciplinar que se fez necessário.

Esse detalhamento faz, portanto, do Observatório de Educação, uma vitrina em que se destaca a flexibilidade da estrutura universitária em superar um olhar fragmentado da construção do conhecimento científico, ultrapassando cursos, antigos departamentos e centros da instituição.

Além disso, para atender ao objetivo de consolidação da identidade do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, foi também proposta a capacitação, mediada pelo Prof. Roque Moraes, no sentido de aperfeiçoar e qualificar os integrantes no que se refere à produção textual, uma vez que a pesquisa e a escrita são interfaces comuns a todos os integrantes do NID – Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Mas as novidades não se encerraram por aí: o grupo mobilizou-se em torno de um ambiente virtual – público – para a constituição de grupos com produções sistemáticas, leituras comentadas e outros exercícios que auxiliaram, em muito, na tarefa coletiva de construção de um projeto.

Ao se propor o Observatório de Educação, foi preciso estabelecer a distribuição dos integrantes numa estrutura, tendo também como elemento central a inserção em linhas de pesquisa.

Nessa direção, é que foi identificada a potencialização das práticas de cada pesquisador, individualmente, num formato coletivo. Em sendo assim, registrou-se a permanente qualificação dos pesquisadores para o aprimoramento de suas investigações, tendo como culminância a participação em eventos e a socialização nos periódicos representativos de cada área do conhecimento.

Merece destaque, igualmente, o fato de que as reuniões de trabalho oportunizaram o exercício intenso da leitura crítica e da escrita. Foi nesse processo que se tornaram mais transparentes as distintas motivações dos integrantes para sua busca intelectual e profissional.

Na perspectiva da integração entre a academia e a rede, reafirmou-se a proposição de que os pesquisadores, em interação por meio de grupos, seriam capazes de qualificar suas ações permanecendo críticos diante das ações realizadas, considerando o papel social da pesquisa em nosso meio. Salienta-se que o olhar do pesquisador deve ultrapassar os muros acadêmicos e contemplar as vulnerabilidades em sua volta. Do lado de cá, possivelmente, algumas das respostas aos ainda presentes problemas de leitura e escrita em contingentes expressivos do lado de lá.

Os desafios da escola podem ser entendidos também como da educação, seja ela escolar ou não. Os projetos pedagógicos nem sempre são referências ao cotidiano escolar e, por isso mesmo, nem sempre são sensíveis às diferenças entre os estudantes. Estima-se que a educação, em interface com as outras áreas do conhecimento, delineará caminhos possíveis para assegurar que a escola cumpra sua missão nos processos de ensinar e, preferencialmente, nos de aprender.

O Observatório de Educação ocupa o espaço da transição entre a academia e a rede, norteado por várias dimensões, entre elas o próprio perfil de seus integrantes. Além disso, e por isso mesmo, garante a variabilidade de realidades vivenciadas, tanto por professores como por alunos em situações distintas: desde aquelas classicamente vinculadas ao foco da aprendizagem mesma, até aquelas em que se faz presente a vulnerabilidade psicossocial.

A opção metodológica do Observatório de Educação, em relação aos aspectos qualitativos, sem desmerecer os demais, oportuniza a compreensão mais aprofundada não somente da constatação pela pesquisa, mas, fundamentalmente, pela proposição de alternativas inovadoras com algum grau de resolutividade.

A identidade do Observatório de Educação apresenta-se com múltiplas dimensões, desde os que o propuseram, num primeiro momento, como projeto de pesquisa, até a adesão paulatina, e sempre crescente, de novos integrantes. O caráter multidisciplinar, espontâneo e, acima de tudo, permeado pela liberdade de ir e vir, sem se tornar anárquico, tem garantido seu funcionamento ao longo dos três primeiros anos de vida.

O Observatório de Educação, por um lado, atendeu ao convite institucional de formatação de um novo desenho para a pesquisa, estreitamente vinculado aos núcleos de pesquisa e à pós-graduação *stricto sensu*, mas, por outro, inovou quando se organizou também por meio de um planejamento estratégico.

Sem cair nas “malhas” da burocracia e/ou da tecnologia educacional, a equipe do Observatório de Educação estabeleceu distintos canais de comunicação, alternando-se as tradicionais reuniões de trabalho – mensais e presenciais –, a circulação de avisos de interesse comum via *e-mails* e, finalmente, a realização do curso em que a escrita, a autoria e a narrativa estavam presentes. Em sendo assim, aproveitou-se, duplamente, o tempo: de uma parte, respondendo à construção da identidade do grupo e, de outra, qualificando e aperfeiçoando as habilidades e competências na construção de textos ilustrativos da própria pesquisa, na medida em que se compreende tal prática como fundamental no exercício da docência mesma. A tarefa comum, no sentido tradicional do conceito de grupo operativo, é capaz de minimizar eventuais diferenças quanto à origem e à trajetória de cada integrante. Cada um no seu tempo, mas todos numa mesma direção tem sido também o norte do Observatório de Educação.

3 O Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul como espaço para a formação continuada

Quando a formação continuada emerge como um dos temas de interesse comum aos integrantes do Observatório de Educação entendeu-se que representa uma alternativa para o dinâmico e permanente avanço das áreas do conhecimento, especialmente, nos dias de hoje.

Além disso, os desafios também são exponencialmente multiplicados, exigindo de todas as equipes a proposição de alternativas inovadoras e resolutivas.

Para os integrantes, independentemente das trajetórias pessoal, profissional e acadêmicas percorridas até o momento, sempre é tempo de se qualificarem em alguma dimensão de sua prática.

A educação seja ela escolar, seja não escolar, no ambiente acadêmico e/ou nas organizações sociais, exige de todos os envolvidos, na denominada formação em serviço, ou não, um olhar permanente para suas potencialidades e fragilidades, a fim de tentar superá-las, sob pena de repetir simplesmente o já vivido na sua prática docente.

O Observatório de Educação, ao incluir a formação continuada entre suas metas, não somente planeja, mas tem sido capaz de implementar, efetivamente, tal propósito.

Merece destaque o fato de que os primeiros resultados já apontaram à estimada produção correspondente a cada linha de pesquisa; mais do que isso, de forma geral, seus participantes atenderam à proposta do curso, que é dar ênfase à escrita e à autoria.

Menciona-se, nesse sentido, o fato de a atividade ser mediada por um coordenador que, mensalmente, além dos encontros presenciais, propunha atividades, coletivas ou não, que visavam ao aperfeiçoamento da habilidade de interagir e produzir, de forma escrita.

Independentemente da experiência, formal ou não, de cada um dos integrantes em ambientes de aprendizagem, mediados pelo computador, foi possível constatar o esforço de todos em atender, de alguma maneira, à proposta realizada. Para os já iniciados e inclusive atuantes em educação a distância, entre os quais me incluo, a experiência vivenciada acrescentou estratégias promotoras de aprendizagens significativas, seguramente, possíveis de serem replicadas em outros contextos da docência, presencial ou não, porque contemplou a autonomia de gerenciar um espaço virtual, independentemente do ambiente institucional.

Considerações finais

O texto que ora se estrutura é reflexo direto da produção de um grupo, mesmo que no momento atual se concretize por uma autora. As atividades do Observatório de Educação qualificaram o projeto de pesquisa desenvolvido ao longo do ano, apesar de o foco central estar mais vinculado à psicologia da saúde. Isso porque se trata de

um estudo vinculado a um grupo de trabalho e de pesquisa em que, de alguma maneira, coincidem os objetivos do Observatório de Educação quando se pensa na relevância social e não somente na científica de uma área de estudo. Optei pelas questões vinculadas ao processo de testagem do HIV, particularmente ao fluxo de visitas aos Centros de Testagem e Aconselhamento (CTAs) a exemplo de Grangeiro et al., 2007.

Quanto ao conceito de Observatório de Educação, foi possível, também, explorar mais essa proposta também na área da psicologia e da saúde mental (MINAS, 2009) e compreender por que tem sido adotado em tantas áreas do conhecimento (comunicação social, turismo, saúde, entre outras) na atualidade.

Finalmente, mas não menos importante, é o registro de que o fato de a formação profissional ser na área da psicologia direcionou os estudos para a qualificação profissional mesma, não incluindo a formação pedagógica, a exemplo das licenciaturas.

Posteriormente, ao ingressar no Magistério Superior, tal demanda se apresentou e tem sido fundamental a permanente reflexão sobre o desafio de ensinar psicologia e não apenas a de exercer a profissão, como fazia até então, portanto, a aplicação legítima da formação continuada. Até porque, essa tem sido uma constatação recorrente nos meios acadêmicos ainda com presença expressiva de profissionais e não, necessariamente, de professores com formação básica. A constatação de que cada um tem seu ritmo particular de aprender, mesmo que óbvia, desencadeia no professor a necessidade obrigatória de contemplar tal dimensão, principalmente, em tempos de um acesso maior aos cursos superiores, a busca por um segundo curso ou mesmo o primeiro depois de um hiato importante de descontinuidade dos estudos formais. Enfim, um contexto muito mais complexo nos processos de ensinar e de aprender, mesmo num ambiente altamente informatizado e interativo, nem sempre com um público alfabetizado no plano digital.

Logo, a experiência em participar do Observatório de Educação tem viabilizado aliar a investigação à docência e à formação continuada numa prática interdisciplinar que tem sido muito enriquecedora em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

GRANGEIRO, Alexandre et al. *Diagnóstico situacional dos Centros de Testagem e Aconselhamento*. São Paulo: Ed. da USP, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.

MINAS, Harry. International Observatory on Mental Health Systems: a mental health research and development network. *International Journal of Mental Health Systems*, v. 3, n. 1, p. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.ijmhs.com/content/3/1/2>>. Acesso em: 28/2/2012.

NASCIMENTO, Maria Livia; MANZINI, Juliane Macedo; BOCCO, Fernanda. Reinventando as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 1, p. 24, jan./abr. 2006.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, v. 15, p. 18-42, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200003&nrm=iso>. Acesso em: 28/2/2012.

FRAGMENTOS ÍMPARES SOBRE O ESCREVER

Sônia Regina da Luz Matos*

Este trabalho – *Fragmentos ímpares sobre o escrever* – acontece no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa: educação na diferença. O grupo investiga questões relativas ao alfabetismo, ao currículo e à diferença. Para tanto, o escrever neste texto passa a ser o foco deste trabalho. O texto é composto pelo conceito de escrita de (CORAZZA; BARTHES), com esse conceito foi possível a experimentação do escrever sobre o escrever em formato de fragmentos. Fragmentos temáticos, inspirados nos movimentos nietzscheanos. Assim, este trabalho costura três linhas de fragmentos sobre o escrever, que são: linguagem e escrita; estilo de escrita; e escrita. Essas linhas são trazidas para repensarmos o escrever na pesquisa em educação, do escrever na escola, do escrever para vida e do escrever como uma vontade de verdade da ciência. O leitor vai encontrar, na escrita dessa pesquisa, um investigador que movimenta a teoria do escrever acadêmico com a fronteira da literatura e da criação. E usa o espaço de estudo como experimentação do escrever na pesquisa em educação.

* Mestre em Educação pela PUC/RS. Doutoranda em Educação pelo PPGEDu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora no Corpo Permanente do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS); do Observatório da Educação Escrita Capes/Inep/UFRGS/DIF e do Laboratoire Santé, Individu, Société EAM-SIS-HCL 4128, Université de Lyon (França).

1 Linguagem e escrita

I

Escrever é um ato político! A linguagem escrita é um campo político de tensões porque nomeia e institui a realidade. A pedagogização da escrita, na escola, atua com certa ignorância política, pois insere o ato de escrever nas dimensões: técnica, força de trabalho para mão de obra, personagem-professora, comunicação e expressão, emissor e receptor.

I

Que realidade institui a escolarização com essa atuação na escrita? *Tenho ausência da habilidade (1 e 7) de escrita na minha formação acadêmica... O escrever em particularmente é uma prática de expressar minhas ideias, opiniões (2 e 7), sentimentos, reações e emoções que existem... Consolidação da experiência da produção (3 e 7) escrita como processo e resultado (3 e 7) na atividade de pesquisa... É uma forma de me expressar (2 e 7), às vezes é rápida e às vezes é muito devagar. Muitas vezes, escrevo o que sinto, outras tantas, escrevo para expressar (2 e 7) outros pensamentos... Também tenho dificuldade para escrever. Mas a maior dificuldade é começar (4 e 7)... depois vai... Escrever exige disciplina, exercício, tempo e muita bagagem (5 e 7). Não é possível escrever a partir do nada (6 e 7):*

1. reduz a escrita em habilidade;
2. reduz a escrita em comunicação e expressão, opinião, sentimentos;
3. reduz a escrita em resultados;
4. reduz o ensinamento da escrita em: início, meio e fim; talvez seja possível escrever a partir do meio, do fim e, por último, do começo;
5. reduz a escrita da bagagem, algo que carregamos: experiência não é sinônimo de sabedoria, a experiência tem que passar pela experimentação para se tornar sabedoria. Cuidar da bagagem pode tornar-se objeto do conhecimento;
6. acreditar que o NADA não existe, que o nada tem vacuidade. Então... não podemos escrever a partir do nada?

7. reduz a escrita a um ato de funcionalidade.

I

Derrida (2009) já dizia que não existe nada fora da linguagem! Tudo é discurso! O sujeito é um discurso produzido pela linguagem. Então posso fazer esta afirmação: o sujeito é uma narração provisória do pensamento moderno, o sujeito é uma narração que validamos na modernidade. Aprisionamos ele na enunciação binária: sujeito e objeto do conhecimento. Esse discurso está em xeque na atualidade.

I

O escrito serve para violentar o pensar, para estranhar as realidades.

I

Escrever, às vezes é uma tarefa penosa. Penosa! Proliferação da palavra pena: pena de ave, pena de pesar, pena e tinteiro? Penoso é escrever sem necessidade, penoso é escrever para a condição de representar pensamento, penosa é a significação. Penosa é a escrita dominante, aquelas dos manuais do ensinamento. A pedagogização da escrita conduziu a escrita como representação da realidade, e ser representante da realidade é um fardo, um peso, é penoso. A escrita como significação do significado e do significante aprisiona a realidade entre emissor, receptor e mensagem. Tolice pedagógica. Escrever uma mensagem para o receptor é penoso e nada criativo! Temos que tensionar essa realidade de escrita, despedagogizar a escrita é uma possibilidade de tornar o escrever não penoso.

I

Até que a estrutura do texto não esteja delineada na minha cabeça e no papel, não consigo seguir adiante. Escrita é estrutura? Estruturar ideias, uma necessidade representacional da ciência metafísica. Ideia de que há uma escrita na mente, na razão, pronta.

I

O escrever como prática de exprimir ideias, opiniões, sentimentos, reações e emoções que existem. Escrever como interiorização. Escrever para uma metacognição. Cuidado para não demarcar o excesso de vitalismo na escrita. Aí a escrita existe para servir o autor, para representar o que o autor pensa, engano! Esse excesso é perigoso para a escrita da diferença. Essa “escrevência” pode ficar na fronteira da possibilidade. Todo cuidado é pouco!

I

“Eis o homem: jogando nos sapatos a culpa dos pés”.¹ Escrever é um ato de perder o pé, de não ter pé para colocar no sapato. Assim, sem pé, deixa-se tombar pela procura de outra coisa. Quando não se tem mais firmeza, vem a pergunta: *o que se passa?*

I

O que haveria além de palavras no cotidiano das pessoas? Há um mundo além daquele que conseguimos expressar pelas palavras que conhecemos? Escrever como expressão é a formalização da escrita moderna, ela se organizou dentro dos moldes de comunicação e expressão. Preocupa-se com a relação entre verdade, conhecimento e interpretação. Essa posição de escrita tem como pergunta: *o que passa?* Há outra experiência de escrever aquela que faz outra pergunta: *o que nos passa?* E muito diferente escrever sobre uma realidade que passa e outra do que se passa. Talvez, as palavras do cotidiano estejam dentro da pergunta: *o que se passa?* E não podemos expressá-las, mas experimentá-las. Quando as palavras do cotidiano fazem a pergunta: *o que passa?*, surge a resposta feita para os moldes do conhecimento para servirem de comunicação e expressão. Quando as palavras do cotidiano escrevem sobre *o que nos passa*, elas ficam acopladas nos acontecimentos, nas experimentações que produzem sabedoria, e não só conhecimento. Então, não

¹ Fala do personagem Vladimir, na peça “Esperando Godot”, de Samuel B. Beckett (2005, p. 21).

conseguimos expressar as palavras que conhecemos se olharmos sobre o *que nos passa*. *O que nos passa* nas palavras do cotidiano são acontecimentos sensíveis e inteligíveis, não são a expressão de conhecimentos. Reduzir as palavras à expressão do conhecimento é trazer a escrita para o campo objetivo da relação cognitiva, é reduzir a escrita e a linguagem à produção de conhecimento, da razão.

2 Estilo de escrita

III

Um escrito sempre carrega notas não escritas: a imaginação do leitor. Pode, nas notas não escritas, acontecer a fronteira entre o inteligível e o sensível, entre a forma de conteúdo e a forma de expressão desterritorializada, entre o subjetivo e o objetivo, entre, entre, entre, entre, entre e entre.

III

A imaginação é, sim, uma forma de linguagem que produz realidade, inventa e tensiona, é com ela que se tem o acontecimento do estilo. O estilo de escrita é a forma de estar-no-mundo. Ao transformar o estilo de escrita, colocamos em xeque, não somente a nossa forma de escrever, mas também nossa maneira de atuar no mundo.

III

Sofro do pânico da folha vazia. Pânico da folha vazia. Como vencer o pânico da folha em branco? Simplesmente escrevendo. Sem começo, semo, meio e sem fim. Escrever como se tivesse em sobrevoo. Sem ter algo para comunicar. Sem ter algo para interpretar, apenas escrever. Escrever como um ato de vitalidade, não de verdade.

III

Escrever é preciso. A escrita é o princípio da pesquisa. Escrever foi preciso numa era moderna, agora estamos esgotados de precisão. Estamos enfiados de escrita. Escrever não é preciso. Escrever é

necessário. A necessidade aqui como vontade de poder. Como força nietzscheana, como poder foucaultiano, como agenciamento do desejo deleuzeano, como linha de fuga de Kafka, com uma entrada e muitas saídas da construção. Escrever é uma necessidade, como a do artista da fome, que jejuou até morrer. Uma necessidade ética, da moral de escrever para o que *se passa*, como diria Larrosa (2003).

III

Sade escreve com suas fezes, quando, no presídio-manicômio, privaram-no da pena e do papel. Escreve com fezes porque necessita viver, escrever é composição de vida. Sade não precisava escrever, pois sua pornografia não era bem-vinda naquela época; ele necessitava erotizar a escrita cristã. Sua necessidade era fisiológica, não intelectual, sua necessidade era sexual, uma escrita cheia de penetração. Ele necessita de orgasmos. Orgasmos de escrituras. Sade faz filosofia? Seu livro *A filosofia na alcova* (1999), ele o dedica aos libertinos. Ele é filósofo? Faz ciências sociais? Não sei! Sei que é um tarado sexual. Ele é um perverso do século XVIII. Ele é o Marques de Sade, sua ciência e sua escrita são eróticas. Elas não fazem parte dos manuais e da ciência científica por quê?

III

Goya não precisava fazer 14 pinturas negras. Ele necessitava tencionar outra linguagem nas cores, nos temas. Não existe entre os historiadores da arte, um consenso de interpretação em relação à fase negra de Goya. A interpretação mataria a possibilidade de tensão que ele nos proporcionou em sua escrita/pincel. As telas pintadas nos enunciam muitas coisas e não palavras e coisas. Elas nos possibilitam infinitas formas de ler uma obra. A pintura negra de Goya carrega uma força estética que não é do belo nem da interpretação do significado e do significante. Goya faz fugir a ideia de interpretação nesse período negro, em sua obra.

III

Texturas de escritas estão ligadas à contínua variação do estilo. Texturas são experimentações que subvertem a ordem da representação do ensinamento da escrita. Para subverter a escrita e produzir variações de escrita, se faz necessário dominar a norma, a regra da semântica, da semiótica, da gramaticalidade.

III

Estilo como criação de conceitos. Para a criação de conceitos necessito desprender de nomes, de representação mental. No estilo não são importantes: “las palabras, ni las frases, ni los ritmos, ni las figuras, sino la potencia vital” (BENE; DELEUZE, 2003, p. 7), de todos esses elementos, desde que façam fugir a força da interpretação do significado e do significante. Estilo é uma ciência nada hermenêutica. Na potência vital do estilo, o que existe são “palabras inexactas para designar algo exactamente, palabras extraordinarias usadas ordinariamente (BENE; DELEUZE, 2003, p. 7), gramaticalmente. As palavras inexatas produzem intensidades no estilo de variação contínua.

III

O estilo acontece na intersecção entre a agramaticalidade e a gramaticalidade. Nessa intersecção, constitui movimentos entre os mundos inteligível e sensível, forçando o pensar, forçando a imagem do pensamento. Imagem do pensamento minoritária, uma ciência da minoria.

III

O estilo de escrita, na pesquisa da diferença, está ligada às forças afirmativas, isto é, às forças desfigurantes e às formas inabitais de expressão. Ela, a diferença, reclama por justiça diante das forças cristalizadoras do escrever cientificamente. Cristaliza o quê? A possibilidade de pensar.

III

Estilo para os pensadores da diferença não tem nada a ver com o belo platônico, nem com o moderno ideal categórico de belo; esses buscam as generalizações. O belo, para diferença, tem a força de subtrair os elementos estáveis do regime de signos que produz a representação do belo. Esse regime de signos atua na relação da vontade de poder das palavras, do conhecimento, da vontade de verdade.

III

A escolha da escrita de uma pesquisa também é parte do perfil de ciência e metodologia que estamos impregnados. Então, o tipo de escrita que foi escolhido para o trabalho, o perfil metodológico escolhido, olhar os autores escolhidos do trabalho, olhar as corrente(s) conceituais/al que o autor do trabalho usa; também olhar se tem autoria de pesquisa, pois as vezes pego trabalhos que ficam muito grudados na ideia dos autores renomados, aí não aparece criação. Nos preocupamos com a criação, pois a nossa metodologia tem que permitir isso. Afinal pesquisamos para aprender a pensar sobre a verdade(S) e a realidade(S).

III

Na linha de pesquisa Escrita, escritura e pedagogia da diferença buscamos acolher os diferentes olhares sobre o fazer ciência e provocar e deixar-se ser provocado porque assim podemos nos familiarizar com o estranhamento, isto não quer dizer se acostumar, mas sim identificar o sentimento, a sensação frente ao inédito, ao estranho.

3 Escrileitura

V

A produção escrita está sendo um grande desafio, pois, embora a leitura seja um hábito, escrever não é; Me parece que escrevo mais do que leio, mas, como isso é possível? Desenvolvi muito mais

a habilidade de leitura do que da escrita. Tenho ausência da habilidade de escrita na minha formação acadêmica. Existe uma certa distância entre o ler e o escrever? Uma distância entre o ler e o escrever é necessária, uma distância que não fique muito distanciada. O ler e o escrever são dois atos não dicotômicos. São fontes de poder-saber diferenciados. Essa distância do ler e do escrever proporciona movimentos. É no “entre” que acontece o movimento da escrita. No movimento entre a leitura e a escrita, isto é, a escrita, há um fluxo de embriaguez.

V

Se falasse do mar em relação à água, do deserto em relação à areia, teremos a significação desses elementos através da forma de conteúdo pela representação, pela territorialidade dada pela interpretação. Essas duas formas de conteúdo: mar e deserto, e de expressão: água e areia, podem estar em outras fronteiras da escrita que não seja as do significado e do significante? E se falasse dos mares do deserto? Sim, foi o que disse: mares do deserto. Quando esses conteúdos se encontram, formam outra expressão, de outros mundos possíveis? Tem uma outra tensão de leitura e de escrita produzida nos mares do deserto?

V

Escrita que esgota. Precisa de silêncio, pois estamos cansados do que tornamos/escrevemos? Há uma necessidade de muita escrita. Um esgotamento de escrita. O esgotamento é o excesso que pensa pelo outro, que não deixa ninguém pensar, que tem autor receituários de como escrever. Esse é um dos efeitos da era da comunicação. Somos pensados por escritas, sons, imagens, vozes, opiniões. Esgotados. Como fazer fugir tantas escritas? Como estancar essa volúpia de querer?

V

A escrita como um sistema de escrita. Um sistema de poder-saber. Sistema de norma. Sistema que regula, normatiza as práticas

de escrever. Como fazer fugir isso? Por que fazer fugir essa escrita sistêmica? As normas dos sistemas capturam e materializam formas de existir em forma de pensamento, de escritas e de leituras. Mas essa grande ilusão da captura da norma e do sistema forma da escrita pode ser a fonte de pluralidade de outras formas de escrever, aquelas que não são sistêmicas, as que se mudam do sistema para produzir pluralidades singulares. O sistema de representação da escrita, do significado e do significante serve para dar controle e ordem ao escrito e ao pensado do escritor. Uma política da linguagem representacional.

V

Qualificar as possibilidades de metodologias envolvendo a produção escrita, por meio de revisão crítica da literatura...Tenho estudado a possibilidade de se fazer pesquisa e escrevê-la com bases literárias, olhar as questões de pesquisa como territórios de saber poder a serem desconstruídos; também tem sido muito desafiador. Cruzar a escrita de pesquisa com a literatura requer coragem. Coragem, pois pode ficar malfalado dentro das normas da ABNT, dos manuais de monografias, de dissertações e teses. As normas científicas fazem que ciência? Que escrita? Seu mundo de escrita é a busca da verdade, do conhecimento; isto é o conhecimento científico? Então, como ele se apresenta? Supostamente neutro, verificador dos fatos. Mas é científico! Sem cores. Mas é científico! Sem tesão! Só é inteligível, sem ser sensível. Pergunto: há uma forma de escrever a ciência científica? Há uma maneira de se escrever pesquisa científica? Kafka com seu artista da fome não fazia ciência sobre a ética de existir? Italo Calvino não faz ciência política com sua escrita sobre as cidades invisíveis? Woolf não fazia psicologia humana com sua personagem G. H.? Manoel de Barros teoriza sobre a modernização das infâncias, das crianças e do infantil em suas memórias de infância? Scott Fitzgerald escrevia um conto sobre o curioso caso de Button, esse conto faz pensar sobre a filosofia do tempo-espaço orgânico?

V

Temos debatido sobre que ciência estamos fazendo nas nossas investigações. Não é uma resposta simples. Mas é uma pergunta necessária de ser feita por quem faz pesquisa. Temos vários movimentos. Mostrando as questões empíricas, como elas se relacionam com a teoria. Outra forma é mostrar os autores que pesquisam a questão e que publicam sobre o tema. Ainda outra forma é colocar os alunos a escrever sobre as hipóteses, inquietações sobre um determinado conceito. Também utilizo o aprofundamento de conceitos. Faço uma espécie de aproximação com a arte e a literatura, para não ficar somente com a ideia de que só existe um tipo de ciência, a mais clássica.

V

A leitura literária provoca novo estilo de escrita, portanto, fazer escritura é a necessidade de transgressões, a fim de buscar o espaço do inédito, do não dito ainda. Esse é um grande desafio.

V

*Tenho lido mais do que nunca e algumas “coisas estranhas” que têm me ajudado a compreender o mundo inclusive, a escrita acadêmica. Ler coisas estranhas pode auxiliar na amputação do sistema de poder dos regimes de signos do significado e do significante que formatam a escrita acadêmica, que tentam neutralizar a ciência acadêmica. Que coisas estranhas podem auxiliar nessa amputação? Ao ler *localizar os elementos de força do texto*. Ler coisas estranhas produz posição de leitor que sobrevoa o texto. Cuidado com a filiação da leitura, ela pode acabar com estranhamento. Para estranhar a coisa, é preciso perguntar-se: *o que se passa?**

V

Estar atento a uma leitura menor: preferir o meio, o preto-claro, os cheiros, as secreções, a pele. Estar atento a uma leitura menor: desconfiar do significado como os personagens de Beckett, na peça “Fim de Partida” (2002, p. 81) que dizem:

“HAMM

Não estamos começando a... a... significar alguma coisa?

CLOV

Significar? Nós, significar! (*Riso breve*) Ah, essa é boa!”

V

Para minorar os procedimentos de leitura e escrita, se faz necessário desprender da lógica de interpretação, da doutrina, da cientificidade, da história como fatos, dos métodos, das formas, das generalizações, da certeza, da gramaticalidade, da língua. Para minorar se faz necessário desprender-se do excesso de luz do meio-dia.

V

Os procedimentos de leitura e escrita menores produzem uma certa gagueira, incerteza, impermanência, marginalidade. Minorar é estar atento às produções de força do escrito no leitor. Por vezes, para minorar, temos que ignorar o escritor, dar voz de morte ao escritor para nascer o leitor. Para minorar a escrita, se faz necessário ter um grau de abertura, que a densidade da vontade de significação fique no esgotamento: “Robinson perguntou-se muitas vezes qual podia ser o significado deste tiro ao arco, sem caça, sem alvo, em que Sexta-feira se obstinava até ao esgotamento.” (TURNIER (1967, p. 242).

V

Dominar os procedimentos de leitura e escrita maior, isto é, as estruturas da língua formal, homogênea, universal, gramatical, das normas fonológicas, sintáticas e semânticas, é necessidade. Ninguém nega a importância dessa estrutura; o que se questiona é ter-se levado a formação linguística para o mundo dos sistemas cientificamente orgânicos. Esse mundo da cientificidade fôrmas o pensar a realidade, através das determinações do que é escrever e de como se escreve. Então, não se trata de negar a língua maior e a pedagogia da

linguagem. O que se trata é de reconhecer e subtrair o que constitui a língua maior, nos seus elementos de poder que também estão nos gestos, nos enunciados, nas palavras, nas frases, na representação e no não representado. Lembrando que subtrair não é negar; subtrair os elementos da língua majoritária é parte de uma operação matemática; para subtrair, é necessário entender de divisão e de multiplicação. Subtrair a linguagem científica clássica é algo como “*ser extranjero en su propia lengua*”. (BENE; DELEUZE, 2003, p. 89).

V

Subtrair a linguagem científica clássica é algo como “*ser extranjero en su propia lengua*”. (BENE; DELEUZE, 2003, p. 89). Ao subtrair o excesso de escrita cientificista, a posição de estrangeiro, possibilita um certo distanciamento da sua língua de origem, a ciência clássica, positivista e interpretativa. Ao se tornar estrangeiro dentro dessa língua, pode capturar os elementos de repetição das normas de escrever pesquisas, teses e dissertações.

V

O estrangeiro captura os movimentos da busca de neutralidade, pois acredita que a escolha do pronome pessoal determina a neutralidade e veracidade da investigação: *Geralmente escrevo na primeira do plural (nós podemos, poderíamos...). Tenho dúvida quanto a isso também. Encontro ainda mais dificuldade em escrever na terceira pessoa...* O estrangeiro, também captura a padronização da escrita do tempo verbal na pesquisa; assim, o compromisso com a pesquisa é tratado numa dimensão da pesquisa positivista/binária: sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento.

Fim do esboço

Mas agora deixo as séries de fragmentos sobre a escrita, assim, inacabado, exatamente como se deixara inacabado o viver, pois, quanto mais se vive, mais inconclusa e impermanente a vida se torna. Escrever em fragmentos é uma imagem de pensamento em forma de esboço. Esse pensamento não passa de um esboço, ou melhor, de linhas de esboço.

REFERÊNCIAS

- BECKETT, Samuel. *Fim de partida*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- _____. *Esperando Godot*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. *Superposiciones*. Buenos Aires: Ediciones Artes del Sur. 2003.
- CORAZZA, Sandra. *Fantasia da escrita: uma disperata vitalità*. Disponível em: <<http://fantasiasescritura.blogspot.com/2009/12/politica-de-critica-escreitura.html>>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- _____; BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- BECKETT, Samuel. *Fim de partida*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. *Superposiciones*. Buenos Aires: Ediciones Artes des Sur. 2003.
- CORAZZA, Sandra. *Fantasia da escrita: uma disperata vitalità*. <<http://fantasiaescritura.blogspot.com/2009/12/politica-de-critica-escreitura.html>>. Acesso: dez. 2009.
- DERRIDA, Jaques. *A escritura e a diferença*. Trad. Perola de Carvalho, Maria Beatriz Marques Nizza da Silva e Pedro Lopes Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SADE, Marquês de. *A filosofia na alcova*. Trad. Augusto Contador Borges. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- TOURNIER, Michel. *Sexta-feira ou os limbos do pacífico*. Lisboa: Bertrand, 1967.

ESCRITA, LINGUAGEM E MATEMÁTICA

Edi Jussara Candido Lorensatti*

A escrita não é apenas uma forma de codificação do pensamento, é mais que isso. A escrita é uma forma de exprimir ideias, opiniões, sentimentos, reações e emoções que existem, se fazem e se reconstróem dentro de cada um de nós. É uma das formas de linguagem que expressa e organiza o pensamento. É sabido que a linguagem apareceu antes da escrita e, através dela, ganhou novas dimensões. Surgiu como uma forma de comunicação entre pessoas e partiu para outras formas mais abstratas como aquelas de convenção. Do estudo da realidade observada ao estudo da realidade imaginada fizeram-se novos elementos de comunicação e expressão. Constituindo diferentes sistemas de representação, a linguagem permitiu ao homem a invenção e a descoberta de realidades até então desconhecidas. Faz-se, então, fonte criadora e mediadora de conhecimento entre o individual e o coletivo. Enquanto é criadora de conceitos e organizadora de pensamentos, surgem diversas linguagens, e, entre elas, a linguagem matemática. Neste texto, fazemos algumas reflexões sobre o escrever e um pouco da história da escrita; falamos em linguagem e linguagem matemática e concluímos falando da escrita matemática.

* Licenciada em Matemática. Mestre em Educação pelo PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente no Centro de Filosofia e Educação da UCS. Membro do Corpo Colaborador do Observatório de Educação da UCS.

1 Escrever é...

Escrever é utilizar-se da escrita.

Escrever implica registrar, comunicar, seja em uma prática de expressão de ideias, opiniões, sentimentos, reações e emoções de um indivíduo (se é que existe pensamento e escrita individual), seja até em publicações envolvendo diversas vozes, relatando, descrevendo, analisando, projetando, imaginando, argumentando, propondo, relacionando, e muitos outros gerúndios.

Podemos usar a escrita ou como instrumento em um processo interativo, dialógico, ideológico, histórico e poético, ou, simplificando, em um processo estético ou lógico, de entendimento ou sensibilidade, usando a classificação da razão feita por Kant (apud GODOY, 2007, p.100). Escrever também é possibilitar a constituição de algo, de um conceito, de normas ou do que pode acontecer. Ao escrever, materializamos um pensamento e, ao tentar comunicá-lo, reorganizando as ideias, chegamos a conclusões nem sempre esperadas. Descobrimos.

Estabelecemos um diálogo, na escrita, com os nossos pensamentos (ao menos com os que acreditamos serem nossos) e possibilitamos um diálogo com o pensamento dos outros. O escrito permanece, é visível, pode ser decifrado permanentemente, ao passo que o pensamento, não. O que se pensou e, na sequência, o que se disse, flutuam no ar, podem ser perdidos ou repetidos de outra forma, sem prova do dito original. Porém, o que está escrito permanece; também pode ser modificado, escrito novamente, mas a prova do original é física.

A escrita é tida como “a conservação permanente dos produtos do pensamento individual e coletivo”.¹ Se fosse essa a sua função, a natureza da escrita não passaria de código auxiliar de fixação do código oral, isto é, da palavra. Escrever é mais que isso. O escrever é uma prática para exprimir ideias, opiniões, sentimentos, reações e

¹ Leroi-Gourhan. In: *Speculum*: portal de filosofia, on line, no verbete reviravolta linguística. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bemvindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=2165>>. Acesso em: 3 fev. 2010.

emoções que existem, se fazem e se reconstroem dentro de cada um de nós. E, ao mesmo tempo, também nos constituímos, pois modificamos nosso pensamento ao reorganizá-lo. Não seremos o mesmo ao terminar um texto.

Esse término é provisório, pois, ao lermos o texto escrito, não somos os mesmos de quando iniciamos sua escrita. Outros elementos se fazem presentes possibilitando outros fechamentos. O texto é provisório para o escritor, para aquele momento, naquelas condições, foi, enfim, o construído.

Para Soares (1995, p. 8-9), “as habilidades de conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial”. Escrever é mais que isso. Ultrapassa a perspectiva do comunicar-se. Ao escrever, comunicamos e somos, colocamo-nos como seres da linguagem escrita. Criamos símbolos, códigos e conceitos, criamos signos em uma cultura, que se constitui e nos constitui, que passa de geração em geração com informações e conhecimentos.

Escrever é preciso, afirma Marques (2006). Sim, é preciso, tanto para organizar nossos pensamentos, para falar conosco mesmos, para argumentar sobre um assunto, para tentar convencer alguém, às vezes, nós mesmos. Ao escrever, nos desnudamos, nos expomos para quem nos lê; ao nos ler, vimo-nos de outra forma.

A escrita serve, muitas vezes, para fazer companhia, para ser companheira. Companhia de nós mesmos, dos muitos “nós” que vivemos, na interação dos diálogos entre eles; companheira na organização das relações que esses “nós” travam entre si; fator de organização da vida de cada um deles no desatar de nós que incomodam e no atar de nós que unem. A escrita como materialização das linguagens, a escrita tomando o lugar da fala.

Sim, escrever é preciso! Não só pelo registro, não só para comunicar, mas também para formar pensamentos mais elaborados, para construí-los e reconstruí-los, desatar e atar “nós”. Ao escrever, não dispomos dos recursos que há na fala; precisamos argumentar, reorganizar o pensamento e expressá-lo com palavras, sem o uso dos gestos, das caretas, da entonação de voz ou de expressões

corporais diversas. Ao fazer isso, o pensamento torna-se mais complexo e nos damos conta das relações que os argumentos têm numa determinada situação.

Nem sempre a fala precede à escrita. Essa “não é apenas fixação de um discurso oral prévio, a inscrição da linguagem falada, mas é pensamento humano directamente trazido à escrita sem o estágio da linguagem falada. A escrita toma o lugar da fala” nos diz Ricouer (2009, p. 45-46). E esclarece que a fixação do discurso é a “inscrição que substitui a expressão vocal imediata, fisionômica ou gestual” (RICOUER, 2009, p. 43); a escrita como inscrição dessa expressão vocal, sem o uso prévio dela, como formadora da expressão de pensamento. A escrita “também representa, instaura, cria ou constrói novos níveis de significados, novos objetos, inacessíveis à fala”, diz Machado (1998, p. 93), um processo também muito comum no desenvolvimento da matemática. Essa não tem uma oralidade própria; usa-se da oralidade da língua materna² para se fazer compreender, mas prescinde da fala para se expressar.

2 Um pouco da história da escrita

A escrita, como todas as invenções, não foi inventada por um determinado homem, numa determinada data. A história da escrita é tão antiga quanto a história da humanidade. Antes da escrita, dizemos que houve a pré-história da humanidade. A humanidade passa a ter história depois da escrita.

A escrita, por certo, surgiu como uma necessidade de registro, de rememoração, de expressão e comunicação. Para se lembrar de algo, para se expressar ou se comunicar, o homem precisou materializar o pensamento. “A escrita torna a linguagem visível”, diz Herrenschildt (1995, p. 101), apesar de tomar formas diferentes em diferentes comunidades ou em diversas áreas do conhecimento, ou ainda, de ser usada como instrumento, como ocorre na matemática, na música ou nas artes em geral.

² O conceito *língua natural* é usado para distinguir as línguas faladas por seres humanos e usadas como instrumento de comunicação daquelas que são linguagens formais construídas. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 1º fev. 2010.

Os registros de grafismos remontam a 35 mil ano a.C., conforme Emiri e Monserrat (1989, p. 33-36), e eles não expressam o real, mas preocupações mágico-religiosas que parecem querer exprimir ritmos e não formas. Pouco a pouco, as figuras estereotipadas, principalmente de animais, nas quais se percebe a representação ligada à linguagem, numa figuração de ideias, inauguram um estágio da escrita que foi denominado picto-ideográfico. A preocupação com a enumeração de objetos e seres vivos parece ter sido a estimuladora da escrita na contabilidade das civilizações agrícolas.

O sistema de escrita mais antigo considerado completo é o dos sumérios, criado por volta do ano 3100 a.C., por apresentar frases que podem, hoje, ser reconstituídas. Os sumérios evoluíram de uma escrita pictórica para uma cuneiforme, uma escrita lexical e logográfica, isto é, com representações que podem não ter relações com elementos da fala. Assim, o desenho do sol na etapa ideográfica representa o sol e, na etapa logográfica, o mesmo desenho pode representar calor, quente, brilhante, etc. A escrita logográfica traz muitas limitações, pois há sons ou palavras que não podem ser expressos por desenhos e suas combinações. Surge, então, a fonetização: a expressão de sons das palavras ou parte delas por escrito. Essa escrita se faz através de justaposição de símbolos cujos sons se assemelham àquilo que deve ser simbolizado. Por exemplo, a palavra *discórdia* poderia ser representada pelo desenho de um disco e de uma corda (EMIRI; MONSERRAT, 1989, p. 35). A fonetização se expande com rapidez, e há indícios de sua normatização pelos sumérios.

A escrita tomou a forma de desenhos, de sílabas, de sons abstratos, de combinações de símbolos, muitos deles sem uma explicação razoável, longe de se identificar com sua forma o objeto escrito. Encontra-se, ainda, nos sistemas mais antigos de escrita, o uso de logogramas como signos silábicos e como signos auxiliares para a pontuação.

Como bem resume Herrenschildt, a escrita denota, historicamente, uma dupla descontextualização:

Dos pictogramas sumérios ao alfabeto consonântico semita, daí, ao alfabeto grego; em outras palavras, a partir da união primeira entre o signo, a linguagem e o mundo, realizada pelo universo cuneiforme, via o enigma da palavra, nos alfabetos semíticos, para chegar à ilusão sonora do alfabeto grego, a escrita desligou-se do contexto; nesse distanciamento, diversamente realizado pelas diferentes culturas gráficas, ela acabou por tornar visível o abismo que separa, no homem, as coisas da linguagem e as coisas do mundo. (1995, p. 102).

Os gregos desenvolveram o sistema de representação de sons individuais e através do desenvolvimento de seu alfabeto consonântico e vocálico, que representa o último fato importante da escrita como representação.

Assim, a descontextualização que caracteriza a escrita alfabética grega possibilita ao escritor escrever para todos os tempos e espaços. O leitor contextualizará a escrita traduzindo para o seu universo de significações na linguagem o que faz parte de seu mundo cultural, e isso lhe permitirá dar sentido ao que foi escrito.

Para Vygotski (1998), a linguagem surge, inicialmente, como a forma utilizada pela criança para se comunicar com as pessoas do seu meio. Com o passar do tempo, a linguagem é internalizada e começa a atuar como organizadora do pensamento e transformadora dos processos mentais. A linguagem é expressa em signos verbais, orais inicialmente e, após, escritos.

3 Linguagem

Falar em linguagem é falar da própria história do homem, antes e depois da escrita. Desde que se sabe, o homem tentou se expressar e se comunicar. Tentar explicar as diversas formas de linguagem usadas tem sido uma das tarefas da filosofia. Os gregos equipararam a linguagem à razão, um homem racional fala e reflete a realidade. Os sofistas³ já tinham a ideia da linguagem como convenção de

³ Conforme o *Dicionário eletrônico Houaiss*, acessado em 12 maio 2010: Sofista: na antiga Grécia (V a.C. e IV a.C.), mestre da retórica que tomava a si a tarefa de

nomes e como forma de os homens se entenderem. Platão (428-347 a.C.) retoma em Crátilo (380-367 a.C.), através de um de seus Diálogos, a questão da convenção ou se os nomes se relacionam naturalmente às coisas. Os estoicos⁴ foram os primeiros a tratar a linguagem filosoficamente, e os céticos⁵ estudaram os signos detalhadamente. (ALMEIDA, 2006).

Outro elemento que se apresenta nos estudos dos estoicos, além de linguagem e realidade, é o de conceito ou noção. A relação entre expressão linguística e conceito mental ou formal e a expressão desses conceitos em expressões linguísticas complicam o estudo da linguagem e trazem, para além da gramática, a lógica. A Idade Média trata das questões da linguagem no âmbito das investigações lógicas.

Há numerosas pesquisas sobre linguagem nesse período.

Os racionalistas⁶ não se ocuparam dela como algo à parte, mas dentro da lógica. Já os empiristas⁷ a tratam como instrumento de pensamento, num posicionamento crítico, pois consideram que, assim como a realidade é designada pela linguagem, essa também designa uma realidade. O século XX chegou a considerar a crítica,

ensinar conhecimentos gerais, gramática e a arte da eloquência para os cidadãos gregos postulantes à participação ativa na vida política, tendo, frequentemente, acrescentado questionamentos polêmicos aos debates filosóficos da época.

⁴ Estoicismo: doutrina fundada por Zenão de Cício (335-264 a.C.) e desenvolvida por várias gerações de filósofos, se caracteriza por uma ética em que a imperturbabilidade, a extirpação das paixões e a aceitação resignada do destino são as marcas fundamentais do homem sábio, o único apto a experimentar a verdadeira felicidade.

⁵ Ceticismo: doutrina segundo a qual o espírito humano não pode atingir nenhuma certeza a respeito da verdade, o que resulta em um procedimento intelectual de dúvida permanente e na abdicação, por inata incapacidade, de uma compreensão metafísica, religiosa ou absoluta do real.

⁶ Racionalismo: toda doutrina que considera o intelecto humano capaz de atingir a plenitude da verdade objetiva, já que a realidade estaria organizada segundo leis, recorrências e subdivisões equivalentes e semelhantes à organização do pensamento cognitivo.

⁷ Empirismo: doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção, sendo geralmente descartadas as verdades reveladas e transcendentais do misticismo, ou apriorísticas e inatas do racionalismo.

a estrutura e a análise da linguagem ou das linguagens como ocupação principal da filosofia. (ALMEIDA, 2006).

As doutrinas contemporâneas para Mora (2001, p. 1.750-1.751) dizem que as linguagens podem ser examinadas como pragmáticas (instrumento); mais ou menos existenciais (“manifestação das pessoas”); lógico-positivistas e lógico-atomistas (formalização da linguagem); ou simplesmente linguagens comuns ou do ponto de vista do símbolo. Há os que estudam o modo como as linguagens surgem nos grupos ao longo da história.

A antropologia filosófica⁸ se preocupa com a reflexão sobre a linguagem como produto e produtora da cultura humana, em suas diversas expressões e condicionamentos históricos. Há, ainda, estudos acerca das classificações da linguagem, como natural e artificial; como menção, anúncio ou expressão; com a função de expressão, chamado ou representação; como linguagem, língua e palavras; como cognitivas e emotivas; indicativas ou prescritivas; reversíveis ou irreversíveis, entre outras. (ALMEIDA, 2006). Essas classificações se entrecruzam com frequência.

A partir do século XX, por meio de estudos sobre a pragmática da comunicação, a semântica⁹ passou a considerar como problema a maneira como os falantes interpretam-se em contextos particulares e de comunicação. Além de se perguntar sobre a essência da palavra, passou-se a perguntar também sobre seu uso. A filosofia toma um novo rumo, que foi chamado de virada lingüística, ou *linguistic turn*. As questões filosóficas passam pelo esclarecimento das questões de linguagem. “A linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade.”¹⁰

⁸ Estudo filosófico do homem. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=1977>>. Acesso em: 4 jul. 2010.

⁹ “A semântica lingüística é definida como a ciência que estuda as diversas relações entre as palavras com os objetos por elas designados, isto é, que se ocupa de averiguar de que modo e segundo que leis as palavras se aplicam aos objetos. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=609>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

¹⁰ Conforme OLIVEIRA, In: *Speculum*: portal de filosofia, on line, no verbete reviravolta lingüística. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=3272>>. Acesso em: 4 jul. 2010.

A filosofia da linguagem, segundo Taylor (1985 apud MEDINA, 2007, p. 49), distingue duas tradições semânticas: a *designativa* e a *expressiva*. A primeira focaliza aquilo que os termos designam ou denotam nas relações representacionais entre a língua e o mundo; a linguagem é um instrumento representativo. A tradição expressiva enfatiza que a linguagem tem um valor constitutivo: “Ela define a nossa humanidade e estabelece os parâmetros da vida que levamos.” (MEDINA, 2007, op. cit. p. 51). Na abordagem extensional, a linguagem identifica o significado de uma palavra em sua extensão caracterizando a designação. A propriedade essencial da abordagem expressiva é a intensionalidade, o significado de um termo é dado em sua intensão,¹¹ ao que ele expressa: “A linguagem [é vista] como uma expressão da subjetividade humana, um desdobramento de perspectivas humanas.” (MEDINA, 2007, p. 52).

Assim, de um lado, temos os objetos aos quais se aplicam expressões linguísticas – a extensão; de outro, temos o conceito por elas expresso, ou a representação conceitual nelas contidas – a intensão.¹² Muitas vezes, diz-se que a intensão de uma expressão linguística é o seu significado cognitivo e que “a intensão de uma expressão é identificada como uma função de mundos possíveis para extensões apropriadas”.¹³

Dentre as várias práticas que permitem ao homem se expressar e se comunicar, como a mímica, a música, a dança ou a escrita, é, sem dúvida, a língua natural o meio através do qual se produz a parte mais significativa dos processos de ensino e aprendizagem em ambientes escolares. Essa linguagem é a mediadora das articulações cognitivas entre professores e alunos.

¹¹ Intensão, com *s*, embora ainda não faça parte do dicionário da Língua Portuguesa, intensão é uma palavra usada na antropologia filosófica e é entendida como o conceito expresso pela palavra.

¹² Etimologia: *intenção* – do latim *intentio*, *ónis* “ação de entesar, de estender, tensão, pressão, esforço; plano, intenção, vontade”. Intensão – do latim *intensio*, *ónis* “ação de entesar, tensão, esforço”; note-se que *intenção* e *intensão* especializaram seus sentidos para cada forma, ainda que ambas provenham de *intendère* “estender, entesar” que possui duas formas: uma *intentum* e a outra *intensum*.

¹³ Estensão/intensão. Disponível em: <http://criticanarede.com/docs/etlf_inten_sao.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2010.

Segundo Ricoeur,

a linguagem é palavra que revela, que leva do fechado à reflexão, é palavra que desvela. A linguagem é o veículo do discurso, é a totalidade das palavras e suas significações, onde o discurso humano internaliza o ser no mundo: “O que eu faço quando ensino? Eu falo. [...] A palavra é meu trabalho, a palavra é meu reino”. (1971, p. 24).

A linguagem articula a inteligibilidade, atua na formação de conteúdos específicos, no desenvolvimento da capacidade de descrever o mundo, permite a comunicação e a construção de significados. Desse modo, a linguagem media a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, como também o conhecimento da própria pessoa que se dá a conhecer, a si mesma e aos outros, que se revela por meio de suas palavras ditas, escritas ou pensadas. A palavra pode descortinar o mundo à nossa volta e nos descortinar, “em um processo extremamente complexo de decomposição do pensamento e a reconstituição deste em palavras”. (VYGOTSKI, 1985, p. 379).

Para Aristóteles (384-322 a.C.), as coisas existem na medida em que as nomeamos; a linguagem tem como função representar as coisas. (ALMEIDA, 2006). A linguagem está presente na natureza humana no seu aspecto funcional de representar as coisas para instrumentalizar o pensamento, e ela é convencional. A partir da necessidade é que o homem a inventa num contexto sociocultural.

A linguagem, como diz Santos (2005, p. 117), “pode ser entendida como uma criação social que utiliza símbolos, também criados socialmente”. Essa concepção, no contexto da antropologia filosófica, envolve a dimensão do homem como ser de linguagem e como ser social. O homem revela-se e revela a realidade do mundo com a linguagem, a qual se dá ou se constitui na relação desse com as coisas, como produto sócio-histórico.

A língua é uma dessas linguagens, entendida como um sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combina em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística

usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito.¹⁴ O homem fala e escreve em atividades sociointerativas, históricas e cognitivas. “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.” (BUIN, 2001, p. 125). As situações interlocutivas permitem a socialização.

4 Linguagem, matemática, linguagem matemática

Das muitas classificações que há hoje sobre linguagem, há quatro delas que procuraremos fazer uma aproximação com a matemática: como língua, um sistema semiótico, com um funcionamento próprio; como formas de discursos, usando uma língua; como forma de comunicação entre indivíduos da mesma espécie; ou como um código qualquer, compartilhado socialmente. (DUVAL apud D’AMORE, 2007, p. 244).

A linguagem matemática pode ser definida como um conjunto de símbolos com significado para um conjunto de indivíduos, diz Grasseschi (2001, p. 163). Culturas diferentes têm domínio dessa linguagem, expressando-se da mesma forma, usando os mesmos signos. Ela é quase universal, sofre influência ínfima dos processos sócio-históricos; tende a uma permanência, ou seja, sofre poucas modificações, mantém-se a mesma por períodos longos de tempo histórico. O significado da linguagem matemática independe do contexto e da interpretação, pois, segundo a autora, a fonte de sentidos são as próprias relações lógico-matemáticas existentes nessa linguagem.

A linguagem matemática possui um código próprio, ou seja, existe o uso de escritas específicas. Esse código desenvolve as funções de designação, nomeando um objeto, ou de localização, informando sobre o objeto. Isso produz um discurso conciso e preciso, características consideradas específicas do discurso matemático juntamente com a universalidade, conforme Laborde (apud D’AMORE, 2007, p. 254). *Conciso*, pois a quantidade de

¹⁴ Língua na linguística, conforme o *Dicionário Eletrônico Houaiss*. Acesso em: 4 jul. 2010.

símbolos usados em matemática é relativamente pequena, e *preciso*, por ser essa característica inerente à matemática, ou seja, a busca da exatidão. Essa linguagem necessita de apropriação.

A apropriação da linguagem matemática passa pela codificação e decodificação da linguagem natural para a da matemática e vice-versa, na busca de compreensão de uma *situação-problema*.¹⁵ Buscar essa compreensão passa pela significação do simbolismo da matemática como expressão de uma linguagem inventada pelo ser humano para sintetizar ideias matemáticas. Por não evocarem os objetos matemáticos a que se referem, é necessário, num primeiro momento, significar, na linguagem natural, os signos utilizados para tal linguagem. Ao se apropriar do objeto matemático, o uso da linguagem matemática passará a ter significado nela mesma.

Como se apropriar dessa linguagem que tende a não ter referência a significados da linguagem natural, que independe de contextos, que foi formalizada? Queremos estabelecer a comunicação para favorecer a aprendizagem e parece que justamente o fator que deveria nos auxiliar é o obstáculo: a linguagem. Esse fato é chamado por D'Amore (2007, p. 249) de “paradoxo da linguagem específica”. Para esse autor, “quando se faz matemática, a comunicação não ocorre certamente na linguagem matemática dos matemáticos, mas também não ocorre na língua comum; assume-se uma sintaxe específica (às vezes complicada) [...]”. (2007, p. 251).

Pensar matematicamente envolve tanto dominar as ferramentas matemáticas, seus conceitos e algoritmos, como desenvolver a compreensão de que a matemática é uma ciência com linguagem específica. Há uma relação entre esses dois aspectos, uma vez que a expressão, a leitura e a compreensão do mundo se fazem na linguagem.

Apropriar-se dos objetos matemáticos é fazer uso deles adequadamente em situações que assim o exigem. Essas situações,

¹⁵ Situações-problema são problemas de aplicação que retratam situações reais do dia a dia e que exigem o uso da matemática para serem resolvidos. Através de conceitos, técnicas e procedimentos matemáticos, procura-se matematizar uma situação real, organizando os dados em tabelas, traçando gráficos, fazendo operações, etc. (DANTE, 2003, p. 20).

difícilmente, usarão a mesma linguagem que a usada em uma aula de matemática. Difícilmente, no cotidiano, o indivíduo, ao interpretar um texto que exija conhecimentos de matemática, terá a ordem expressa de como fazê-lo. Por certo, ao ler uma tabela, nela não estará escrito: “Relacione a coluna A com a B de modo a constatar o percentual de aumento”, por exemplo. Esse indivíduo estará em outro contexto, não o da escola. Wittgenstein (1987 apud SILVEIRA, p. 55) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, quando muda o contexto, muda o conceito. Talvez caiba à escola levar esses “outros contextos” para dentro dela.

Quando falamos em contextualizar a linguagem, falamos do desenvolvimento de uma prática pedagógica visando à compreensão do fato, à construção de justificativas que permitam ao aluno utilizar conhecimentos de maneira coerente e conveniente na sua vida escolar e extraescolar. Contextualizar significa levar em conta o entorno, o entorno do aluno e o entorno do objeto a ser estudado com seus possíveis usos e histórias, tanto de um como de outro. É usar de muitas linguagens na procura da expressão e compreensão do mundo.

Compreender é, de algum modo, traduzir, transpor, vencer as distâncias entre o que se sabe e o que se quer saber. Essas distâncias podem estar ditadas por elementos econômicos, sociais ou culturais. Indivíduos em diferentes situações econômicas, sociais ou culturais, podem usar diferentes linguagens orais. A linguagem pode ser uma barreira entre os indivíduos ou pode ser a ponte para diminuir distâncias, ou ainda, pode minimizar as dificuldades. A linguagem matemática, a partir da linguagem do indivíduo, pode ser uma ponte para a compreensão dessa ciência.

A pretensão da matemática escolar é a de chegar à abstração do pensamento matemático, para que o aluno possa utilizar essas abstrações em novas situações concretas. O difícil, ou talvez o impossível, é pretender partir da abstração para desenvolver esse pensamento. Partir de atividades com significado e com adequações de linguagem é uma possibilidade de contribuir para a construção da abstração do pensamento matemático. A linguagem ou as linguagens podem subsidiar um ensino mais eficaz da matemática.

5 Linguagem e escrita matemática

A capacidade humana de criar e compartilhar códigos em sistemas de representações conforme suas necessidades e experiências é considerada como linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM, 2002, p. 25), que enfatizam a produção de sentidos como a principal razão de qualquer ato dessa capacidade. A linguagem matemática “compreendida como organizadora de visão de mundo deve ser destacada com o enfoque de contextualização dos esquemas de seus padrões lógicos, em relação ao valor social e à sociabilidade” e é decifrada, entendida, comunicada “pelas intersecções que a aproximam da linguagem verbal”. (GRANELL, 2003, p. 28).

Essas intersecções nem sempre acontecem. Ler a ordem de um exercício matemático ou extrair informações de um problema expresso em língua natural e codificá-las em uma ou mais sentenças matemáticas nem sempre é uma tarefa fácil, pois os símbolos e as regras da matemática não constituem uma linguagem familiar no âmbito da sociedade. Como ressalta Granell, na linguagem natural,

o sentido atribuído às palavras utilizadas é demasiadamente amplo e, por esse motivo, esses termos não expressam o rigor necessário de uma linguagem formalizada, ou seja, na linguagem natural o sentido das palavras é muito mais vago e impreciso; termos como comprido, estreito, largo, pequeno, grande, muito, etc., que fazem parte da linguagem natural para expressar magnitudes, não se aplicam numa linguagem formalizada. (2003, p. 260).

Ainda, muitas vezes, as palavras tomam significados distintos daqueles utilizados no cotidiano. A matemática toma as palavras e atribui a elas significados específicos como *discriminante*, *integral*, *negativo*, *anel*. Por outro lado, a linguagem ordinária também se apropria de significados de expressões matemáticas: encontrar um *denominador comum* quando se busca o consenso; *quadrar o círculo* para dizer que algo está errado são alguns exemplos.

A leitura de textos que envolvem matemática, seja na conceitualização específica de objetos desse componente, seja na explicação de algoritmos, ou ainda, na resolução de problemas, vai além da compreensão do léxico: exige do leitor uma leitura interpretativa. Para interpretar, o indivíduo precisa de um referencial linguístico e, para decifrar os códigos matemáticos, de um referencial de linguagem matemática.

O indivíduo necessita ter “a percepção da estrutura do contexto verbal do problema e a passagem desta para a linguagem matemática”, diz Thomaz Neto (2009, p. 4), referindo-se especificamente à resolução de problemas matemáticos. As relações existentes entre os dados do problema e o problema ou entre os conceitos e suas expressões matemáticas, são expressas em língua natural. Uma boa notação faz referência à operação que se quer usar, é sugestiva, expressiva, adaptada à imaginação do que se quer simbolizar.

A linguagem matemática como expressão de linguagem simbólica opera nos níveis semântico e sintático. Símbolos, sinais e notações são dados com um significado claro, e preciso associado às operações ou mesmo a relações funcionais em que regras, propriedades e estruturas podem ser operadas num mundo próprio; esse é o ponto fundamental do desenvolvimento matemático como área de conhecimento.

6 A escrita matemática

Escrever significa utilizar-se da escrita. Escrevemos para registrar, para construir pensamentos, para nos expressar e para nos comunicar. Escrevemos usando um código previamente estabelecido que foi se constituindo socialmente ao longo da história. Escrever matematicamente é mais ou menos isso. Utilizamos-nos de regras, de um código específico que foi se modificando com a pretensão de gerar uma linguagem precisa e concisa.

Escrever um pensamento matemático, porém, exige uma tradução do que foi pensado com o auxílio da linguagem natural para a linguagem específica da matemática. Essa ideia é reforçada por Machado (1998, p. 15) quando diz que “mesmo as tentativas

mais singelas de iniciação à matemática pressupõem um conhecimento da língua materna, ao menos em sua forma oral, o que é essencial para a compreensão do significado dos objetos envolvidos ou das instruções para a ação sobre eles”. A linguagem natural é necessária para a compreensão ou expressão de um pensamento matemático, e tanto a linguagem natural como a linguagem matemática necessitam de apropriação.

Um indivíduo pode ter um pensamento matemático desenvolvido, encontrar soluções para problemas usando conhecimentos empíricos e, ainda assim, ter dificuldades de expressar esse pensamento por escrito. Não se fala nem se escreve em linguagem matemática cotidianamente. Dificilmente aprendemos a linguagem matemática em casa, embora nos utilizemos de termos próprios dela de forma oral. Falamos nas operações básicas, aditivas ou multiplicativas. Achamos o termo desconhecido em várias situações diárias, mas o fazemos *de cabeça* ou *escrevendo do nosso jeito*. Não escrevemos uma equação para calcular o troco de uma compra; não fazemos um diagrama para decidir as possibilidades de combinações no uso de determinada peça do vestuário com os sapatos que temos; não desenhamos um gráfico para analisar a variação da temperatura na semana. Pensamos, dizemos, mas não escrevemos essas situações em linguagem específica.

Essas circunstâncias podem ser expressas em linguagem matemática, que tem seus códigos e um sistema de comunicação e de representação construídos ao longo da história. Constitui-se de uma outra linguagem para interpretar, explicar e analisar o mundo. Ao entender que podemos nos expressar com símbolos matemáticos, com gráficos, diagramas, sequências de frases matemáticas que equivalem ao escrito em linguagem natural, estamos nos apropriando do próprio pensamento matemático.

Escrever é preciso, escrever em matemática também! Saber usar o sistema de signos específicos, com seu funcionamento próprio; saber discursar com conceitos matemáticos, argumentar e concluir; saber se expressar e se comunicar socialmente usando esse sistema, tudo isso contribuirá certamente para diminuir a distância entre o sabido e o que se quer saber.

Compreender a estrutura da linguagem matemática é compreender a própria matemática. Ler e escrever na língua natural, na linguagem matemática, e transitar entre as duas parecem ser um grande desafio no ensino dessa ciência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Relação da linguagem com a filosofia e antropologia filosófica. *Revista Solettras*, n. 11, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/solettras/11/10.htm>>. Acesso em: 12 maio 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNEM. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

D'AMORE, B. *Elementos da didática da matemática*. Trad. de Maria Cristina Bonomi. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

DANTE, L. R. *Didática da resolução de problemas de matemática – 1ª a 5ª séries*. Para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau. 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Org.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras; Operação Anchieta, 1989.

GRASSESCHI, M. C. C. A linguagem matemática e a língua nativa. In: Educadores: memórias, imagens, vozes e saberes. *Revista Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 4, n. 4, Ed. Especial, p. 163-172, jan. 2001.

GODOY, E. C. Lógica em Kant e Frege. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 26, p. 85-101, jan./jun. 2007.

GRANELL, C. G. A. *A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado*. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (orgs.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonética, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2003.

HERRENSCHMIDT, Clarisse. O todo, o enigma e a ilusão. In: _____. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

LEROI-GOURHAM. In: *Speculum*: portal de filosofia no verbete escrita.

LOPES, S. E.. *Leitura e a interpretação de problemas de matemática no Ensino Fundamental*: algumas estratégias de apoio. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2212-8.pdf?PHPSESSID=2010012508181580>>. Acesso em: 3 maio 2010.

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna*: análise de uma impregnação mútua. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

MEDINA, J. *Linguagem*: conceitos-chave em filosofia. Trad. de Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001. t. III.

OLIVEIRA, A. In: *Speculum*: portal de filosofia no verbete “reviravolta linguística”. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=3272>>. Acesso em: 4 jul. 2010.

RICOEUR, P. A fala e a escrita. In: _____. *Teoria da interpretação*: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2009.

SANTOS, V. M. Linguagens e comunicação na aula de Matemática. In: NACARATO, Adair M.; LOPES, Celi E. (Org). *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 117-126.

SILVEIRA, M. R. A. da. Produção de sentidos e construção de conceitos em relação ensino/aprendizagem. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. set./out./nov./dez., 1995, n. 10.

VYGOTSKY, L. S. A. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

USOS DA ESCRITA E DA CRITICIDADE: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Franciele Becher*

A experiência com pesquisa vivenciada no Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID) Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, enquanto era bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq, permeia as reflexões que trago nas palavras que seguem. Fazer parte desse grupo me leva a pensar nas relações que podemos estabelecer entre as práticas de pesquisa e nossas práticas como educadores, procurando formas de auxiliar na construção de um olhar sensível para novas formas de aprender e de ensinar.

Além disso, atuar em um NID como o Observatório de Educação é ter a possibilidade de alargar nossos horizontes teóricos, potencializando nossas habilidades de leitura e de escrita, construindo novas posturas acadêmicas ante o conhecimento. Além da efetivação da relação entre o tripé ensino/pesquisa/extensão, o Observatório se constitui em um espaço de irradiação da prática da pesquisa como um princípio educativo. Essa importância se reforça quando pensamos na universidade como um local privilegiado de formação de intelectuais que atuarão nos diversos setores da vida em sociedade, inclusive na educação básica.

Partindo de todas as experiências vivenciadas nesse profícuo contexto, e tendo como pano de fundo uma experiência vivenciada em sala de aula,¹ proponho aqui uma discussão sobre os possíveis

* Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestranda em História Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹ Refiro-me aqui à atividade “Cartas do *Front*”, realizada em 2009, durante um dos estágios curriculares do curso de Licenciatura Plena em História da UCS. Nessa

usos da escrita e da criticidade como uma ferramenta de significação dos conteúdos e de construção da autonomia dos educandos. Além disso, trago reflexões sobre as formas pelas quais os professores de História podem utilizar o arcabouço teórico-metodológico da disciplina para unir essas diferentes habilidades como possibilidades de transformação da realidade. Ao longo do texto, procurarei lançar meu olhar para as práticas pedagógicas que, através da escrita, da pesquisa ou de outros métodos, buscam se constituir em formas de desconstrução de verdades, a fim de que possam auxiliar nossos alunos a relacionarem o conhecimento e a cidadania, e a possibilidade de mudança e transformação.

Portanto, dessas premissas brotam palavras e reflexões trazidas neste texto que, em um primeiro momento, procura tecer algumas considerações sobre as potencialidades do uso da escrita e da pesquisa em sala de aula, como uma forma de alcançar aprendizagens mais significativas. Essas novas significações são abordadas de modo mais detalhado na segunda parte do texto, onde são feitas algumas reflexões sobre o papel do professor e a importância de uma educação mais reflexiva. Por fim, procuro realizar um sobrevoo sobre afirmações acerca da importância do ensino de História como uma ferramenta para refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos.

1 Usos da escrita e da pesquisa: um convite para alçar novos voos

Ao proporcionarmos aos nossos alunos o contato com a pesquisa e a escrita reflexiva, os colocamos em contato com outras vozes, outros pontos de vista. Dessa forma, tecendo diálogos e interlocuções sempre renovadas, nossos alunos transformam suas formas de ler o mundo.

atividade, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foram encorajados a imaginarem-se como personagens da Primeira Guerra Mundial, descrevendo suas sensações e opiniões através da escrita de narrativas, unindo os elementos estudados em aula e as suas experiências e subjetividades acerca do medo, das privações e da convivência com a violência em situações extremas.

A escrita em sala de aula pode ser utilizada como um processo de reflexão, já que envolve a subjetividade e a autoria dos alunos. Pensar em atividades que envolvam os sentimentos dos alunos, que superem os usos mecânicos dos textos produzidos em sala de aula, pode ser um meio de provocar reflexões sobre a própria realidade, para além dos muros da escola.

Nesse sentido, sustentamos que praticar a escrita como um ato subjetivo e reflexivo pode auxiliar nossos educandos a aprofundar seus pensamentos e opiniões, já que essa é uma atividade intencional e ideológica: é carregada pelas nossas leituras, pelos contextos em que interagimos, pela realidade que enfrentamos cotidianamente. Os processos de escrita e reescrita, além de proporcionarem o aperfeiçoamento de inúmeras habilidades, podem provocar reconstruções identitárias dos próprios sujeitos.

Concebendo a escrita como um exercício de autorreflexão (algo quase “terapêutico”), tomamos de empréstimo as palavras de Guedes (1999, p. 15), que diz que “antes de escrever para expressar e comunicar o que a gente sente e pensa, a gente precisa escrever para descobrir que sente e pensa e para dialogar com o que descobriu que sente e pensa”. Dialogar com nossos conceitos e, por que não (pré)conceitos, é uma forma de projetar o que queremos sentir, pensar, saber, ser.

Portanto, a escrita reflexiva, aquela na qual “mostramos nossa cara”, é também um ato político. A originalidade de um texto se mostra a partir da evidência da autoria, mas também é um ato de partilha: escrevemos para sistematizar e compartilhar nossos pensamentos. Nesse sentido, colocar-se no lugar do leitor é um movimento imprescindível, pois nosso texto começa a ser interessante para o outro no momento em que o é para nós mesmos.

As práticas das “escritas de si”, diluídas em diversos momentos das aulas, podem auxiliar a modificar a realidade dos alunos. Com uma caneta nas mãos, ideias e sonhos na cabeça, a escrita pode vir a se constituir numa ferramenta de materialização dos anseios de nossos educandos.

E é por isso que defendemos que a leitura e a escrita devem ser praticadas com compromisso e seriedade. Escrever é uma forma de

agir sobre o mundo, de traduzir o seu mundo para o outro através de palavras. Brincando com letras e palavras, conferimos significado às relações que nos cercam, produzimos sentido para nossas interações sociais, desconstruímos verdades e reconstruímos a nós mesmos. Seffner lembra que

ler é compreender o mundo, e escrever é buscar intervir na sua modificação. Ao pedir que o aluno escreva um texto de análise histórica, estaremos sempre buscando extrair dele uma posição frente à discussão. Portanto, estamos trabalhando no sentido de que cada aluno desenvolva uma capacidade argumentativa própria, utilizando conceitos claros, num ambiente democrático de troca de ideias e convívio de opiniões diferenciadas. Isso colabora para a formação da identidade política de cada aluno. (2000, p. 113-114).

Realizando exercícios de análise, construindo sua capacidade de argumentação, nossos alunos desenvolvem seu senso de criticidade e passam a olhar sua realidade – o seu “projeto social” – com outras lentes e objetivos.

Os professores, ao exercitarem a escrita em sala de aula como uma prática prazerosa, mostram aos alunos as potencialidades dessa atividade e como ela pode ter um papel importante em todos os momentos da vida. Ao praticar a escrita, a partir de leituras e releituras, escritas e reescritas, tentando descrever e pensar de forma densa o mundo que nos cerca, podemos transformar essa prática que parece formalmente escolar em um aprendizado contínuo do mundo e de nós mesmos. A escrita pode ser nossa companheira, uma forma de organizar e de nos fazer refletir sobre a nossa vida.

Quando escrevemos, não falamos apenas as nossas próprias palavras: pegamos de empréstimo as palavras de outras pessoas, expressamos nossas vivências e nossas opiniões, que são sempre atravessadas pelo contexto em que nos inserimos. Escrever é um desafio à construção de diversos diálogos.

Quero dizer que, apesar de a escrita ser um ato de autorreflexão, sempre escrevemos para um destinatário, seja ele imaginário, ou não, fazendo isso de forma consciente, ou não. Não sabemos quem serão nossos leitores, mas sabemos que eles existem. Marques (2006, p. 15) explica que escrever é puxar conversa, como se estivéssemos em uma roda de amigos. Quando iniciamos, não sabemos aonde nosso texto vai nos levar. E, por isso, devemos estar abertos às contribuições que nossos interlocutores possam nos dar, como uma forma de enriquecer nossas palavras.

Além disso, não podemos perder de vista que nossos textos sempre são uma polifonia de vozes: em sua tessitura, se entrelaçam nossas convicções, nossas leituras, as interações que estabelecemos socialmente, etc. Nesse sentido, Barthes defende que o texto é “textura”, onde o sujeito se desfaz, em um entrelaçamento perpétuo, nunca acabado:

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia generativa de que texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia. (1973, p. 112).

Mas e o “pânico da folha vazia”? Como transformar a escrita em uma atividade prazerosa, que cause euforia em nossos alunos? Partimos do pressuposto de que ninguém escreve a partir do nada, ou seja, é necessário que se forneçam elementos para que nossos educandos possam escrever sobre alguma coisa. Além disso, a escrita requer disciplina, tempo e, principalmente, exercício. Encorajando-os na aventura da escrita, mostramos que o texto nunca é um produto acabado, que pode ser aperfeiçoado de acordo com os novos voos aos quais nos lançamos e os novos desafios que nos propomos.

Porém, infelizmente, devemos partir do pressuposto de que a escrita não é tão exercitada quanto seria necessário. E isso ocorre nas diversas etapas de nossa escolarização. São muitos questionamentos e, principalmente, muitos desafios: nossos alunos leem ou escrevem mais? Qual é a qualidade da leitura e da escrita realizada dentro – e fora – da escola? A leitura precede à escrita? Ou a escrita nos mostra quais leituras são necessárias para que possamos prosseguir com nossos textos? As disparidades entre leitura e escrita na educação básica são questões a serem superadas por todos os educadores das diversas áreas do conhecimento.

A escola – e aqui, compreendemos também a academia – escraviza a nossa escrita? Os modelos e os formalismos, a necessidade de escrever apenas respostas prontas para perguntas prontas, muitas vezes, nos levam a ensinar que existe apenas uma forma correta de escrita, que corresponda a um determinado padrão, a uma determinada verdade. Porém, levando em conta que a escrita nos obriga à reflexão, que ela nos permite fragmentar e reconstruir nossos discursos, devemos trabalhar em sala de aula com diversas formas de escrita, atentando para que tenham significado para nossos alunos. Mais importante do que escrever de um jeito ou de outro é escrever com sentido – para si e para os outros.

Uma das melhores formas de se exercitar a escrita em sala de aula é utilizando metodologias qualitativas de pesquisa. Potencializando nossas descobertas através da construção de textos, podemos propiciar uma construção significativa do conhecimento. Pensar sobre a utilização da pesquisa em sala de aula é pensar a escola com um novo olhar. A pesquisa deve ser sempre um princípio educativo, diluída em diversos tempos e espaços: nossos alunos devem ser levados a operar com o conhecimento, como uma forma de intervirem na sua realidade.

Se a escrita é um princípio da pesquisa, ela deve permear todo o processo de descoberta: o conhecimento vai se descortinando ao longo dos passos que o pesquisador vai traçando, em consonância com as novas perguntas que surgem ao longo do caminho. Ou seja, pesquisar exige que se escreva o tempo todo. Da mesma forma, uma aula em que a escrita seja utilizada como uma forma de

(re)pensar discursos e verdades, contribui para que nossos alunos compreendam que o conhecimento é construído e que, por isso, pode ser transformado.

A partir do ensino consciente da palavra, também ensinamos novas formas de ver e ler o mundo. A escrita é atravessada pela história e pela cultura, o homem a significa de diferentes modos ao longo do tempo. Assim como muitos historiadores já disseram que a história é sempre filha do seu tempo, o mesmo acontece com a escrita. Ela possui uma historicidade intrínseca. Por isso, devemos estar sempre atentos aos discursos que a linguagem carrega consigo.

É no intuito de perceber essas significações ideológicas das palavras que defendo que nossos alunos devem conseguir realizar uma leitura densa do mundo, percebendo a realidade que os cerca como uma construção histórica: “uma leitura complexa do mundo não pode prescindir da leitura da palavra, tarefa fundamental da escola”. (SEFFNER, 2000, p. 107). Com efeito, aprendendo a leitura da palavra e a aventura da escrita, os homens criam seus próprios mundos, em processos de interação, diálogo e interlocução.

Mas de que forma nossos alunos se tornarão bons escritores? Escrevendo! Porque, tal como afirma Guedes,

texto a gente aprende a escrever escrevendo como se escreve, como escreveram os que lemos e os que estão aí para nossa leitura, que somos o que já foram por nós e podemos ser o que já sonharam para nós. Texto, tal como a identidade, a gente constrói entre textos. (1999, p. 16).

Por isso, o exercício contínuo da escrita em nossas aulas, combinado com a leitura e a discussão de diversos gêneros textuais, pode vir a ser uma ferramenta de enriquecimento de nossas práticas pedagógicas. Além disso, a utilização de práticas de pesquisa em sala de aula, diluídas nos diversos momentos das aprendizagens dos alunos, pode ser o alicerce para que eles alcem seus “novos voos”, em busca de outros horizontes, em contato permanente com o mundo. Essa pretensão de atingir novas significações a partir de nossas práticas norteia as reflexões que seguem. Que educação buscamos?

Que habilidades queremos que nossos alunos desenvolvam? Como podemos atuar como profissionais da educação para que nossos alunos se tornem sujeitos autônomos, para que exerçam sua criticidade de forma consciente?

2 Ensinar e aprender em contato com o mundo: novas práticas, novas significações

O ser humano se transforma em contato com o mundo. Propiciar uma educação reflexiva, que prime pelo “saber-pensar”, é um passo para que o questionamento e a crítica qualitativa levem nossos alunos a intervirem na realidade que os cerca. O uso da escrita, da pesquisa e de outras práticas significativas em sala de aula concorre para que nossos educandos vejam-se como sujeitos de seu conhecimento. Tendo em mente essas possibilidades, teceremos, ao longo dos próximos parágrafos, reflexões que tentam dar conta dos propósitos dessa educação que almejamos.

Utilizar novas metodologias de ensino é propor um olhar sensível para os contextos, as trajetórias, os tempos e as socializações de nossos alunos. Dessa forma, construímos possibilidades de questionar as “fórmulas prontas e acabadas”, proporcionando uma aprendizagem conceitual e significativa.

Muitas vezes, ao propor o uso de metodologias diferenciadas em sala de aula, o professor é alvo de críticas, provocando estranhamento entre seus alunos e mesmo entre seus colegas de ofício. Porém, uma argumentação convincente, combinada com a potencialização do uso de elementos diversificados (como a música, a leitura de imagens, a pesquisa, o uso de ferramentas tecnológicas, a escrita de narrativas, etc.) – e, muitas vezes, uma boa dose de ousadia – são fundamentais para construir novos métodos de aprendizagem.

Ser educador é estar atento às particularidades dos educandos, respeitando seus tempos e ritmos de aprendizagem e valorizando suas trajetórias culturais. Antunes (2008, p. 32) revela que aprender é um processo que confronta a realidade objetiva e os significados diversos que uma pessoa formula acerca dessa realidade, ou seja, é impossível prescindir das relações sociais que nossos alunos mantêm

e mantiveram em seus diversos contextos. A educação acontece muito além dos muros da escola; ela permeia todas as relações sociais. Se procurarmos pensar em outras formas de entendimento sobre o aprender, partindo de outros contextos e outras experimentações, podemos pensar também em modificações efetivas a partir da educação.

Portanto, um processo educativo que se queira participativo e emancipatório exige que, necessariamente, se parta dos alunos, tomando-os como sujeitos:

Não é educativa a atitude do professor que, como ponto de partida, reduz os alunos à tábula rasa, transformando-os em cabeças vazias que, agora, serão recheadas de coisas que vêm de fora para dentro e de cima para baixo. Tal postura reforça a condição de objeto, enquanto o processo educativo correto exige a relação de sujeito. Para tanto, é mister partir do aluno, tomando-o como parceiro. A forma mais eficaz é a valorização de seu trajeto cultural. (DEMO, 2002, p. 25).

Uma educação com significado é aquela que acontece como uma atividade compartilhada de construção de conhecimentos. É uma atividade de descoberta, de construção de sentidos. E é só a partir do momento em que os conteúdos fazem sentido ou que nos parecem ter significado, que nos daremos conta do quanto conseguimos (e podemos) aprender mais – e do quanto essa tarefa é prazerosa e importante para nossa vida. Ou seja, aprendemos a partir do momento em que nos identificamos com o objeto de estudo.

Nesse sentido, aprender é atrever-se a ser curioso, a provocar, a compartilhar com o outro, a discordar do outro, a desestabilizar, a ordenar e a desordenar novamente. Aprender é brincar com o conhecimento de um jeito consciente. É desconstruir verdades prontas. Partir de discursos cristalizados ou tomar o aluno como tábula rasa, como um sujeito que deva ser “recheado” pelas informações impostas verticalmente pelo professor, é uma postura pedagógica que nega a própria essência relacional do ser humano e a sua capacidade de aprender.

Partindo, portanto, do princípio de que somos seres relacionais e inacabados, que nos socializamos em contato com os outros, aprender a partir da diferença e da partilha de conhecimentos é intrínseco às práticas educativas que primem pela transformação dos indivíduos.

Ser humano é relacionar-se com os outros e, nessa relação, reconstruir-se e se reafirmar. Aprender junto, na diferença, no contato e na troca com o outro, nos fortalece. É possível ampliar nossa visão de mundo trabalhando *na* e *com* a diversidade. Além disso, o conhecimento que produzimos em sala de aula deve ser compartilhado, disseminado, para que possamos auxiliar na construção de um mundo melhor e mais digno.

Por isso, a educação deve ser vista como uma vivência, como um processo para se reconhecer como sujeito. Não nascemos prontos: estamos sempre aprendendo. Dessa forma, não apenas nossos alunos são sujeitos epistêmicos, como se lê:

O professor, como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. (BECKER, 2007, p. 14).

O professor também aprende, o aluno também ensina; ambos são sujeitos da construção do conhecimento, são seres dotados de experiências e saberes. Como nos disse Freire (1996, p. 23), a educação é um processo participativo, já que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Se o conhecimento nos transforma e é transformado por nós, adquirir consciência de nosso papel como sujeitos de nossa educação é uma premissa para a construção de nossa autonomia.

Por isso, defendo a educação como um caminho para a construção da autonomia, para que nossos educandos se tornem sujeitos capazes de dirigir suas vidas, de (re)conhecerem o outro e o mundo que os cerca. Os professores devem buscar,

intencionalmente, a construção da autonomia dos alunos a partir de práticas educativas significativas. Toma-se de empréstimo as palavras de Seffner:

Buscamos formar alunos que elaborem seu projeto de vida, posicionando-se frente às questões polêmicas da vida social, construindo alternativas políticas viáveis e manifestando com clareza e argumentação coerente suas opiniões. (2000, p. 114).

Assim, a aprendizagem se torna uma das bases mais efetivas para a construção da autonomia, posto que é fenômeno político, que não pode se desprender de um sujeito que interpreta e intervém sobre a sua realidade, já que “enquanto não ocorrer a presença crítica e criativa do sujeito, não existe aprendizagem, mas manipulação da consciência alheia”. (DEMO, 2007, p. 51). Por isso, se a aprendizagem é um ato eminentemente político, a educação tem um potencial intrínseco de reflexão. Agir sobre o mundo e transformá-lo exige, necessariamente, conhecimento sobre o mundo. Portanto, a educação é, por essência, transformadora.

Mas como alcançar a transformação a partir do conhecimento? Freire afirmou que conhecer é ler o mundo e transformá-lo a partir da construção de categorias de pensamento. Essas categorias não são criadas a partir do nada, mas a partir das experiências dos sujeitos que participam desse processo. Por isso, “ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece”. (GADOTTI, 2003, p. 43). E, reconstituindo o que já conhece, modificando seus pontos de vista, suas identidades se transformam. Agir sobre o mundo é agir sobre nós mesmos. O conhecimento, visto dessa forma, passa a ser concebido como “a transformação do sujeito em função do resultado de suas ações – transformação realizada pelo próprio sujeito”. (BECKER, 2007, p. 17).

Um ponto fundamental nesta discussão é o papel do educando em sua educação: ele deve, necessariamente, ser sujeito desse processo, como Freire coloca, “ninguém educa ninguém”. (1999, p. 28). A educação só é possível porque o homem é um ser inacabado,

que deve entender-se inacabado e, por isso, tornar-se sujeito de sua educação. É necessário que o professor possibilite a seus educandos transcenderem o papel de meros reprodutores de discursos prontos, cristalizados em verdades inquestionáveis.

Nosso século, assim como o que o precedeu, nos dá a cada dia mais amostras de que as coisas não vão bem. Pensar em um mundo melhor é tarefa de todos. Uma educação que opere da teoria para a prática, da reflexão para a ação, pode vir a ser um instrumento de intervenção na realidade.

Ensinar nossos alunos a “pensarem” equivale a construir junto com eles a capacidade de argumentarem e intervirem. Demo ensina que “quem sabe pensar [...] não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”. (2007, p. 17). Portanto, ensinar nossos alunos a pensarem equivale a ensinar sobre a importância e a intencionalidade das suas escolhas, sendo impossível, dessa forma, educar sem tomar parte do mundo. O “saber-pensar” e o “saber-fazer” são dimensões que, aperfeiçoadas ininterruptamente, podem compor a relação do “conhecimento inovador com a cidadania competente”. (DEMO, 2002, p. 32).

Movimentarmo-nos da reflexão para a ação ou dos conteúdos em sala de aula para a intervenção, implica, necessariamente, a transformação da realidade. Faz-se necessário, nesse sentido, que a ligação entre teoria e prática seja estratégia recorrente em nossas aulas, como uma forma de construir competências. O “saber-fazer”, consequência desses movimentos, resulta em mais do que construir oportunidades: faz com os que próprios sujeitos constituam-se como oportunidades.

Partindo de todos esses elementos, devemos afirmar, ainda, que a educação (e as transformações que advêm de sua prática competente e responsável) não é uma tarefa solitária. A transformação das pessoas é uma prática coletiva, exige que os envolvidos trabalhem concretamente sobre si mesmos, expondo-se ao mesmo tempo ao questionamento alheio. Reconhecer-se como sujeito, como parte integrante da história, é “fazer-se junto com os outros”. Envolve partilha e diálogo.

Outro ponto que gostaria de comentar nesta parte do texto é sobre a importância de o professor se constituir como um profissional reflexivo, tomando essa qualidade como inerente à condição de educador, pensado como sendo sujeito produtor de conhecimento.

A construção da autonomia de nossos alunos através da educação não pode prescindir da reflexão crítica do professor sobre a sua prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Além disso, um professor reflexivo nunca deixa de se surpreender e de tecer vínculos entre a sua trajetória profissional e suas vivências individuais. Qual é o sentido do que estou ensinando? Qual é a importância desse conteúdo? De que forma isso contribui para a construção da autonomia de meus alunos?

Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido. (GADOTTI, 2003, p. 71).

É importante frisar que a prática reflexiva não é uma prática autônoma, que se desvincule dos outros componentes que constituem a prática docente. Pela própria natureza relacional e humana da educação, “a prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto de prática profissional”. (PERRENOUD, 2002, p. 72).

E quais habilidades são imprescindíveis que nossos alunos desenvolvam, para que construam sua autonomia? Uma delas, com certeza, é a habilidade de “aprender a perguntar”, o que equivale a afirmar que o conhecimento não está pronto nem acabado, mas que é passível de críticas, problematizações e reavaliações. Além disso,

o questionamento e a crítica qualitativa podem ser ferramentas utilizadas em favor da participação, do respeito e da democracia.

Devemos iniciar nossos alunos na “arte” da argumentação, tomando-a como um exercício democrático de construção de discursos e defesa de pontos de vista. A leitura e a escrita desempenham, nesse momento, um papel essencial. Partindo de uma fundamentação aberta de seus pontos de vista, sem artimanhas, nossos alunos vão desenvolvendo habilidades que lhes permitem discutir sobre diversas questões de seu próprio cotidiano, transformando a escola e a sala de aula em ambientes democráticos.

Para desenvolverem suas habilidades de argumentação e se envolverem nos fazeres democráticos da escola, nossos alunos têm de, primordialmente, aprender a perguntar. Apesar de a escola, normalmente, demonstrar medo do questionamento, defendemos aqui que é a partir da pergunta que se constroem as aprendizagens mais efetivas e prazerosas. Estimular o espírito crítico dos alunos, para que consigam pensar e refletir para além dos conteúdos da sala de aula, é uma das tarefas essenciais da escola:

É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” [...]. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p. 124).

Nesse sentido, Demo (2002, p. 10) explica que “por ‘questionamento’, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico”. Não simplesmente aprender a criticar, mas aprender a intervir alternativamente, ou seja, partir da crítica para a intervenção.

Para auxiliar os alunos nessa tarefa, é imprescindível que se construa um ambiente para acolhimento das múltiplas visões e posicionamentos que se manifestam entre os educandos. Uma

atividade que leve os alunos a compartilharem suas produções escritas, por exemplo, auxilia nessa compreensão de que a sala de aula é um local onde todos podem explicitar suas diferentes opiniões e formas de escrita e expressão. Partindo de vivências como essas, em que é permitido que todos tenham a possibilidade de exercer suas curiosidades, conciliando e colocando em conflito seus interesses e argumentos, a crítica qualitativa dos colegas pode passar a ser encarada como uma oportunidade de crescimento e não como algo depreciativo.

Mas não seria possível falar de educação e as possibilidades de mudança advindas dela sem falar sobre a docência, as suas dimensões e seus desafios. Em sendo docentes, devemos nos impor o desafio de ensinar para além dos conteúdos, para que nossos alunos também aprendam atitudes, hábitos e posturas reflexivas. Além disso, o professor deve atuar como mediador na compreensão dos conceitos que rondam o conhecimento: um ensino que se pretenda significativo não pode prescindir da aprendizagem conceitual.

O professor deve encarar o ser humano em sua totalidade, vendo os alunos como sujeitos produtores e também como produtos do conhecimento, ensinando a partir de um contexto que englobe as dimensões sociais, políticas, históricas, econômicas, culturais e éticas que envolvem o conhecimento. Enfim, como diz Gadotti (2003, p. 48), “todo educador é também um historiador”. Por isso, defendo que todos os professores são “produtores de sentido”, profissionais indispensáveis e necessários para as transformações sociais que almejamos que aconteçam.

Ensinar e aprender são processos reconstrutivos e, nesse sentido, o professor atua como mediador e também como sujeito nesse processo. Por isso, a aprendizagem não deve ser solitária, mas uma ação conjunta e progressiva entre professores e alunos, em busca de autonomia. Não existe conhecimento acabado, pronto. Ele é sempre fruto de novas interpretações e reconstruções. Além disso, não são conhecidos os limites de nossa capacidade de aprender. (BECKER, 2007, p. 14).

Por mais que saibamos que a educação está presente em diversos tempos e espaços, sabemos que o saber específico do professor exige

organização, metodologia, avaliação e, na opinião desta autora, um profundo envolvimento. Defendo que a realização pessoal deve estar intimamente ligada à profissão; que ser docente signifique fazer parte de um processo que nos fortaleça, nos amplie a visão de mundo, nos possibilite atuar com qualidade, com olhos sempre atentos à realidade.

Quando realizamos um trabalho verdadeiramente humano, colocando as pessoas no centro de nossas atenções, nos damos conta da importância de lutar pela qualidade do ensino, pelo investimento na formação e no aperfeiçoamento permanente dos educadores. Se somos parte dessa luta, modificar as antigas formas de ensinar e aprender deveria ser nosso compromisso diário.

Por isso, ser educador é construir sentidos para a vida das pessoas, procurando auxiliá-las a viver seu tempo com consciência e sensibilidade. Lembrando o que nos disse Gadotti (2003, p. 17), a docência é uma profissão imprescindível para a busca de um mundo mais justo. A partir do momento em que nos identificamos com o que fazemos e que acreditamos no que ensinamos, conseguimos desempenhar nosso ofício com honestidade e responsabilidade.

Todas essas reflexões apontam para um denominador comum: a necessidade de criarmos novas formas de ensinar e de aprender. A escrita e a pesquisa são, nesse sentido, ferramentas imprescindíveis para que nossos alunos repensem a sua educação – e a si mesmos, porque são fontes de significado para o conhecimento. E, pensando justamente na potencialidade dessas ferramentas, volto meus olhos para a essência da minha formação acadêmica: as aulas de História, vistas aqui como uma possibilidade de colocar em prática experiências que envolvam nossos alunos com a oportunidade de traçar seus próprios caminhos, sem descuidar da realidade.

3 A dimensão histórica do mundo e de nós mesmos: protagonismo nas aulas de História

As aulas de História podem se constituir em espaços privilegiados para a construção da criticidade consciente e da autonomia para pensar sobre o mundo. A partir do momento em que o homem se reconhece como sujeito de sua própria história e

compreende as diversas implicações do passado sobre o presente, ele pode construir as ferramentas que o auxiliarão na vivência de uma cidadania responsável.

O homem é um ser cultural e histórico. Por isso, a educação não pode negligenciar a historicidade inerente aos processos de socialização dos seres humanos. Tendo consciência do seu modo de estar-no-mundo, o homem pode criar alternativas para a transformação de sua realidade.

E qual seria o papel do ensino de História nessa reflexão? De que forma a História pode auxiliar na construção da autonomia e da criticidade dos alunos? Qual é a sua importância como disciplina? Acredito que seja necessário partir de uma premissa: educar é mostrar que é possível, que nem sempre o mundo foi assim, que todos somos sujeitos de nossa própria história. Assim, todos os professores devem tomar de empréstimo as discussões sobre os contextos históricos que determinam os contextos de produção de conhecimentos. Tecendo em nossos alunos a noção de historicidade, que é intrínseca a todos nós, os auxiliaremos a darem-se conta de que a humanidade chegou onde chegou a partir dos esforços de outros milhares de homens, e que eles também fazem parte dessa teia, desse processo.

Tudo tem história! Garantir que nossos alunos compreendam como o próprio conhecimento é construído e transformado ao longo do tempo é um desafio para todos os docentes, mas, em especial, para os historiadores-educadores. Fontes caracteriza a historicidade como sendo a

capacidade que temos de incorporar à nossa vida as aquisições de vidas e de sociedades pregressas, e mesmo de sociedades contemporâneas, mas diferentes, distantes, “outras” [...]. Historicidade é o fato de sermos formados, socializados, transformados em pessoas através da história e, assim, nos transformarmos ao longo do tempo, tanto em âmbito coletivo quanto em âmbito singular, individual. (2006, p. 1).

Portanto, o ensino de História pode contribuir para entrelaçar essas diferentes temporalidades que interferem na formação dos sujeitos, fazendo-os compreender que todos nós temos participação nessa construção de forma consciente ou inconsciente.

E é justamente desse ponto que gostaria de tratar agora: os homens, cada um deles, participam da construção da história. Somos todos sujeitos presos à essa teia que, inexoravelmente, se modifica, nunca permanecendo a mesma. Por isso,

cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 21).

E, dando-se conta desses esforços – e da possibilidade de transformação inerente a eles – nossos alunos podem ser os artífices de seus próprios caminhos. É impossível negar a importância do ensino de História, já que ser *humano* implica fazer parte, situar-se em relação a outros grupos humanos do passado. Mais uma vez, recorro às palavras de Freire para traduzir minhas intenções:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar é impossível. (1996, p. 58).

Repetimos: é impossível estar-no-mundo e ignorar a sua própria historicidade. É impossível estar-no-mundo e não ser atravessado pela marcha da história, sem se reconhecer como um sujeito que faz e é feito por ela, e pelas trocas e experiências que ele estabelece ao longo da vida. E é justamente nessas compreensões que o auxílio dos historiadores se torna inestimável.

Por sermos seres sociais, em permanente simbiose entre o presente e o passado,

nosso aluno, cada aluno, tem que se perceber como [...] alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com maior ou menor grau de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social de seu tempo. (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 28).

E, nesse viés, cabe ao professor de História mostrar que “gente como a gente” vem fazendo história. Dessa forma, o aluno vai, aos poucos, praticando a sua historicidade em contato e em confronto com as experiências de outras pessoas do passado. O homem, necessariamente, “é-no-mundo”, ele desenvolve suas experiências em ligação com o seu contexto. A educação deve levar em conta essa relação homem-realidade.

Pensar sobre a historicidade do ser humano é também pensar sobre a implicação da cultura nesse processo. Apesar da variedade de correntes conceituais, aqui entendo cultura como uma relação (não sem conflitos) entre as múltiplas identidades que um grupo humano compartilha em determinados tempos e espaços. Por isso, somos seres permanentemente atravessados pela cultura.

O ensino de História traz a possibilidade de propiciar aos educandos uma reflexão mais densa sobre a sua realidade, fazendo-os realizar movimentos reconstrutivos entre o presente e o passado, ensinando-os a estabelecerem uma relação orgânica entre essas temporalidades (HOBSBAWM, 1994), desvendando as representações e os discursos que perpassam essas imbricações entre o tempo e o espaço. Pois, como já afirmaram muitos historiadores, um trabalho

de história diz muito mais sobre o sujeito e o contexto que os produziram do que propriamente sobre o objeto histórico que se propõe a analisar. Nesse sentido, é sempre a partir de inquietações do presente que questionamos o passado. E aqui reside a importância de os alunos saberem fazer perguntas a esse passado, tendo em vista compreender seus estranhamentos com o presente.

A escrita, enquanto é um ato reflexivo e de autoria, é um meio bastante eficaz para colocar nossos alunos frente a frente com uma realidade histórica. Fazê-los pensar sobre uma situação específica (como uma experiência traumática de guerra, por exemplo), cuja tarefa é procurar expressar suas impressões através de palavras, pode desencadear uma série de reflexões: que motivos políticos, econômicos ou culturais levam os países a tais situações-limite? Que valor possui uma vida humana nesses contextos? Como uma trajetória individual pode ser marcada por essas experiências? Esses questionamentos, instigados e problematizados pelo professor, levam nossos alunos a posicionarem-se sobre a conjuntura de eventos que desencadearam esses fatos, fazendo-os refletir sobre a sua condição de vida, e o que fariam se, porventura, se confrontassem com esse tipo de experiência.

Dessa forma, um conteúdo que aparentemente parecia apenas um amontoado de datas, países e fatos, passa a fazer sentido no momento em que é confrontado com os sentimentos, os contextos de vida e a subjetividade de cada um dos nossos alunos, sendo apreendido de forma diferente – e, por isso, especial – por eles.

É por isso que defendo que a História é uma disciplina de referência para diversas áreas do conhecimento. É preciso, portanto, que seja bem-ensinada, que, aproximando nossos alunos da história, proporcione que se reconheçam ou se estranhem nela. Tomando emprestadas as palavras de Padrós (1999, p. 38), acredito que ensinar História “renova a necessidade da reflexão, da discussão e, partindo de uma perspectiva global, precisa ser trincheira para contrapor-se à banalização, à fragmentação e ao descompromisso social”. E, nesse movimento de reflexão, nossos alunos podem ser levados a repensarem seus próprios projetos de vida, seus pontos de vista e suas formas de exercerem a cidadania.

A História é uma disciplina que se utiliza da criticidade como uma ferramenta básica: desconstruindo discursos, desvelando outros pontos de vista, o “fazer histórico” desestabiliza verdades acabadas, corroendo suas estruturas com dúvidas e problematizações a partir de novas fontes ou novos olhares sobre outros vestígios já pesquisados. E, por isso, focalizo aqui a questão da criticidade como uma possibilidade de provocar a construção de alternativas de mudança e como uma ferramenta para a construção da autonomia em sala de aula.

Exercer a crítica é uma forma de problematizar as questões de forma mais profunda e complexa. Pensando na etimologia da palavra, faço uso do que afirma o historiador Sevcencko

A palavra “crítica” deriva do verbo grego *krínein*, que significa “decidir”. Seu equivalente em latim é *cernere*, que, além de “decidir”, significa também, como é fácil perceber, “discernir”. Outras derivações gregas da palavra são: *krités*, que significa “juiz”; *kritikós* (que por sua vez deriva de *krités*), que se refere à pessoa capaz de elaborar juízos ou proceder a julgamentos, concluindo por uma decisão, ou seja, por uma avaliação judiciosa destinada a orientar as ações que dada comunidade deve empreender; outra óbvia derivação do mesmo termo grego é *kritérion*, que são os fundamentos relativos aos valores mais elevados de uma sociedade, em nome e em função dos quais os juízos e as críticas são feitos, os julgamentos são conduzidos e as decisões são tomadas. Daí se conclui que uma comunidade que perca sua capacidade crítica perde junto sua identidade, vê dissolver-se sua substância espiritual e extraviar-se o seu destino. Curiosamente, outra das derivações da palavra grega em questão é *krisis*, significando o vácuo desorientador que se estabelece quando os critérios que orientam os juízes, por alguma calamidade histórica, política ou natural, se vêem suspensos, abolidos ou anulados. (2001, p. 18-19, grifos nossos).

Ainda, segundo o autor, estaríamos vivendo um momento histórico em que aceitamos ser “conduzidos”, não refletindo sobre

as consequências do que está posto à nossa frente. Em nossa “anuência cega, passiva e irrefletida”, emudecemos a crítica e as possibilidades de transformação do mundo à nossa volta. Por isso, mais do que nunca, reafirmo a importância de formar alunos que possam se posicionar, defendendo suas opiniões e propondo alternativas de mudança.

A construção da criticidade dos alunos, através do exercício de sua capacidade de argumentação, concorre para que o aluno conquiste sua autonomia, (re)construa sua identidade e compreenda a importância da cidadania. E, como diz Seffner (2000, p. 117), devemos ensinar nossos alunos a reconhecerem os projetos sociais que estão presentes nas diversas falas sociais, ajudando-os a construir suas trajetórias a partir desses referenciais. Aqui, novamente, a pesquisa e a escrita mostram-se como meios privilegiados para desencadear esse processo.

Sem dúvida, habilitar nossos alunos para que consigam se posicionar diante das contradições é uma tarefa complexa. Porém, de que outra forma podemos prepará-los para os constantes desrespeitos aos direitos humanos? Para a banalização da violência? Para a falta de liberdade? Arriscamos-nos a formular uma resposta: armando-os, literalmente, com o conhecimento, com a compreensão de que os saberes se constituem como poderes, e que isso se modifica ao longo de tempo, de acordo com as forças e as regras em jogo. E que cabe, para os sujeitos do mundo, fazerem com que essas relações se transformem.

Considerações finais

História, escrita, pesquisa, autonomia, criticidade não são mais apenas palavras soltas. Costurando-as aos poucos, vejo-as tecidas como possibilidades concretas de refazer nossos modos de contato com o conhecimento e com o mundo, enquanto somos professores, alunos e cidadãos.

Não como um ponto-final, mas como uma forma de explicitar de onde se partiu, gostaria de ressaltar que a prática da análise textual discursiva, através do exercício de escrita colaborativa do qual resultou este texto, é uma oportunidade de aperfeiçoar a produção

escrita através de uma vivência democrática da capacidade de crítica e argumentação.

Articulando as discussões na coletividade, ampliam-se as possibilidades de aprendizagens: aventuramo-nos em novos terrenos, marcando e transformando a nossa identidade dentro do grupo. Dessas e de outras experiências vivenciadas com os pesquisadores que compõem esta coletânea, retiro a inspiração e a necessidade de continuar escrevendo e refletindo sobre a educação e tudo o que humanamente é intrínseco a ela.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1973.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Saber pensar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FONTES, Virgínia. História, historicidade e dialética. In: _____. Usos do passado. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. ANPUH-RJ, 12., 2006. Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. Livro do professor. In: ZATT, Ana Claudia Sousa; SOUZA, Jane Mari de (Org.). *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania: morro alto; mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania: morro da polícia*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 13-18.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

PADRÓS, Enrique Serra. Tempos de barbárie e desmemória. In: FERNANDEZ, Érico Pinheiro et al. *Contrapontos – Ensaios de história imediata*. Porto Alegre: Folha da História, 1999. p. 23-38

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17-36.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Faculdade de Arquitetura, 2000. p. 105-118.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

PESQUISA, LEITURA E A DIFERENÇA: DIÁLOGOS EM UM CONTÍNUO ESTRANHAMENTO

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju*

Este artigo foi desenvolvido ao longo do curso de formação “Análise Textual Discursiva”, oferecido realizado pelo Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul e tem por objetivo apresentar um ensaio sobre a pesquisa e a leitura na perspectiva do pensamento da diferença. Dessa maneira, os tópicos: *pesquisar através da leitura que se faz escrita; leitura como transformação e A diferença e o conhecimento na pós-modernidade* se constituem, neste trabalho, diálogos em um contínuo estranhamento.

Vamos conversar?

Ler e escrever são duas faces de uma mesma conversa que me faz pensar e sentir o quanto estamos vivos: eu e você, caro leitor. Nós que, neste momento, começamos a conversar e como toda conversa precisa de um primeiro passo, ou seja, um olá, um tímido sorriso, um breve aceno, enfim, ir ao encontro do outro, não importando muito o conteúdo da conversa, pois o importante é estar aberto para ser afetado pelo outro. Assim, também é a leitura que se faz escrita que só começa, adivinha? Escrevendo! Porque leitura e escrita só se estabelecem quando há uma disposição em ouvir o que o outro tem a nos dizer. (MARQUES, 2006).

* Aluna no curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista de Iniciação Científica (BIC-UCS/2009/2011). Pesquisadora no Corpo Discente do Observatório de Educação da UCS.

Nessa nossa conversa, entendo ser importante apresentar os assuntos que farão parte deste diálogo. A intenção é deixá-lo à vontade para transitar por este texto-conversa e mudar de assunto, repetir o que já conversamos, ou mesmo, encerrar a nossa conversa ao se dirigir para o fim do texto.

Conversaremos sobre os encontros e as afetações que a diferença pode vir a estabelecer com a pesquisa e com a leitura na contemporaneidade, entendida, aqui, como pós-modernidade. A dinâmica deste texto se faz por meio de três movimentos: pesquisar através da leitura que se faz escrita; leitura como transformação e, penultimamente, sobre a diferença e o conhecimento na pós-modernidade.

1 Pesquisar através da leitura que se faz escrita

Pesquisar é, antes de tudo, ter dúvida sobre o que se quer compreender. É um não-saber. É não ter certezas, mas, se sentir provocado a tencionar as nossas hipóteses junto com os que possam colaborar para a compreensão do fenômeno estudado. É por meio da voz do outro, sobretudo, quando escrevemos em grupo, que a interação se estabelece e os aprendizados são constituídos.

Essa voz, entretanto, não precisa ser a voz da concordância, da igualdade, do idêntico. Muito pelo contrário! Necessitamos, também, de deslocamentos e de estranhamentos acerca das nossas certezas. A respeito disso, diz-se que escrever colaborativamente implica abrir espaço para questionamentos e desconstruções de certezas quando essa escrita se faz pesquisa.

Dessa maneira, então, o Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul vem se constituindo em um espaço onde pesquisa, estudo, conhecimento e afeto se imbricam tendo como ponto de convergência, em suas linhas de pesquisa, a produção escrita.

Para o momento falaremos sobre essa produção em um contexto de escrita colaborativa que compreende a leitura e a escrita como processos interdependentes. Ao escrever já estou também vislumbrando o meu leitor, e a leitura desse me oportunizará a reescrita. (MARQUES, 2006).

Vemos, então, que, se não existe distância ou, melhor dizendo, separação entre os movimentos de leitura e os movimentos de escrita, por que fazemos essa distinção? Na pesquisa, a interdependência entre leitura e escrita se confirma, pois se faz necessário tanto o ler como também o escrever. Eles se constituem, então, em possibilidade de compreensão acerca do tema estudado. Diante disso, fica a pergunta: Por que insistimos em mantê-las, a leitura e a escrita, em domínios diferentes quando ambas estão intimamente ligadas. A que se deve esse distanciamento?

Esse distanciamento tem suas raízes no início da nossa vida escolar, quando a leitura foi compreendida como uma prática para aquisição passiva de conhecimento, e a escrita, como instrumento de registro dessas aprendizagens. Assim, a leitura e a escrita passam a fazer parte de domínios distintos; podemos comparar aquela com a teoria, e esta com a prática; com essa divisão não há espaço para uma escrita que se faça exercício de pensamento, uma escrita que também seja criação e não apenas repetição do mesmo.

Por isso que, ao questionarmos essa divisão, vamos percebendo que a leitura não é uma atitude passiva diante de um texto, pois a leitura efetiva se caracteriza pelo diálogo com o texto e a partir dele, tensionado os nossos saberes e as nossas certezas ante as inquietações que o autor nos apresenta. Para Larrosa (2009, p. 24), “a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas expectativas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura”.

Segundo Matos (2008 apud SILVA, 2000, p. 42), essa aventura pode ser feita “num eterno estranhamento com os estranhos, pois é na estrangeiridade que se produz a diferença, o plural. Com idêntico re-produzimos outro idêntico, portanto um mundo se limita no pensamento uno”.

Nesses diálogos de contínuo estranhamento, vamos transformando e sendo transformados pela leitura que se faz escrita na pesquisa. Vamos, também, questionando as certezas estabelecidas, as divisões entre teoria e prática, enfim, vamos sendo transformados pela leitura. Mas isso já é outro assunto...

2 Leitura como transformação

Antes de mudarmos de assunto, vale a pena retomarmos alguns pontos importantes desta primeira parte da nossa conversa. Falamos, então, sobre a importância da leitura no processo de escrita, da divisão efetuada na vida escolar entre leitura e escrita e, ainda, da interdependência entre ambas. Agora, a leitura se fará como principal personagem dessa conversa, ao abordarmos a leitura na perspectiva de transformação.

A leitura, como possibilidade de transformação, vai além da decodificação dos códigos escritos e não está preocupada em desvelar o sentido oculto das palavras, em uma infundável interpretação. Porque, nessa perspectiva, falamos não mais apenas de atribuição de significados, mas principalmente, da leitura como experiência a nos possibilitar o inédito: aquilo que pode nos causar medo, insegurança diante do novo, surpresa, enfim, “ler em direção ao desconhecido para além da hermenêutica”. (LARROSA, 2009, p.13). Para isso se faz necessário ativarmos nosso potencial imaginativo na constituição do conhecimento e, portanto, de novas realidades.

As relações entre leitura e imaginação não são uma novidade, pois, através da imaginação e do seu cuidadoso armazenamento em nossa memória, novas histórias são contadas. A invenção tem poder de criação, que, fortalecida pelos sentimentos catalisados por outras experiências de leitura, nos possibilita o novo. Assim, leitura, sonho, imaginação e invenção se aproximam por sua interdependência, pois, na medida em que lemos, vamos imaginando o lido, corporificando-o em nossa mente. Essa corporificação é real. É imaginária. É criação de sonhos e de realidades.

A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: recorde-se que *fictio* deriva de *facere*, o que ficcionamos é algo fabricado e, por sua vez, algo ativo. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma. (LARROSA, 2002, p. 135).

Nesse contexto imaginativo da linguagem, temos a literatura como um tipo de leitura que está associada ao inventivo e à ficção, portanto, à imaginação. Essa é um tipo de leitura

que tem como característica principal uma intensidade que lhe é própria e que lhe confere uma dinâmica toda especial, pois a literatura tem o seu início na imaginação do escritor, e seu destino é a imaginação do leitor. De imaginação para imaginação há uma ponte de ligação onde infundáveis conexões são estabelecidas

Na leitura como transformação, as oportunidades de mudança surgem, sobretudo a partir do questionamento de nossas certezas diante do que os vários textos nos apresentam. Esses questionamentos, então, podem se configurar como uma violência de pensamento a nos desestabilizar. Leitura, nessa perspectiva, é medo, incerteza, dor, pois o texto questiona as nossas queridas certezas. Em uma leitura, onde se pretende dialogar com textos escritos, com imagens, com os corpos e suas expressões, é necessário deixar que o “texto” nos fale. É necessário o silêncio, porque, somente quando calamos as nossas certezas, poderemos nos deixar ser afetados pelos diversos textos. Como em uma conversa, necessitamos saber ouvir e estar atentos e interessados no que o outro tem a nos dizer.

Vale destacar, ainda, que o processo criativo é impulsionado e alimentado pelo prazer. O prazer em ler nos seduz e, assim, vamos trilhando caminhos que nos conduzirão para além das fronteiras da obrigatoriedade. A leitura, nessa perspectiva do prazer, possibilitará um diálogo atencioso que tem por finalidade a própria leitura. Ler para ler; ler e querer continuar a ler; ler para se alimentar.

Todos esses movimentos e relações que estabelecemos por meio da leitura, seja ela literária, ou não, nos oportunizam experiências diversas. A diferenciação, entretanto, entre o que passa e o que nos passa é fundamental para compreendermos a leitura como experiência, como escreveu o autor:

E se poderia pensar essa relação como experiência, ainda que entendendo experiência como um modo particular. A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa. Vivemos num mundo em que acontecem muitas coisas. Tudo que sucede no mundo não

é imediatamente acessível. Os livros e as obras de arte estão à nossa disposição como nunca estiveram antes. Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como expectadores ou tratando de conseguir uma satisfação intranscendente e instantânea. (LARROSA, 2002, p. 136).

Dessa maneira, caro leitor, a leitura-escrita desse texto-conversa já se faz uma experiência que me passa. Experiência de experimentação sem tantas explicações e justificativas; que possamos viver a experiência com suas descontinuidades, incertezas, hibridismos e fragmentações desse nosso mundo pós-moderno.

3 A diferença e o conhecimento na pós-modernidade

A pós-modernidade nos convoca a assumirmos diferentes estéticas de existir. Contudo, a proliferação de imagens atreladas ao consumo nos conduz apenas a sermos consumidores por meio das identidades que, constantemente, nos são ofertadas ou, melhor dizendo, impostas. O conhecimento, nesse contexto, pode adquirir características de produto, de mercadoria à minha disposição.

Para os pensadores da diferença, a mesma não é compreendida como fim, mas como um processo que tem na linguagem representacional sua maior aliada. Assim que, na diferença pela diferença, o estranhamento é o ponto de partida para questionamentos diante do que nos é apresentado como natural, binário, classificado e pertencente a uma identidade que demarcará todas as possibilidades de estarmos neste mundo.

A pós-modernidade tem nos apresentado, constantemente, a fragmentação e o hibridismo como possibilidade de estar-no-mundo; essas transformações estão abalando as relações pessoais e sociais, principalmente no que se refere aos pressupostos da ciência moderna,

a partir da qual uma visão essencialista e fixa de sujeito está sendo questionada. Assim,

estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quando de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2004, p. 9).

Para Hall (2004, p. 9), essa crise de identidade evidencia a complexidade da pós-modernidade, pois, se, antes as análises estavam circunscritas a uma questão de classe e meio de produção, agora, na pós-modernidade, em face da fragmentação e do hibridismo, há uma multiplicidade de vozes que buscam legitimação de seus discursos. Vozes de gênero, vozes de raça, vozes de etnia, vozes de sexualidade e, também, de nacionalidade. Essas questões se tornaram importantes de serem discutidas na medida em que veem outras possibilidades de discussão que envolvem a própria produção da diferença, possibilitando, dessa forma, uma mudança de foco na análise da diferença em si para as relações de poder que a definem.

A diferença, como estranhamento, não nos solicita uma atitude de adaptação em busca de uma boa convivência, pois o inédito se constitui justamente nesse confronto e não na assimilação daquele que é identificado como *normal* como *diferente*. Por isso, “a filosofia da diferença se interessa mais pela singularidade e particularidades e menos pela semelhança e identidades”. (MATOS, 2009, p. 35).

Outra possibilidade de *caracterização* da diferença está na politicamente correta diversidade cultural. Essa poderá assumir características exóticas e de excentricidade, não possibilitando que essas culturas possam ser vistas como pertencentes à realidade do nosso cotidiano. Tornam-se, então, objetos de nossa curiosidade e especulação, pois transferimos para o psicológico o que está no campo do poder e da legitimação.

Quando percebemos a diferença como algo que é construído discursivamente, torna-se claro o seu caráter relacional. Contudo, para isso, é necessário questionarmos as visões naturalizantes que insistem em tomar a frente nas discussões, pois a tradição é isto: uma ancoragem no que é natural, no que sempre foi assim, não permitindo que vejamos o quanto o tradicional é um processo discursivamente constituído, onde estão implícitas escolhas, adaptações, inclusões e exclusões. (HALL, 2004, p. 50).

Ao entendermos a realidade como um processo discursivo que a produz, vamos percebendo o quanto provisória ela é. Nessa perspectiva, o conhecimento passa a ser também questionado e revisto, pois a busca pela universalidade e generalizações do mesmo se mostra um equívoco, já que também o conhecimento se desenvolve situado no regime de verdade de cada sociedade. Por isso, nenhum saber está desconectado das relações de poder que o constitui; há nessa articulação um poder-saber e a busca por legitimação. A teoria *queer*, dessa maneira, chama a nossa atenção para as novas possibilidades epistemológicas em que estranhar o que nos é dado como natural, portanto, normal, é o primeiro passo para o surgimento do novo.

A realidade, vista como uma produção discursiva, nos desafia a viver na provisoriedade. Não há certezas acerca do preestabelecido; há apenas o cartografar de linhas que nos convidam a navegar por outros mares e olhar outras paisagens. Nessa perspectiva, se faz necessário perguntar: por que continuar a caminhar por caminhos que me garantem o mesmo, o idêntico? Por que não nos oportunizamos um encontro com o inédito, com outras realidades?

Em sendo assim, nossas buscas não são mais pelas certezas, pois o falso e o verdadeiro não são mais as únicas possibilidades na construção do conhecimento, haja vista que a pós-modernidade nos oferece novas possibilidades de estarmos neste mundo. As fronteiras estão constantemente sendo borradas pelas incertezas provocadas pelo inédito. Nesse contexto de não fixidez e de transitoriedade, a teoria *queer* vem nos questionar diante do que nos é apresentado como natural e, portanto, normal, pois duvidar é preciso.

Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (SILVA, 2004, p. 107).

Chegamos, caro leitor, ao fim de nossa conversa e espero que tenhamos nos afetado mutuamente. Espero que essa conversa tenha sido uma possibilidade de rever e questionar as nossas certezas, pois viver a pós-modernidade é estarmos abertos a novas formas de estar-no-mundo, onde as fronteiras estão em constante movimento, onde a provisoriidade é possibilidade de criação e invenção, onde o diálogo é possibilidade de ser afetado e afetar os outros, onde a leitura e a escrita existem para criar e transformar as nossas existências. Por tudo isso, aprender é se surpreender num delírio, num sonho que se faz realidade.

Até breve!

REFERÊNCIAS

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Discurso da mídia e a diferença. In: PAIM, Giseli; TEIXIERA, Lezilda. *Educação e mídia*. Caxias do Sul: Educus, 2008. p. 33-42.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Literatura, experiência e formação. In: VEIGA NETO, Alfredo; COSTA, Marisa Cristina V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

ENSINAR E APRENDER: OS DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Fernando Siqueira da Silva*

O que é ensinar? O que é aprender? São perguntas que nos fazemos certas vezes e geralmente apresentamos alguma resposta, embora nem sempre nos convençamos da mesma. Neste texto, procuramos discutir essas questões mais do que as aprofundar. Uma espécie de reflexão sobre duas ações muito importantes e sempre presentes em atividades docentes, nas quais se pode perceber uma fronteira muito tênue em suas relações. Elas configuram uma atividade de ensino. Equiparamo-la, metaforicamente, a uma moeda composta por duas faces, algumas vezes contraditórias, que precisam, necessariamente, ser relacionadas para não se transformarem em alguma outra coisa que não ela mesma, não sendo possível, pois, definir uma sem definir a outra. Ensinar e aprender exibem, assim, diferenças em suas definições, mas se interdependem em suas ações. As argumentações aqui colocadas se configuram como uma espécie de memorando, um instrumento para comunicar e iniciar algumas reflexões. Essas precisam ser ainda (o que gostaríamos de fazer em outra ocasião) ampliadas e melhor discutidas.

1 Ensinar e aprender: os dois lados da mesma moeda

Querendo ou não, quase todos nós, professores, carregamos algumas noções sobre o que significa ensinar e sobre o que significa

* Mestre em Educação pelo PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Técnico Administrativo em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Membro do corpo discente egresso do Observatório de Educação da UCS.

aprender. Logo, criamos um entendimento sobre a sua finalidade: a aprendizagem. De modo semelhante, muitas vezes, essas noções aparecem mais ou menos implícitas em nossos discursos. Na realidade, paramos muito pouco tempo para fazer uma reflexão a esse respeito. Se é que em algum momento a fizemos.

Embora o conceito de ensino, de ensinar, não se encontre muito claro entre aqueles que se ocupam dessa atividade, isto é, daqueles que desenvolvem e praticam atividades de ensino, algumas vezes, é importante pensar e tentar refletir um pouco a esse respeito. É uma forma de olhar para nós mesmos, como professores, e analisar o nosso fazer. É uma forma de incidir sobre os elementos de nossa prática. Será, então, envolvidos por esse espírito, que tentaremos realizar algumas considerações a esse respeito, mais necessárias do que profundas.

Começaremos considerando, por um lado, a impossibilidade de ensinar algo a alguém. Então, estaríamos inclinados aos pressupostos epistemológicos de base racionalista. Fala-se, por vezes, daqueles que nos levam a crer que os sujeitos já trazem consigo todo o conhecimento e que basta lembrarem a respeito de algo para o externalizarem do pensamento. Também, por outro lado, podemos considerar a possibilidade de ensinar tudo a alguém. Aí, inclinados aos pressupostos epistemológicos de base empirista, em que o sujeito nada sabe sobre o mundo, e que só poderá saber algo se passar necessariamente por uma atividade de ensino. (BECKER, 2001, p. 16-19).

Essas considerações, mais do que válidas, são, acima de tudo, pertinentes, já que se encontram muitas vezes entre nós. Embora nos forneçam compreensões ou incompreensões a respeito do que consiste uma atividade de ensino, outras vezes nos confundem. Afinal, ensinamos ou não ensinamos? Mas o que é ensinar?

De acordo com Masetto (1997, p. 45) “ensinar diz respeito a: instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, mostrar, guiar, orientar, dirigir, desenvolver habilidades – verbos que apontam para o professor enquanto agente principal e responsável pelo ensino”.

Partindo dessa definição, é possível considerar que ensinar requer uma porção de habilidades a serem desenvolvidas por aqueles que ensinam, em se tratando da educação escolar, o professor. Porém, parece que ensinar requer muito mais do que o desenvolvimento dessas e de outras capacidades igualmente importantes, tais como: ter organização, saber utilizar métodos diversificados, refletir sobre a prática, entre outros. Reclama, principalmente, uma noção do que significa aprender, do que significa a aprendizagem.

De acordo com Hirst (1971), não é possível ter uma ideia única e precisa sobre o que é ensinar, já que essa é uma palavra *polimorfa*. Todavia, seria interessante nos atermos às formas mais específicas do ensino, e essas não podem ser classificadas como uma atividade qualquer que se está a fazer, tal como trabalhar ou entreter alguém. Antes, deve ter um objetivo, um propósito, ou melhor, uma *intenção* que nos permita diferenciar as atividades de ensino das de não ensino. Dessa forma, ele afirma que “a intenção de todas as atividades de ensino é a de **produzir aprendizagem**” (p. 71).

Esta é talvez uma das circunstâncias que poderíamos nos fazer pensar, refletir e dialogar com outros profissionais: o ato de ensinar não existe separado da aprendizagem, são duas palavras, ou melhor, duas ações que não existem separadamente, são interdependentes e “não existe ensino sem a intenção de produzir aprendizagem [...]. Assim sendo, não se pode caracterizar o ensino sem caracterizar a aprendizagem” (p. 71) Essa intenção, por si, já pode vir a caracterizar e diferenciar as atividades do ensino das de não ensino. Isso é o que reforça o autor.

Aceitando o que Hirst nos coloca e decidindo partir desse ponto de vista, caberia nos perguntar então: como pensar o desenvolvimento das nossas atividades levando em consideração apenas uma intenção: a de produzir aprendizagens através de uma atividade de ensino?

A resposta, muito provavelmente, não seria única. Paralelamente a ela, pensando nas possibilidades e nos limites apostos nessa intenção, precisaríamos ter presente algumas noções do que é o aprender. E de igual forma, no que consiste a

aprendizagem.¹ O que tentaremos aqui manipular de forma muito breve necessitando outras reflexões igualmente válidas tanto quanto desejáveis.

Para começar a traçar esse cenário, vejamos uma definição na qual o sociólogo Paul H. Hirst postula a respeito do que pode significar o ensino, no que consiste uma atividade de ensino. E sem querermos correr o risco de separá-lo da aprendizagem, aceitamos de antemão que aprender é uma ação que “implica escolha, decisão, responsabilidade” (PAVIANI, 2003, p. 15) daquele que deseja aprender. “Aprender é uma actividade daquele que aprende.” (HIRST, 1971, p. 74) constituindo-se, assim, a aprendizagem, num efeito do aprender, como se lê no excerto:

Uma actividade de ensino é uma actividade de uma pessoa A (o professor), cuja intenção é produzir uma actividade (de aprendizagem) na pessoa B (o aluno) cuja intenção é atingir um estado final (por exemplo, conhecimento, apreciação) que tem por objecto X (por exemplo, uma crença, uma atitude, uma aptidão). (1971, p. 75).

Partindo dessa definição muito simples e inteligível, o autor sinaliza que não basta à pessoa A (ao professor) apenas a clareza da intenção de produzir aprendizagem a partir de uma atividade de ensino. Antes, concernentemente, seria indispensável que esse pudesse dar uma ideia à pessoa B (ao aluno) do que se trata o conhecimento que lhe pretende ensinar. Além disso, precisaria ter consciência de que aquilo que pretende ensinar é possível que os seus alunos aprendam. Isso tudo implica conhecer também o nível de desenvolvimento cognitivo do grupo.

Aceitando a tese de Hirst, podemos perceber que toda atividade (caracterizada como ensino) só pode ser chamada como tal – se e

¹ Ou diríamos, as várias formas de aprendizagem como já contemplara Pozo (2002) em sua obra: *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. O que deixamos para o leitor explorar; certamente, encontrará nela um trabalho mais rico e mais profundo que o nosso que pretende aqui ser apenas o começo de uma reflexão.

somente se – tiver como intenção o desenvolvimento de uma aprendizagem em alguém; ensinar e aprender seriam, diríamos metaforicamente, os dois lados de uma mesma moeda. Um recurso aqui, analógico, um símbolo talvez, mas que, funcionalmente, configuraria uma atividade de ensino e não outra coisa. Se o leitor for paciente, no fim faremos um rápido resgate desse recurso de linguagem na tentativa de relacionar o ensinar e o aprender como ações, atos diferentes apenas em suas definições, todavia, interdependentes em suas relações.

2 Aprendemos com ou sem ensino?

Perseguindo ainda esse pressuposto, seria interessante nos perguntarmos, também, se toda a aprendizagem provém, necessariamente, de uma atividade de ensino? Ou, dito de outra forma, aprendemos quando não há ensino?

Se levarmos em consideração os argumentos de Hirst, ou seja, que toda atividade de ensino deve ter a intenção de produzir uma aprendizagem em alguém, nos alunos, por exemplo, não podemos deixar de considerar que a “maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de se estar aprendendo”. (Pozo, 2002, p. 56).

Pozo (2002) ilustra um belo exemplo de aprendizagem que não necessariamente depende de uma atividade de ensino, a qual pode ser observada em bebês. Nesse momento em particular, aprendemos a identificar o movimento das coisas ao nosso redor; aprendemos a solicitar a atenção dos nossos pais quando estamos com fome; aprendemos a nos comunicar por meio da linguagem mesmo quando não temos consciência de tal fato ou mesmo sem contarmos com outra pessoa que tenha a intenção de nos ensinar. A esses acontecimentos o autor dá o nome de *aprendizagem implícita* ou *acidental*. “É um tipo de aprendizagem filogeneticamente muito antigo, profundamente enraizado no nosso sistema cognitivo” (apud HOLYOAK; SPELLMAN, 1993; REBER, 1993, apud POZO, 2002, p. 56). Uma das características da *aprendizagem implícita* é a criação de *teorias implícitas*.

Como exemplo da utilização dessas teorias implícitas, Pozo observa no comportamento de uma criança de 6 meses de idade que ela “surpreendia-se vivamente quando uma figurinha colorida aderira, mediante um imã, nas grades metálicas de seu berço. Sua ‘teoria da gravidade’ previa que a figurinha devia cair se não era posta *sobre* um suporte” (Pozo, 2002, p. 57). O que é mais surpreendente é que não são apenas as crianças que aprendem de forma implícita ou criam teorias implícitas; nós, adultos, também. Inclusive os próprios professores apresentam teorias implícitas sobre as formas de ensino e aprendizagem (p. 56-57).

Embora seja possível considerar que aprendemos no dia a dia inúmeras coisas sem que tenhamos uma outra pessoa a nos ensinar, o que responde de certa forma à nossa pergunta feita anteriormente, não podemos ignorar uma outra forma de aprendizagem, que se encontra ligada mais diretamente à escola, a *aprendizagem explícita*: “Produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo mais genérico podemos denominar ensino.” (Pozo, 2002, p. 56-57).

A aprendizagem explícita se distingue da aprendizagem implícita, pois se faz presente um alguém que se propõe a ensinar a outros um determinado assunto, fato ou conceito. Ela provém de uma atividade de ensino. E, nesse ponto, podemos perceber o quanto é difícil analisarmos separadamente o ensino da aprendizagem explícita, uma vez que “o conceito de ensino é totalmente ininteligível sem referência ao conceito de aprendizagem [explícita]”. (HIRST 1971, p. 71). Da mesma forma, podemos considerar que aprendemos muitas coisas sem que haja um professor a nos ensinar, entretanto, não podemos deixar de levar em conta que “em nossa cultura de aprendizagem cada vez há mais das [atividades] que não podem ser aprendidas sem ajuda instrucional”. (Pozo, 2002, p. 57).

Pozo (2002) e Hirst (1999, 2001) nos fornecem uma dimensão funcional do ensino, mostrando-nos que toda atividade de ensino deve ter uma intenção ou um fim explícito de produzir uma aprendizagem em alguém, de alguma coisa, ou estado de coisas. Assim, é possível considerarmos que nós, professores, em nossas atividades habituais de ensino, ensinamos sim!, porém somente

quando temos a intenção de produzir aprendizagem. Quando essa intenção não fica explícita para nós nem para os nossos alunos, dificulta-se o ato de ensinar e, em consequência, a sua finalidade. A finalidade do ensino deve ser a aprendizagem. O que não é discutível, no sentido de que podemos aceitar como pertinente, posto que nem sempre uma atividade de ensino produz aprendizagem (PAVIANI, 2003, p. 15-16) por mais que se tenha uma intenção deliberada. É o que tentaremos aludir no subcapítulo que segue.

3 Ensinar e aprender: um conjunto de relações complexas

Já definimos, em parte, o que significa ensinar e em que consiste uma atividade de ensino. Resta-nos, agora, definir de forma mais diligente o que significa aprender, bem como o seu efeito, que é a aprendizagem. Antecipadamente, vamos partir do ponto em que aceitamos como pertinente o seguinte: as diferentes concepções pedagógicas assumidas na educação escolar sobre o ensinar e o aprender estão embasadas, implícita ou explicitamente, em diferentes correntes filosóficas, ou melhor, em diferentes correntes epistemológicas.² Não existe uma pedagogia sem uma epistemologia (BECKER, 2001), e o contrário também nos parece verdadeiro.

Convidamos o leitor, que, desejando obter um entendimento mais profundo do que acabamos de tomar como axioma neste texto, para então tomarmos uma direção mais específica sobre o aprender, não deixe de visitar a obra em nota, a qual nos permite discorrer de forma muito breve sobre alguns aspectos que julgamos relevantes. Assim, tentamos colocar luz sobre o que estamos apresentando neste escrito, concepções pedagógicas e epistemológicas de base construtivista sobre o ato de ensinar e de aprender. Essa decisão não é arbitrária, pois esta sendo feita apenas por motivos que configuram (acreditamos) as necessidades mais contemporâneas sobre essas noções, ações (POZO, 2002), possibilitando-nos uma interpretação mais coerente dessa realidade do que por uma simples ideologia. Quem sabe, amanhã, as teorias de base construtivista

² A esse respeito, um trabalho interessante sobre os diferentes modelos pedagógicos e modelos epistemológicos assumidos na educação escolar é discutido pelo professor Fernando Becker em: *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

podem não mais dar conta da maioria dos nossos questionamentos a esse respeito...

De acordo com Masetto (1997, p. 45), aprender consiste em “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas, dos fatos, dos acontecimentos”. São atividades inerentes ao próprio aluno que é o principal responsável por sua aprendizagem. Porém, dentro das atividades de ensino, não é somente o aluno quem aprende. O professor também aprende. Quando ensina, o professor acaba abrindo possibilidades para aprender mais uma vez sobre aquilo que estudou. A aprendizagem, nesse viés, é vista como um processo em constante evolução, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, ela é entendida como um “processo contínuo e bilateral”. (MASETTO, 1997, p. 45).

A aprendizagem, entendida como um efeito do aprender e como um processo contínuo – que está acontecendo a todo momento em nossa vida – e bilateral – numa atividade de ensino em que professor e alunos aprendem – é uma atividade que requer uma busca constante de entendimento sobre aquilo que se pretende compreender; requer o estabelecimento de relações com o já conhecido e ao mesmo tempo uma reestruturação daquilo que já se conhece. Trata-se de modificar, construir, desconstruir e reconstruir constantemente aquilo que se conhece para chegar a novas formas de entendimento. Essas novas formas de entender o novo, o emergente, ganham profundidade na medida em que “a presença de [uma] nova informação incita a emergência ou o estímulo de estruturas cognitivas que nos capacitam a pensar sobre nossas idéias anteriores”. (BROOKS; BROOKS, 1997, p. 29).

Aprender, nesse sentido, é mais que acumular informações, consiste em uma prática que nos leva a mudar os nossos conhecimentos ou os dos demais de tal forma que se possa “determinar de modo explícito o que se muda e o que se adquire”. (POZO, 2002, p. 65). Somente isso já nos faz perceber que a condição necessária para a ocorrência de uma possível aprendizagem não é algo tão simples, exige um constante rever de paradigmas, da forma como percebemos e interpretamos as coisas no mundo. Nesse

sentido, um dos problemas da aprendizagem parece não estar, então, naquilo que o sujeito conhece, mas naquilo que ele acredita conhecer com *veemência*. Ora, quando acreditamos que conhecemos algo dessa forma, paralisamos o processo de investigação e deixamos de realizar novas formas de compreensão. Aprender é também mudar, alterar, ressignificar aquilo que já se conhece.

Numa abordagem construtivista, o conhecimento não está no sujeito nem nos objetos com os quais ele se relaciona, “mas na unidade dos dois” (PIAGET & INHELDER, 1971, apud BROOKS & BROOKS, 1997, p. 18-19). Diferentemente das abordagens racionalistas em que o sujeito já traz consigo o conhecimento em sua carga hereditária, e das abordagens empiristas em que o sujeito nada sabe, nada conhece, é visto como uma *tábula rasa*, uma mente vazia que deve ser preenchida, para o construtivismo o conhecimento é entendido como uma construção do sujeito que não aprende por descobrir mais, mas por alterar e criar esquemas, estruturas de pensamento diferentes. (BROOKS; BROOKS, 1997, p. 18). Aprender (estamos inclinados a aceitar) passa a ser algo altamente subjetivo, embora objetivo, pois vai depender, exclusivamente, daquele que deseja conhecer, das suas relações, interpretações e construções de sentido para os fenômenos que concebe.

Aprender um determinado conhecimento, como atividade daquele que aprende, é também visto pela ciência cognitiva como uma forma de representação ou modelização mental dos fenômenos percebidos no mundo exterior.³ Representações ou modelos mentais elaborados por sujeitos, que podem mudar constantemente, conforme suas experiências, e que, embora algumas vezes possam estar distante da realidade objetiva, ainda assim servem para resolver certos problemas ou responder a determinadas questões. Segundo Moreira (1996, p. 193), modelos mentais são “maneiras de ‘re-presentar’ internamente o mundo externo. As pessoas não captam o mundo

³ Veja-se por exemplo, em *Representações mentais, modelos mentais e representações sociais* de Marco Antonio Moreira, publicado pela Editora da UFRGS, em 2005, uma visão da ciência cognitiva sobre como se dá a construção mental do conhecimento pelo sujeito.

exterior diretamente, elas constroem representações mentais (quer dizer, internas) dele”.

Modelos mentais são representações internas de informações que se correspondem de maneira análoga com o objeto, fato ou evento repetitivo que se quer representar. Eles são uma representação analógica do conhecimento, “*análogos estruturais do mundo*”. Johnson-Laird citado por Moreira (1996, p. 195), faz dos modelos mentais os recursos com os quais as pessoas desenvolvem seus raciocínios.

De forma semelhante, Pozo (2002) acredita que aprender um determinado conhecimento é como elaborar um mapa para poder se movimentar num território mutável, em que existem diferentes realidades. Esse mapa não é o território, mas apenas uma representação dele. Por isso, [...] “nossas representações são modelos que tentam reconstruir a estrutura da realidade, mas nunca a refletem. De tal forma que nunca há mapas verdadeiros, não há nenhum conhecimento absoluto” (p. 49).

Entender a aprendizagem como uma representação ou modelo mental de um fenômeno por alguém que busca apreendê-lo, o qual pode ser diferente para outro alguém que também constrói uma representação que é sua, serve para que se perceba o quanto é difícil avaliar se um aluno ou um grupo de alunos aprendeu ou não determinado conceito que lhe foi ensinado, já que “não vemos nem o conceito transformado, nem o processo de construção que precederam sua transformação”. (BROOKS; BROOKS, 1997, p. 31). Assim, “quase sempre se pensa que se ensina e, em consequência que alguém aprende. Mas, por mais que se planeje o que deve ser aprendido a aprendizagem não é garantida.” (PAVIANI, 2003, p. 15-16).

Talvez esteja aí o limite das nossas intenções de aprendizagem através de uma atividade de ensino. Nem sempre os alunos possuem ou adquirem as mesmas representações que possui o professor. Nem sempre o que ele ensina é aprendido pelos alunos, já que as representações (embora objetivas, pois se encontram atreladas à lógica do conteúdo) são também subjetivas, pertencem ao mundo de cada um e estão relacionadas às suas próprias interpretações

(encontram-se atreladas ao psicológico do conteúdo). O ideal seria que tanto as representações do professor quanto as representações dos alunos fossem compartilhadas; dessa forma, seriam facilitados a comunicação e, conseqüentemente, o aprendizado, pois se tornariam representações intersubjetivas.

Para Brooks e Brooks (1997), embora seja muito difícil avaliar com precisão se houve a ocorrência de aprendizagem de um determinado conceito pelos alunos, sempre é possível identificar em seus comportamentos mais daquilo que eles *criam*, *demonstram* e *mostram* do que aquilo que *imitam*. Essa parece ser até, então, a nossa melhor garantia.

4 Atividade de ensino: a interdependência entre o ensinar e o aprender

Entendendo a atividade de ensino como um processo, uma unidade entre duas noções que, embora distintas em definição são interdependentes em ação, foi o que nos colocamos para pensar nesse início de reflexão. Entendemos que ensinar e aprender são duas ações que não devem ser dissociadas. Precisam, sim, constantemente, ser relacionadas e pensadas conjuntamente.

De igual forma, o que apenas tomamos como pertinente até aqui, essas noções poderiam ser aproximadas de um referencial pedagógico e epistemológico e se tornarem pontos de partida em qualquer atividade de ensino.

Tentamos, ainda, exemplificar (mais do que demonstrar), que ensinar e aprender nem sempre são dois verbos que se conectam conjuntamente, isto é, embora busquemos relacioná-los como uma unidade indissociável, onde cada um exerce influência sobre o outro, nem sempre aprendemos quando há ensino e nem sempre o que aprendemos é fruto do ensino.

Por fim, o que apresentamos a respeito dessas ações está longe de ser uma fórmula. É mais um memorando. Estamos inclinados a aceitar que toda atividade de ensino deve ter a intenção de produzir uma aprendizagem em alguém, embora, ela sozinha, não nos dê mais do que um bom ponto de partida para uma reflexão mais

profunda a respeito do que pode realmente significar e como pode se dar o efeito do aprender: a aprendizagem.

Colocamos no título: **Ensinar e aprender: os dois lados da mesma moeda** ao mesmo tempo uma metáfora e uma analogia. Essas formas de linguagem serviram para representar uma unidade, a atividade de ensino (representada pela moeda) composta de duas faces (ensinar e aprender), estruturalmente opostas entre si, embora, funcionalmente, conectadas.

Se considerarmos apenas a estrutura da moeda nessa metáfora, identificamos uma oposição de faces, um objeto apontando em sentidos contrários. Entretanto, gostaríamos de ser entendidos, e que fossem assim admitidas em nossa analogia, um sentido funcional, ou seja, na semelhança entre dois atos diferentes, duas noções diferentes, mas que apresentam uma fronteira muito tênue em significado: ensinar e aprender perdem o sentido se uma das duas faces for excluída da atividade. Dito de outra forma, assim como a moeda deixa de ser moeda e passa a ser outra coisa se tiver apenas uma das faces. A atividade de ensino deixa de ser ela mesma e passa a ser outra coisa se o ato de ensinar não for um meio intencional de produzir aprendizagem. Ensinar e aprender são noções um pouco diferentes em termos de definições, mas interdependentes em significado. Todas as atividades caracterizadas como sendo de *ensino*, pensamos, estão, de certa forma, assim relacionadas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BROOKS, Jacqueline Grennom; BROOKS, Martin Grennon. *Construtivismo em sala de aula*. Trad. de Maria Aparecida Kerber. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HIRST, Paul H. What is Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n. 1, 1971, p. 5-18. Trad. de Olga Pombo et al. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: a aula como centro*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Aprender e Ensinar).

MOREIRA, Marco Antonio (Org.). *Representações mentais, modelos mentais e representações sociais: textos de apoio para pesquisadores em educação em ciências*. Porto Alegre: UFRGS; Instituto de Física, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. (Coleção Filosofia, 154).

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Diálogos com a educação é uma publicação periódica do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desafia o olhar acadêmico para dentro e para fora dos muros institucionais, busca a efetivação do conceito de observatório como um locus de produção de conhecimento, mas, sobretudo, como um instrumento de informação e de suporte à decisão pública, potencializando a investigação e a socialização da informação, assumindo uma postura de cooperação entre organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas, nacionais e internacionais.

Esta edição é dedicada ao professor Roque Moraes, professor aposentado da PUC/RS e docente visitante da FURG, investigador do corpo visitante do Observatório de Educação da UCS, militante da pesquisa em sala de aula e da escrita reflexiva produzida a partir da análise textual discursiva. Que sua delicadeza, companheirismo e competência produzam muitas "tempestades de luz".

