

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Lívia Mancuso

*Discutindo articulações possíveis entre os conhecimentos dos alunos e da
professora para promover aprendizagens significativas*

Porto Alegre
2011

LÍVIA MANCUSO

Discutindo articulações possíveis entre os conhecimentos dos alunos e da professora para promover aprendizagens significativas

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Nádia Geisa S. de Souza

Porto Alegre
2011

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este estudo quero agradecer...

...às minhas colegas de faculdade que dividiram comigo angústias, inquietações, mas também momentos de muita alegria nesses quatro anos de convivência. Amigas que me iluminam com palavras de incentivo e carinho, com quem eu posso contar. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

... à minha orientadora Dr^a. Nádia Geisa, docente admirável que me acompanhou nos momentos mais desafiadores da minha trajetória como aluna e professora. Obrigada por ter compartilhado comigo a tua sabedoria. A minha docência está e estará sempre vinculada aos teus ensinamentos.

...aos meus alunos e ex-alunos, com quem aprendi e aprendo todos os dias. Vocês são a maior motivação para os meus estudos.

...aos professores desta universidade que tanto me inspiraram.

...às escolas e professoras que possibilitaram as minhas práticas docentes.

...às minhas colegas de trabalho, pela força, amizade e companheirismo nas aventuras de cada semestre. É sempre muito bom estar com vocês todos os dias.

...aos amigos, minha segunda família. Aos que entenderam a minha ausência nesses quatro anos dedicados aos estudos e aos que compartilharam comigo as experiências que este curso de graduação me possibilitou.

...à minha mãe pela força, pelo exemplo de batalha, pelo imenso amor. Obrigada por tudo!

...à minha tia por ter escolhido fazer parte da minha vida de maneira tão intensa. Obrigada pela dedicação e amor incondicional.

...à minha filha Alyssa, minha luz, minha vida, meu presente mais valioso. Reafirmo o que te dizia quando eras pequeninha: Meu amor por ti sempre será maior que o céu e que o mar.

...e à Deus por me presentear com uma nova oportunidade de ser aluna quando pensei que jamais poderia voltar a estudar. Obrigada por atender aos meus pedidos, por colocar pessoas tão especiais no meu caminho e pelos desafios que me possibilitam ser uma pessoa melhor a cada dia.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância das relações entre os conhecimentos dos alunos e aqueles apresentados pelo professor, na tentativa de produzir um conhecimento que seja significativo para as pessoas envolvidas no ato de educar/aprender. Para tal discussão, opera com as noções de sujeito sócio-histórico e de escola como espaço sócio-cultural e de experiências cujas relações podem (re)significar as práticas, os conhecimentos, os comportamentos, enfim, os próprios sujeitos que ali convivem (DAYRELL, 1996; HERNÁNDEZ, 1998; LARROSA, 2002). Nesse sentido, destaca a historicidade do sujeito na produção e aquisição de conhecimentos nas atividades analisadas do Projeto intitulado “Saborear para aprender: múltiplos olhares sobre a questão alimentar”, desenvolvido em uma turma de quarta série no decorrer do Estágio Docente do curso de Pedagogia da UFRGS. A análise do contexto singular da relação com uma turma de alunos, em uma determinada escola, em um momento de planejamento e execução de Projeto, caracteriza-a como um estudo de caso de inspiração etnográfica, o qual é interpretativo, crítico e reflexivo (SARMENTO, 2003). Estes movimentos possibilitam perceber a importância de um planejamento articulado aos saberes dos alunos para (re)posicionar os sujeitos, os conhecimentos, o que talvez crie condições para a produção de outros conhecimentos e práticas escolares.

Palavras-chave: Conhecimentos dos alunos. Aprendizagens significativas. Práticas pedagógicas sobre Alimentação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Primeira produção do grupo 1.....	32
Figura 2- Primeira produção do grupo 2.....	33
Figura 3- Primeira produção do grupo 3.....	33
Figura 4- Segunda produção do grupo 1.....	35
Figura 5- Segunda produção do grupo 2.....	35
Figura 6- Segunda produção do grupo 3.....	36
Figura 7- Cardápio de sexta-feira.....	43
Figura 8- Cardápio de domingo.....	43
Figura 9- Cardápio de segunda-feira.....	44
Figura 10- Cardápio de quarta-feira	44

SUMÁRIO

1 UM ESTUDO SINGULAR E SUAS SINGULARIDADES	6
2 UM PANORAMA DA ESCOLA.....	11
2.1 <i>A escola que me constituiu aluna.....</i>	11
2.2 <i>Acontecimentos implicados num outro pensar sobre as práticas escolares</i>	14
3 O SUJEITO PRODUZIDO.....	18
3.1 <i>Um exemplo de aluno</i>	19
3.2 <i>Um desafio chamado quarta série.....</i>	21
4 A HISTÓRIA DE UM PROJETO DE TRABALHO	24
4.1 <i>A explosão de ideias</i>	25
4.2 <i>Saborear para aprender: Múltiplos olhares sobre a questão alimentar.....</i>	26
5 ILUSTRANDO O PLANEJAMENTO EM PROCESSO	29
5.1 <i>A oficina dos alimentos</i>	29
5.1.1 <i>O vídeo como recurso pedagógico.....</i>	34
5.1.2 <i>A maquete do aparelho digestório.....</i>	37
5.2 <i>Uma música como intervenção</i>	39
5.3 <i>Cardápios possíveis.....</i>	41
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	45
REFERÊNCIAS	46

1 UM ESTUDO SINGULAR E SUAS SINGULARIDADES

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2008, p.1)

Vamos falar de singularidades?

Primeiramente, porque este estudo tem a singularidade de um estudo de caso, “que resulta do relato do vivido” (NISBET e WATT¹, 1984, *apud* SARMENTO, 2003, p.138), ou seja, do vivenciado por mim, em minha experiência de estágio, que aconteceu no segundo semestre do ano de 2010, em uma escola estadual de Porto Alegre.

Em segundo lugar, porque os recortes das vivências que constituem este trabalho têm como contexto as práticas educativas daquela escola, onde meu percurso iniciou com observações² da turma que, posteriormente, assumi.

Trago das minhas memórias o primeiro dia de observação, quando um roteiro pautava o meu olhar para cada componente do ambiente escolar, desde a estrutura física às práticas docentes e, principalmente, às minúcias dos meus futuros alunos. Naquele primeiro momento, procurava a resposta para uma pergunta que agora percebo não poder responder: “Quem eram aqueles alunos?”

É curioso como o olhar de quem observa, reflete e registra tende a definir, delimitar, dar marcas ao objeto de seu estudo, atribuindo-lhe significados e produzindo-o. Portanto, como observadora daquela turma, fui produzindo um conhecimento, ao mesmo tempo sobre todos e cada um, que pautou minhas primeiras interpretações e estratégias pedagógicas. Conforme Sarmiento (2003, p.142) “[...] o acto de conhecer, ainda que seja autônomo, não é independente da acção social. Há, deste modo, uma interdependência entre conhecer e agir que é homóloga da interdependência de sujeito e objecto de conhecimento.”

¹ NISBET, J.; WATT, J. Case Study. In: BELL, J. et AL. (Ed.) *Conducting small-scale investigations in educational management* (72-92). Londres: Harper&Row/Open University Press, 1984.

² As observações são atividades desenvolvidas pela estagiária, a fim de conhecer o espaço escolar e a turma antes do estágio propriamente dito.

O panorama do fundo da sala de aula, onde eu estava sentada, observando, possibilitava enxergar os comportamentos diversos dos alunos: alguns levantavam a mão para responder perguntas, outros rabiscavam o caderno enquanto a professora explicava a matéria do quadro, também havia os alunos que conversavam com o colega do lado, os alunos que tinham olhos fixos na docente... Ainda, nos intervalos das aulas, a professora titular chamava-me atenção para os alunos que ela considerava fracos, aqueles que se tornaram “alunos problema” em suas trajetórias escolares, os quais eu deveria prestar mais atenção.

Não era a primeira vez que ouvia uma professora falar sobre “alunos problema”, sejam eles os que têm dificuldades de aprendizagens, os que têm problemas de comportamento, os que não prestam atenção, ou seja, os que destoam do grupo homogêneo que os professores esperam encontrar nas salas de aula. Tais falas não somente me incomodaram, como também me desacomodaram, pois já vinha construindo, como aluna da UFRGS, o pensamento de que a diversidade é importante tanto para os alunos, quanto para os professores no processo de ensino/aprendizagem. Então, comecei a olhar para o aluno no sentido de percebê-lo como produzido. Ao nos falar sobre o aluno como uma construção social, Sacristán (2005, p.11) vai dizer que:

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos.

Como se eles pudessem ser essencialmente alunos, a princípio, desconsidere as singularidades de suas histórias como sujeitos, pois no momento da observação olhava para o sujeito/aluno apenas, me prendendo a um pensamento moderno que “[...] repousa no pressuposto fundacional, o pressuposto de que existem certos princípios e critérios básicos, universais, que possibilitam determinar a verdade das proposições de conhecimento.” (SILVA, 1995, p.247). Partindo desse pressuposto, é muito “natural” pensar que os alunos aprendem a partir de um único modo, pois são todos iguais. Se não aprendem, se tornam “um problema”. Dessa perspectiva, se considero o “ser” aluno e as “verdades” associadas a sua constituição, ignoro a sua história e, a aprendizagem fica centrada na figura do professor, desconsiderando as relações implicadas no processo de ensino/aprendizagem. As práticas, em sala de aula, são realizadas a partir da transmissão

de conhecimentos pelo professor numa configuração, a qual ressalta Dayrell (1996, p.139): “[...] o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas.”

Contudo, (re)significo a minha experiência, pensando e trazendo para discussão um outro modo de olhar para o aluno, numa visão que se estende para além de sua relação com a escola, pois dirijo o meu olhar para as maneiras como ele vai se tornando aluno ou sujeito/aluno a partir das relações familiares, com os amigos, colegas, com a professora... Nesse movimento de (re)significar os pressupostos de um sujeito uno, conduzo as minhas análises de encontro ao sujeito múltiplo e suas formas de subjetivação e, por isso, singular na sua historicidade. Segundo Veiga-Neto (1996, p.163): “Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não discursivas às quais vem se expondo desde sempre.” Assim, a pergunta que primeiramente tentei responder, dá lugar a um outro questionamento mais importante: Que posições eles ocupam como alunos?

Para pensar tal questão parto da premissa de que as práticas escolares, mais do que “ensinar conteúdos neutros”, atuam como técnicas implicadas na produção de determinados modos de pensar, agir, ser sujeito num certo momento. Sendo assim, os posicionamentos atribuídos aos conhecimentos, aos comportamentos, aos sujeitos integram a constituição dos alunos. Ao discutir o posicionamento dos alunos, destacando o papel das práticas escolares na sua produção, Souza (2007, p.16) vai nos dizer que:

Entender as práticas escolares - metodologias e conteúdos de ensino; disposições dos alunos e modo como nos referimos e agimos em relação a eles; mecanismos de avaliação, ocorrências, dentre outras- como implicadas na constituição de subjetividades, de determinados modos de olhar e pensar sobre o mundo e si mesmo, tem-me levado a pensar e questionar sobre os efeitos daquilo que se ensina na sala de aula e também no cotidiano escolar, procurando ver outras possibilidades para a educação escolarizada.

Nesse sentido, é necessário pensarmos as posições destes alunos enquanto sujeitos históricos e, assim, ampliarmos nossas percepções às singularidades de cada um, pois cada aluno chega à escola trazendo, em sua “bagagem” de vida, as

suas experiências e conhecimentos, sejam eles “validados” pelo sistema escolar ou não.

Simultaneamente às discussões realizadas acerca do “ser” aluno, percebi que o conhecimento escolar difere e, em geral, desconsidera os conhecimentos adquiridos através das experiências e vivências “exteriores” ou anteriores à escolarização. Em geral, e nas proposições curriculares postas em funcionamento, nas práticas escolares, trata-se do conhecer como “[...] se conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.” (LARROSA, 2002, p.19).

Tais conhecimentos escolares, materializados em uma listagem de conteúdos para a quarta série, na qual realizei meu estágio, passaram a fazer parte das minhas angústias como docente. Mais precisamente, no caso do Projeto Pedagógico que desenvolvi com a turma sobre a temática da alimentação, que compunha a lista de conteúdos mínimos da área de ciências. Sem dar tanta atenção a outros questionamentos que poderiam ter norteado o processo de ensino/aprendizagem, centrei-me na questão: o que os alunos poderiam aprender e, desse modo, comecei a procurar os materiais que me possibilitariam dar início ao Projeto de trabalho.

Não foi no livro didático, que fazia parte do conjunto de materiais daquela sala de aula, que encontrei possibilidades, muito pelo contrário, das informações contidas nele surgiram questionamentos que me levaram a outros caminhos. Assim sendo, minha trajetória aconteceu no sentido de valorizar uma abordagem numa perspectiva biossocial, ainda que os primeiros materiais examinados sugerissem considerar outro enfoque. Ao discutir sobre as abordagens escolares relacionadas à alimentação, Souza (2007, p.17) refere que:

Em geral, o estudo da alimentação, no ensino fundamental, traz discussões baseadas nos discursos de disciplinas como a Bioquímica, trazendo os nutrientes contidos nos alimentos e suas funções metabólicas; a Nutrição, apresentando a pirâmide alimentar, e Biomédico, considerando a dieta equilibrada como forma de adquirir saúde.

Contudo, mesmo que a abordagem acerca da alimentação seja tratada a partir dos campos de saber, essa prática ultrapassa a veiculação de informações e conhecimentos sobre a composição dos alimentos e seus benefícios/malefícios para a saúde, conforme nos apresentam e propõem os livros didáticos. A alimentação está presente nos nossos cotidianos, inclusive no dos alunos, configurando-se em

um conjunto de significados que compõem as experiências de cada pessoa de modo particular. Ela não se constitui somente como um saber categórico, mas entrelaça-se a uma multiplicidade de aspectos experienciados: gosto, lembranças, prazer, saúde, por exemplo, os quais criam condições para a emergência de “novas” possibilidades de ensino/aprendizagem. Essas foram algumas premissas que coloquei em funcionamento para desenvolver o Projeto Pedagógico que intitulei: “Saborear para aprender: Múltiplos olhares sobre a questão alimentar”.

Portanto, este estudo de caso tem como objetivo discutir a importância das relações entre os conhecimentos dos alunos e aqueles apresentados pelo professor, na tentativa de produzir outros conhecimentos, que sejam significativos para as pessoas envolvidas no ato de educar/aprender. Para a análise e discussão deste processo, faço aproximações com o uso de ferramentas de “cunho etnográfico” (SARMENTO, 2003, p. 164), como o meu Diário de Classe³ e Relatório de Estágio⁴. Partindo da análise destes materiais tenho como principal objetivo pensar: como articular os conhecimentos dos alunos com conhecimentos ditos escolares para se produzir um novo saber?

Não se trata de uma discussão puramente metodológica, mas pensar na perspectiva de “como” outras abordagens, outras perguntas, outros materiais, outras formas de posicionar o aluno e seus saberes tornam-se possíveis. Na direção de pensar de outro modo o fazer docente e suas implicações, Souza (2007, p.16) ressalta que:

[...] talvez uma questão política para nós, professoras, seja a de nos interrogarmos sobre a possibilidade de produzir outras formas de nos relacionarmos com os alunos, os saberes, as matérias e os conteúdos escolares, numa tentativa, talvez, de construirmos outras estratégias de ensino necessárias às vidas das pessoas.

Para refletir sobre essas possibilidades, analiso e discuto algumas atividades do Projeto Pedagógico que desenvolvi com a turma, no período de Estágio Docente, sobre a alimentação, a fim de pensar articulações possíveis entre os conhecimentos dos alunos e os da professora para promover aprendizagens significativas.

³ Documento elaborado, por mim, no decorrer do Estágio Docente, contendo os planejamentos didático-pedagógicos e reflexões acerca das proposições.

⁴ Documento produzido ao término da experiência de estágio, em que contextualizo a proposta de trabalho semestral e analiso situações relevantes que configuram o relato e suas considerações.

2 UM PANORAMA DA ESCOLA

Esta sessão contempla meus primeiros pensamentos sobre a instituição escolar e, por conseguinte, como a experiência de estágio possibilitou-me (re)significar minhas considerações sobre esse espaço, onde se dão as práticas docentes e suas implicações na produção do sujeito.

Ao relembrar a minha trajetória como aluna e as aprendizagens que incorporei naquela condição, percebo o quanto essa experiência, no sentido que Larrosa (2002) dá a palavra, tocou-me, e constituiu o meu pensar nas práticas escolares, o que passo a contar e refletir a seguir.

2.1 A escola que me constituiu aluna

Minhas primeiras percepções sobre a escola foram construídas através das vivências que tive enquanto aluna. Assim, durante toda a minha vida pensei a escola como lugar de aprendizagens: dos conteúdos que preenchem o quadro negro da sala de aula e delimitavam interpretações sobre o mundo, das maneiras de se comportar que me davam a qualidade de “educada” e dos ensinamentos religiosos que me garantiam “bons” valores. Aprendi o que era “certo” e o que era “errado” e fui constituída aluna, de uma escola moderna, da qual nos fala Silva (1995, p.247):

A ideia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais.

A maneira como a educação possibilitava este “progresso” social, da perspectiva de onde falo, enquanto aluna, se resumia à cópia de um produto, resgatando o conhecimento instituído no livro, ou nas enciclopédias que tanto fizeram parte dos meus estudos. As informações que copiava para compor os meus trabalhos escolares se davam na forma de “conhecimento científico”, este construído historicamente numa organização em que “cada campo devia delimitar os critérios que permitissem selecionar o falso, o não saber e, ao mesmo tempo, definir critérios

de cientificidade. Cada saber devia se constituir em disciplina dentro de um campo global (o da ciência) [...]” (VARELLA, 1994, p.91).

Desse modo, partia-se da premissa de que o conhecimento ao mesmo tempo em que era “legítimo”, tornava-se “libertador”. Era através dele que haveria a possibilidade da criança “ser alguém” no futuro, pois passaria no vestibular e teria uma carreira profissional de sucesso ou, então, estaria preparada para o mercado de trabalho. A escola preparava para a vida através de práticas escolares de transmissão de conteúdos valorizados pela sociedade. Na organização desses conteúdos, funcionava um Projeto Político interessado em formar determinados tipos de sujeitos, configurando uma dinâmica de poder, na qual o aluno se relaciona e é submetido. Segundo Silva (1995, p.249): “As ciências humanas estão particularmente implicadas nessa cumplicidade entre saber e poder e, longe de constituírem uma busca desinteressada de conhecimento, elas estão implicadas em operações de poder.” Não é por acaso que até o século XVI o acesso ao conhecimento era exclusivo da nobreza e para as outras pessoas eram destinadas as aprendizagens de ofícios. A esse respeito Varella (1992, p. 76) vai dizer que: “Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e formandos, determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar enfim os destinos dos usuários.”

Nos dias atuais, uma metanarrativa na direção do que discuti acima, caracteriza as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando institui como fins educacionais o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho⁵. Portanto, para a escola como instituição acentada nos fundamentos modernos, existe um projeto de formação de sujeitos pautado numa ação homogeneizante que procura atender os alunos de uma mesma forma, numa ótica em que todos são iguais. Sinaliza Silva (1995, p.245): “A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los [...]”. Contudo, não estou afirmando que os investimentos políticos, econômicos e sociais nos projetos escolares são distribuídos de maneiras igualitárias, longe disso.

⁵ BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Título II, Art. 2.

Logo, é importante pensar que as práticas escolares encontram-se vinculadas a um projeto de formação de certos modos de ser aluno/sujeito. Quando eu era aluna das séries iniciais e desconhecia a magnitude de uma proposta educacional, seja ela em forma de lei, ou ainda, nas intenções de um Projeto Político e Pedagógico, tais práticas resumiam-se às ações educativas ocorridas dentro da sala de aula, através da figura do professor.

O professor era o mestre, o detentor do conhecimento, praticamente o “Senhor da Verdade” e a ele seus alunos deviam escutar e obedecer. Além de disciplinar os corpos, visando o bom funcionamento da aula, o papel primordial do docente era também o de disciplinar os saberes através da transmissão dos conteúdos escolares. Então, as práticas assumiam a forma de cópia da matéria do quadro, preenchimento da folhinha elaborada pelo professor, leitura de livros didáticos, ou longas explicações que nem sempre faziam sentido para mim. Aprender significava, e ainda hoje significa, assimilar os conteúdos para passar de ano, o que exigia que, por muitas vezes, a matéria fosse decorada. Reduzindo a aprendizagem à memorização, os conhecimentos eram rapidamente esquecidos, pois não eram significativos. Assinala Jolibert (1994, p.13): “Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe “entender”, “responder” ou “executar” as tarefas imaginadas por ele.” Infelizmente, ainda são constatadas práticas docentes que reduzem os pensamentos e as aprendizagens das crianças ao tamanho da folha de atividade elaborada pelo professor.

Por esse motivo, é válido questionar: qual é o projeto de aluno que estas práticas docentes estão constituindo? Se não colocamos em questão o que os alunos entendem dessas cópias, qual é o papel do aluno e do professor na escola? Será que os docentes realmente acreditam que se ensinarem todos os conteúdos escolares para todos os sujeitos, da mesma maneira, os alunos poderão aprender? Seria a principal função da escola a transmissão de conteúdos?

Ao nos falar da escola sob o ponto de vista tradicional, Dayrell (1996, p.139) refere que: “A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade.” Parece simples, mas não é, pois enxergar a escola sob esse prisma é limitar o currículo a uma organização de

conteúdos a serem trabalhados, desconsiderando-se os processos e, principalmente, os sujeitos envolvidos no ato de educar e ser educado.

Portanto, proponho pensarmos a educação escolarizada para além de sua finalidade de transmissão de conteúdos, rompendo com esse pressuposto de que todos os sujeitos são iguais e olhando para as práticas docentes que produzem esses alunos, percebendo o currículo na perspectiva dos Estudos Culturais, “como prática cultural e como prática de significação.” (SILVA, 1999, p.13).

Sigo, agora, como professora com a narrativa que compreende as minhas experiências no Estágio Docente do sétimo semestre do curso de Pedagogia, em que busquei e busco (re)significar as práticas escolares que foram me constituindo.

2.2 Acontecimentos implicados num outro pensar sobre as práticas escolares

Meus primeiros passos de volta à escola deram-se no caminhar para um lugar “conhecido”. O primeiro movimento, ao entrar na escola, foi solicitar a lista de conteúdos mínimos que deveriam ser trabalhados com a turma de quarta série no período de três meses em que se efetivou o meu estágio. Acompanhado da listagem de conteúdos veio o Plano Político e Pedagógico da escola, onde estão descritos os valores da instituição e o projeto proposto, ali, para a educação do aluno.

Minha trajetória iniciou com um período de observações, no qual procurei obter informações sobre a escola, os alunos e as práticas docentes para que eu pudesse me preparar para a docência naquele lugar. Parecia muito “natural”, para mim, que meu trabalho docente se daria na realização de um planejamento para a turma, para que essa adquirisse os conhecimentos daquela lista de conteúdos elaborada para a quarta série. Assim, os conteúdos se tornaram o foco central, desde a primeira reflexão que compõe o meu diário de classe (MANCUSO, 2010a):

Resumiria minha semana considerando conteúdos a serem vencidos, compreensão do ritmo de trabalho da turma, necessidades que percebo nas orientações de desnaturalizar e problematizar os conteúdos, culminando em uma angústia crescente ao começar a pensar na maneira como irei trabalhar os conteúdos da semana que vem.

Então, comecei a pensar sobre como trabalhar os conteúdos. Iniciando o meu processo de considerações sobre os alunos, no sentido das minhas primeiras percepções sobre eles, ainda muito calcadas em um planejamento para o sujeito que eu imaginava ser o aluno.

Todavia, desde o início percebi o funcionamento de diferentes ritmos de trabalho, levando-me a começar a fazer movimentos de suspeita dos conteúdos, em uma constante reflexão sobre as intencionalidades de um trabalho calcado nas informações.

E ainda havia outras questões. Naquela escola, a tradição era muito forte e deveriam ser consideradas no planejamento, conforme se aproximavam, as datas comemorativas do calendário, por exemplo. Embora tivesse certa “liberdade” para trabalhar os conteúdos, inclusive na perspectiva da “interdisciplinaridade”, foi a Revolução Farroupilha que conduziu o planejamento da primeira semana de aulas. Alertada pela professora titular, o trabalho sobre os conteúdos históricos do movimento Farroupilha teriam que ser desenvolvidos para que os alunos pudessem compreender o que estava acontecendo na escola naquela semana. De fato, eles precisavam encontrar um sentido para a “Hora Cívica” e para a gincana proposta pela escola. Nesses momentos, os estudantes deveriam demonstrar o orgulho que têm do Estado do Rio Grande do Sul, através das atividades propostas pela instituição, como, por exemplo, elaboração de cartazes, desfile, declamação de poemas, etc. Imbuída pela cultura dominante, a instituição escolar tem também um papel reprodutor de valores e crenças, pois conforme Silva (1995, p. 248): “As grandes narrativas são encaradas, nessa visão, mais como instrumentos de poder, como construções interessadas do social, do que como resultado de ações epistemológicas neutras e desinteressadas.”

Na tentativa de desnaturalizar a identidade do gaúcho, após uma semana de trabalho em que objetivei problematizar o enaltecimento de sua representação, a cultura gaúcha ainda foi predominante na produção textual dos alunos e os seus textos chegaram às minhas mãos quase que *pilchados*. Na outra atividade, em que a proposta era a organização de uma festa fictícia, essa teve como conteúdo cultural o gauchesco: o churrasco e o chimarrão apareceram nas produções de todos os grupos, mesmo quando na proposta, a festa ocorreria no ambiente da sala de aula.

Não sei dizer se naquele momento eu já percebia as práticas como constitutivas dos alunos, certamente eles não nasceram gaúchos, *pilchados* e

orgulhosos do seu Estado, mas estavam sendo produzidos e haviam incorporado discursos presentes na e da nossa cultura que, também, permeiam e marcam a educação escolar. Na direção de pensar o sujeito como produção nas práticas sociais, Silva (1995, p.248) vai dizer que “O sujeito moderno só existe como resultado dos aparatos discursivos e lingüísticos que assim o construíram. Aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição.”

Para pensar e chamar a atenção para a noção de sujeito na perspectiva de sua produção, no entrelaçamento das práticas sociais vivenciadas, trago o que nos aponta Dayrell (1996, p. 144): “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios.” Para entendê-los nas suas singularidades, como sujeitos sócio-históricos, é preciso transgredir a visão de escola como instituição única, onde os sujeitos devem assumir o papel de alunos/sujeitos iguais e percebê-la como espaço sócio-cultural. Para Dayrell (1996, p.136):

A escola como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

Todavia, no decorrer do meu estágio docente, minhas preocupações centraram-se na questão dos conteúdos: Que conhecimentos poderiam ser selecionados e relacionados? Que materiais utilizar? Quais objetivos elencar? Como avaliar os processos de aprendizagem?

Ainda que tais questionamentos visassem às “melhores” propostas para os alunos, eu era parte de uma organização, para a qual cada sujeito da ação assume suas funções. A minha função era a de ensinar, mas também de disciplinar, controlar, avaliar. E o papel do aluno se restringia a certos comportamentos, pertinentes ao ambiente escolar, onde sua atividade principal é o aprender.

Entretanto, alunos não são máquinas que aprendem da maneira como os professores almejam. Não se trata de um sistema automático, mas de um processo que está em constante mudança, pois acontece entre os sujeitos, nas relações que

vão se construindo. O fato de estar em sala de aula não faz do sujeito um aluno, existem outros fatores que pouco são considerados pela escola. Eles também são filhos, adolescentes ou crianças, amigos, colegas... Para que possamos perceber a escola como um espaço sócio-cultural faz-se necessário “abrir” os olhos para procurar enxergar essas pluralidades.

Contudo, para a escola aluno é aluno e como aluno tem que operar nos padrões de seu funcionamento. A esse respeito Sacristán (2007, p.118) nos diz que: “A educação real ou a desejada são plurais, mas a escola é um aparelho normatizador.”

Por isso, é importante analisar o que acontece na escola para (re)significar o sujeito/aluno, (re)pensar as metanarrativas e reconhecer a existência das diversidades. Sinaliza Veiga-Neto (2000, p.55): “A questão que se coloca, então, é perguntar como fica a escola, agora que sabemos que o sujeito moderno não é uma descoberta do Iluminismo mas, sim, uma invenção, isso é, uma sua idealização que, a rigor, nunca existiu[...]”.

A partir dessa afirmação, exponho os questionamentos que a mim suscitam: quantas pessoas envolvidas com a educação, de fato, percebem os alunos como sujeitos sócio-históricos? E se percebem, o que fazem com esse conhecimento? Estamos “preparados” para educar esses sujeitos? Para aprofundar essa discussão, novamente, me coloco como sujeito de ação dessa história.

3 O SUJEITO PRODUZIDO

Perceber o que estava sossegado, o que me foi sutilmente ensinado, o que tinha como verdade, ou simplesmente o que nunca havia pensado; acredito ser esse o mais inquietante e constante exercício desses quatro anos de aprendizagens no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao mesmo tempo em que leituras e discussões acaloradas acerca do sujeito tenham feito parte da minha trajetória como aluna dessa Faculdade, criando novas possibilidades de ver, sentir, perceber, significar, (re)significar o que passava despercebido, o mundo que eu pensava conhecer fortemente, ruiu.

Os “cacos” que restaram, estão em fase de (re)estruturação, pois assim como não foi do dia para a noite que maneiras de subjetivação e modos de pensar foram construídos, não será num intervalo tão breve de tempo que me “libertarei” de alguns discursos, para assumir outros.

Portanto, não trago novidades para o leitor que já fez esses movimentos, quando dou destaque, no meu texto, para as afirmações que mais me impactaram nesses anos acadêmicos:

O sujeito não existe. O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é o efeito de uma ilusão. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da história. O sujeito é o efeito da différence. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito. (SILVA, 2003, p.11)

Considerando a força de tais palavras, busco em minhas análises as implicações para a educação escolar, no contexto que tem este trabalho de (re)significação da escola e do sujeito, nas ações que os produzem, as quais intento discutir a partir do projeto que desenvolvi com a turma, sobre a alimentação.

Observando com atenção, poderemos perceber as práticas que vão constituindo o sujeito, desde a sua concepção: na escolha de seus nomes e das cores que farão parte do seu mundo. Também no início de suas trajetórias escolares, serão ensinadas suas posições como menino ou menina, disciplinados seus corpos, criadas suas rotinas de sono, alimentação, banheiro, brincadeiras, histórias, “trabalhinhos”, etc. Nesses processos sócio-históricos produzem-se

sujeitos cujas marcas inscritas em seus corpos mostram os efeitos dos múltiplos acontecimentos que foram atravessando/constituindo-os. (Souza, 2001).

A fim de ilustrar essa questão, vou contar a história de um aluno.

3.1 Um exemplo de aluno

Ao leitor faço um convite, antes de iniciar a leitura dos escritos que compõem esta sessão, imaginar quem poderia ser o meu exemplo de aluno. E aí vai um alerta, para não se deixar contaminar pelos discursos que circulam na escola do saber, pois desses poderão emergir um exemplo de aluno, na perspectiva do exemplar.

Não posso negar que ele existe, pois é “fruto” do modelo que a escola idealizou. Apresentado nos pareceres avaliativos com todas as “boas” qualidades que um aluno deveria ter: atento, interessado, dedicado, obediente e, por isso, não será surpresa se o somatório dessas características resulte em um ótimo aproveitamento dos conteúdos escolares.

Ao mesmo tempo em que se produz “o exemplar”, ou seja, o “bom” aluno, também se produz o “mau” aluno: aquele sujeito que não aprende, não faz os temas, não presta atenção, não se envolve, não se interessa, não respeita as regras, enfim, ele é o produto do par positividade/negação. Para a escola moderna, que tem um projeto de salvação para o sujeito, esse tipo de aluno significa um problema, no resultado a ser produzido: o sujeito que “foge” às normas. Porém, mais do que centrar o olhar para os sujeitos, torna-se necessário pensar no que nos alerta Sacristán (2005, p.15): “O fracasso dos estudantes diante do que se exige e de como se exige equivale à deterioração do sistema, isso sem se deter na análise do que essas exigências significam para eles [...]”.

Enquanto estivermos (re)afirmando os ideais e promovendo a exclusão, não poderemos abrir as portas para o sujeito que tem uma história a ser contada. Sujeito que é muito mais que um aluno com ou sem dificuldades de aprendizagem, com quem temos uma relação de convívio diário e que por isso, ultrapassa as barreiras dos adjetivos que atribuímos a ele.

Portanto, apresento o meu exemplo de aluno, o Jota⁶, com a narrativa que compõe o meu Relatório de Estágio (MANCUSO, 2010b):

Descreverei apenas um aluno, neste momento, não porque as diferenças dele sejam mais evidentes, sendo o mais velho da turma ou por a professora ter me alertado, desde o princípio, que ele era meio “abobado”, mas porque as relações entre os sujeitos são repletas de significações [...]. É um aluno que quase não realiza as atividades em aula, é quieto, mas observador. Raramente faz os temas e geralmente diz que não pode realizá-los porque teve que trabalhar com o pai. Sei através do Conselho de Classe que o contexto familiar é disfuncional [...]. Não sei se cheguei a pensar sobre como os alunos o enxergam, mas enquanto discursam “não é justo” para a maneira em que pensam que dou privilégios para alguns quando não os repreendo, nada mais apropriado do que pensar porque eles não palpitam na minha relação com o aluno pré-adolescente. Pensariam que ele não é capaz e por isso não precisa fazer as atividades? Muito pelo contrário, no passeio para a Quinta da Estância me surpreendi quando as meninas me confidenciaram que são ou foram apaixonadas por Jota e percebo na relação com os meninos muito respeito, ainda que ele pouco contribua quando o trabalho é em grupo. [...] Como estratégias para que este aluno perceba seu pertencimento na escola, valorizo o seu trabalho. A produção textual realizada por ele me chamou muito a atenção, pois descrevia uma família feliz, com uma mãe presente e vaidosa que “entra no banheiro e fica [...] bem bela”. Portanto, a pergunta final do texto deste aluno foi a motivação prévia para uma atividade de pontuação, onde escrevi brevemente a história da minha família, a partir da pergunta final do texto do aluno: Essa é a história da minha vida e a sua como é? Se Jota quase não fala, pelo menos escreve e penso que as mais variadas contribuições são importantes para o planejamento pedagógico, assim como para o dia-a-dia em sala de aula.

Trago minhas percepções sobre Jota, naquele momento, no sentido de ilustrar o que venho discutindo sobre o sujeito até aqui, ou seja, de dimensionar suas relações no ambiente escolar, onde ele não é um aluno “problema”, conforme posição atribuída a ele naquela turma.

Quanto mais escutei definições de alunos, nesses anos de práticas e observações em escolas, mais me convenci e me convenço que este não é um caminho, mas a sentença na qual estaremos condenados a acabar com as possibilidades de ensino/aprendizagem dos sujeitos.

Hoje, percebo a responsabilidade que tem o professor, e inicio um processo de questionamentos importantes para minha formação: Que investimentos estão sendo feitos quando procuramos no aluno os motivos pelos quais não estão aprendendo? Por que é tão difícil olhar para nossas práticas e perceber o quão implicadas elas estão na produção do sujeito? Por que para os alunos que produzem, criamos caixas de atividades extras e os que não produzem são

⁶ Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

encaminhamos para o Serviço de Orientação Educacional? Por que não olhamos para a escola como fonte de produção e valorização de diferentes culturas? Por que idealizamos tanto, mesmo quando pensamos a educação como um processo de reflexão e ação?

3.2 Um desafio chamado quarta série

Confesso que, ao iniciar meu trabalho com a turma de vinte e quatro alunos, entre nove e doze anos de idade, não imaginei que teria uma experiência tão intensa. Como estudante do Curso de Pedagogia, pensei que munida de boas idéias, propostas de trabalho criativas, os alunos se interessariam imediatamente, aprenderiam e todos os dias seriam produtivos e felizes.

No entanto, educar é um desafio vivenciado na experiência diária, entre os sujeitos, nas relações. É um investimento em todos os momentos, a cada dia, a cada atividade proposta. Para o professor, educar implica em um constante pensar, planejar, organizar, diagnosticar, avaliar, perceber, intervir, modificar, transformar, reinventar. Por que, então, é tão difícil tocar o aluno, no sentido de sensibilizá-lo para a “alegria” que pode gerar o aprender?

Talvez, seja importante ressaltar que se tratando de alunos de uma quarta série, o desafio possa ser ainda maior. Conforme Sacristán (2007, p. 200): “Os alunos mais jovens experimentam uma vontade de aprender e de estar nas salas de aula; à medida que crescem, que vão mudando de nível e passando de ano, essas experiências são menos freqüentes.”

A meu ver os meus alunos, durante o estágio, já aprenderam a ser alunos, o que não significa que eles aceitassem de bom grado essa condição. Habitados ao sistema escolar, muitas vezes, ensinaram-me as regras da escola e os procedimentos adotados pela professora titular, como se houvesse apenas uma maneira de realizá-los. Também, por diversas vezes, usaram a minha falta de conhecimentos sobre a rotina da instituição e da sala de aula para testar os limites do que era permitido fazer, como por exemplo, ficar em sala de aula na hora do recreio, o que é uma proibição da direção. Chega uma nova professora, muito “natural”, para eles, que pudessem fazer novas regras.

Para mim, assumir aquela turma significava que eu poderia, mas não garantia, ter uma ótima experiência ao colocar em prática o que aprendi nesses anos de Faculdade. Mesmo procurando me manter atenta aos vários elementos dessa vivência, não percebi a dimensão que essa experiência teria em minha vida.

Naquele momento, não entendia por que era tão difícil envolvê-los, pois não considerava a historicidade deles. Provavelmente já haviam passado por professores que enchiam o quadro de “matéria”, enfatizavam a importância do estudo, ameaçavam com provas e, de certa maneira, já haviam construído a idéia de escola associada a aprendizagens de conteúdos para alcançar os resultados esperados. Os alunos que sabiam ter atingido a nota necessária para passar para a série seguinte, nem iam mais para a aula em dezembro. Ao nos falar sobre os “ensinamentos” da escola tradicional Dayrell (1996, p.139) afirma que:

Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Todavia, no decorrer da minha prática docente, fui percebendo possíveis caminhos para os diálogos, trocas de conhecimentos e aprendizagens. Espero que eles tenham aprendido comigo tanto quanto aprendi com eles.

Enquanto me angustiei tentando atribuir uma posição de aluno que vai para a escola aprender, não consegui valorizar os diversos elementos que estavam presentes no cotidiano da sala de aula. Foi quando estabeleci uma relação de afeto com a turma, que me permiti olhar para eles de uma maneira diferenciada. Os momentos, quando conversávamos sobre assuntos diversos, nem sempre nas aulas, por vezes no início delas, no recreio, ou nos momentos de merenda, suscitaram-me muitas idéias para elaborar os planos de aula. Devido à demanda de conteúdos listados, quase não foi possível articular aos planejamentos os “conteúdos” dessas conversas, como por exemplo, a primeira menstruação, assunto de leituras da *Revista Capricho*⁷ que algumas meninas carregavam para o recreio, a paixão pelo futebol que a maioria dos meninos e algumas meninas compartilhavam.

⁷ Revista direcionada para o público pré-adolescente, sendo as suas maiores consumidoras as meninas.

Ainda assim, ficou claro para mim que a vida deles poderia e deveria se articular as minhas proposições, pois conforme Xavier (1997, pg.9):

Questões como: “O que sabem, o que querem saber, o que precisam saber os meus alunos; do que falam, do que gostam, do que têm medo e o que ouvem, o que dançam, onde vão, com quem “ficam”, o que desejam,...” são tão importantes quanto as suas dificuldades em ortografia, em Matemática ou em Ciências, para nortear o planejamento de trabalho, nesta concepção.

Pensando nas aprendizagens, na perspectiva de: estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e os conhecimentos trazidos pelo professor; do aluno (re)significar os seus conhecimentos, transformando-os em outros conhecimentos, questionamentos ocorrem-me. Se não trago para discussão o que o aluno sabe, se suas vivências não fazem parte dos meus planos de aula, que relações e conhecimentos serão possíveis?

4 A HISTÓRIA DE UM PROJETO DE TRABALHO

Desde as minhas primeiras conversas com a professora titular da turma, os conteúdos da quarta série já estavam em pauta. Conforme me foi solicitado, a alimentação seria priorizada no início de meu Estágio Docente.

Na elaboração do planejamento e, na história que conto, aqui, considerei a afirmação de Kramer (1997, p.19) de que “uma proposta pedagógica não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada.” Portanto, considero importante relatar o quão incertos foram os primeiros passos dessa trajetória. Ao questionar a docente sobre o que seria importante os alunos saberem/conhecerem, a resposta foi uma outra pergunta: o quê?

Naquele momento, a questão que me ocorria tinha, ainda, as marcas modernas, centrada nos conhecimentos que deveriam ser transmitidos. No entanto, agora, percebo que as questões relevantes na elaboração de uma proposta pedagógica não partem do instituído, mas do conhecer as experiências dos sujeitos envolvidos nas relações de conhecimento: o que eles sabem? O que têm interesse em aprender? Que estratégias vou utilizar para possibilitar a emergência de seus saberes? Que condições criar para gerar aprendizagens significativas? Tais questionamentos contemplam o projeto do qual nos fala Hernández (1998, p.21):

[...] “projeto”, como procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo.

Entretanto, meu processo de elaboração de uma proposta não se centrou nos alunos, pois iniciou com a busca de materiais para averiguar as possibilidades de ensino que poderiam se articular ao projeto. Presa, ainda, à tradição escolar, o livro didático destinado para a turma foi o primeiro material explorado, pois conforme Pires (2008, p.57): “O livro didático ainda é um instrumento pedagógico extremamente difundido e continua sendo o principal portador de conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber no interior das escolas [...]”.

Todavia, o livro didático trazia apenas um enfoque cientificista e classificatório aos alimentos, prescrevendo e regulando práticas alimentares através do que se deve, pode ou não comer, a partir de informações e discussões distantes da “realidade” daquela turma. Problematiza Dayrell (1996, p.156):

Da forma como está posto, o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo, assim, na elaboração de seus projetos.

Com a intenção de que o Projeto assumisse uma dimensão social para a vida dos alunos, para além de conteúdos/informações, estabeleci o objetivo principal: perceber os hábitos e escolhas alimentares como práticas sociais e culturais para que os alunos pudessem agregar outros alimentos às suas rotinas. A partir desse objetivo, pondero que as vivências dos alunos se tornariam centrais para as minhas abordagens pedagógicas.

Nesse momento, em que me utilizo do desenvolvimento desse Projeto para (re)significar a minha experiência docente, trago para discussão uma forma de iniciar e realizar um Projeto, que, talvez, se torne mais significativa para os alunos.

4.1 A explosão de ideias

Uma “Explosão de ideias” foi a maneira como iniciamos⁸ o Projeto sobre a alimentação, visando trazer para a sala de aula os conhecimentos dos alunos, na perspectiva de autores como Jolibert (1994) e Hernández (1998).

A realização de práticas direcionadas a conhecer, e considerar o que os alunos pensam *a priori*, pode criar condições para se posicionar os alunos e seus conhecimentos de outras maneiras, pois segundo Dayrell (1996, p. 157): “[...] é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem.”. Ao mesmo tempo, este

⁸ A professora titular também trabalhou aspectos da alimentação, como as vitaminas das frutas, por exemplo, nas manhãs de sexta-feira em que assumia a turma em função dos meus encontros semanais de orientação de estágio na Universidade.

tipo de atividade permite um planejamento articulado aos conhecimentos dos alunos, quando o que emerge, nessas situações, torna-se tema a ser (re)planejado, revisto e ampliado.

Também essa estratégia possibilita verificar os processos, os avanços, outros conhecimentos adquiridos, pois ao voltar para os primeiros registros, no mínimo, espera-se, e talvez se possa perceber que terão se ampliado ou modificado os primeiros pensamentos. Ainda, os alunos terão a oportunidade de construir “novos” conhecimentos ao relacionarem e darem significados numa outra dinâmica de conhecimentos: o que eles sabiam, o que trouxe o professor, o que falaram os colegas.

Ao valorizar tais práticas docentes e reconhecer suas possibilidades de ensino/aprendizagem, faço alguns alertas, quando, agora, me pergunto: Que relações foram possíveis entre o que os alunos queriam saber, o que eles sabiam e o que eu fiz? Que sentido adquire esse tipo de experiência para o aluno se não retomo o que eles pensavam *a priori*? Que modo de aluno estou produzindo, quando considero suas histórias e possibilito momentos em que proliferam as idéias? E o contrário?

Nesse momento, tais questionamentos tornam-se centrais, visto que, foram surgindo no caminhar dessa história, pois quando iniciei a proposta de trabalho com a turma, ainda não faziam parte do meu pensar a docência.

Talvez, não seja surpresa, então, que os conhecimentos dos alunos não estejam incluídos nessa narrativa, pois não fiz os devidos registros e tampouco tive a oportunidade de retomar a atividade. Contudo, para contemplar suas curiosidades sobre o funcionamento do corpo, a constituição dos alimentos, as calorias e os hábitos alimentares em outros países, o Projeto adquiriu uma ampla dimensão, a partir da qual tornou-se possível explorar a alimentação em diversos aspectos, conforme demonstro a seguir.

4.2 Saborear para aprender: Múltiplos olhares sobre a questão alimentar

Através de atividades que integravam conteúdos de diferentes áreas, os objetivos gerais do Projeto, que tem o mesmo título dessa sub-sessão, foram criados

para: oportunizar a participação dos alunos na construção de suas aprendizagens; possibilitar a reflexão e discussão sobre hábitos e escolhas alimentares; compreender a alimentação como prática social e cultural; relacionar os processos e funcionamento do corpo em sua totalidade; perceber os efeitos que os alimentos causam no corpo; e valorizar os nutrientes que compõem os alimentos para viver e crescer com saúde.

Admito que, talvez, apegada a uma noção moderna totalizante, eu tenha almejado demais ao estabelecer como estratégias semanais abordar diferentes temas relacionados às questões alimentares: corpo humano, nutrição, hábitos sociais e culturais, conforme o que apresento abaixo, retirado do meu Relatório de Estágio (MANCUSO, 2010b):

Primeira semana: O corpo humano.

Questões norteadoras: Por que comemos? Que sensações o alimento produz no corpo? Qual o trajeto que o alimento faz no corpo?

Segunda semana: Alimentos bons e certos.⁹

Questões norteadoras: Porque a alimentação é importante? O que é exagerar ao comer? Em que o alimento se transforma no corpo? O que consideras um bom hábito alimentar? Qual a diferença na alimentação quando faz frio e quando faz calor? Que substâncias estão presentes nos alimentos? Por que o corpo necessita de diversas substâncias? O que é um alimento leve? O que é um alimento pesado?

Terceira semana: Escolhas alimentares.

Questões norteadoras: Quais os alimentos que compraste? Quanto custam? Como é medido? Por que o escolheste? (nesta semana estaremos trabalhando com encartes de supermercado)

Quarta semana: A alimentação como práticas socioculturais.

Questões norteadoras: O que é o fast food e que influências tem na vida das pessoas? Quais os hábitos alimentares de uma pessoa que está de dieta? Qual é o cardápio de uma festa de aniversário, almoço, jantar, dias de semana e finais-de-semana? Como é a cultura alimentar brasileira? Como é a cultura alimentar americana? Por que alimentos como os vendidos no Mc Donald's são atrativos para crianças e adolescentes?

Retomo a minha historicidade como aluna e “filha” das influências modernas quando reconheço a impossibilidade de executar o planejamento na íntegra, sendo que dar conta de tudo pode significar não dar conta de nada quando colocamos o

⁹ Título de um livro de histórias. GOMBOLI, Mário. **Alimentos bons e certos**. São Paulo: Paulus, 2005.

aprender em questão. Isso não quer dizer que os alunos não tenham aprendido, pois as atividades que analiso, no bloco seguinte, têm como objetivo discutir a questão de pesquisa: como articular os conhecimentos dos alunos com conhecimentos ditos escolares para se produzir um “novo” saber?

A relevância de mais um “capítulo” dessa história dá-se na direção de discutirmos e nos interrogarmos diante de um fazer pedagógico que prioriza a quantidade de conteúdos, de informações, de conhecimentos. Informação que é notícia, é comunicação, é parte das vivências das salas de aula, mas que não produz um conhecimento significativo, uma vez que não se criam as condições para o saber da experiência do qual nos fala Larrosa (2002, p. 27): “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.”

O professor traz para a sala de aula uma grande quantidade de informações e espera que os alunos as aprendam, como se ingerissem sem tempo para digerirem. O que ocorre é que, cada vez mais, esse montante de dados nos distancia dos alunos, pois não há tempo para a existência de “diálogos” entre os sujeitos. Enquanto o docente comunicar, mas não ouvir, não criará a possibilidade de experiência para ele e para os alunos.

Por isso desacelerar e parar para pensar: em que momentos no fazer escolar se sistematiza, organiza e transforma as vivências em experiências, memórias e pensamentos? Chega de querer instrumentalizar, cada vez mais, o aluno para pretensamente prepará-lo para o futuro. Enquanto procedermos assim, estaremos ensinando que o futuro encontra-se na prova do final do semestre, no vestibular, no saber tudo, num lugar vislumbrado pelo outro, talvez, por isso, inalcançável... E, dessa maneira, continuaremos afirmando que o que os alunos pensam não é importante em sala de aula.

Na tentativa de pensar sobre a relevância e as possibilidades de se produzir um conhecimento que seja significativo para as pessoas envolvidas no ato de educar/aprender, passo a discutir algumas das atividades que realizei nessa direção.

5 ILUSTRANDO O PLANEJAMENTO EM PROCESSO

Até aqui, venho discutindo, chamando a atenção e enfatizando que para que eu possa (re)significar as experiências vivenciadas no Estágio de Docência foi preciso (re)pensar os sujeitos e a instituição escolar. Através da análise das proposições, dos materiais e das produções dos alunos que compõem essa sessão, meu propósito é discutir como operar com as noções de sujeito histórico e escola como espaço sócio-cultural (DAYRELL, 1996), numa tentativa de possibilitar aprendizagens significativas para os alunos.

As atividades que trago são uma forma de colocar em discussão os movimentos que fui fazendo, no ensaio de produzir um planejamento na relação com os conhecimentos dos alunos. Planejamento que se apóia nas bases teóricas de Hernández (1998, p.64):

É importante constatar que a informação necessária para construir os Projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a partir dos assuntos apontados pelos alunos e do que planejei para desenvolver no Projeto sobre a alimentação, passo a contar e analisar atividades ilustrativas de aspectos importantes do processo de ensino/aprendizagem em discussão neste estudo.

5.1 A oficina dos alimentos

Embasada nos estudos de Souza (2009), a oficina de alimentos não é somente uma proposta, mas um conjunto de atividades cujos objetivos centrais são pensar sobre o processo alimentar que ocorre nos nossos corpos e permitir que os conhecimentos dos alunos “dialoguem” com as informações trazidas pelo professor, possibilitando, talvez, “novos” saberes e questões.

Como motivação introdutória desse bloco de atividades, utilizei a crônica “Coisas que não servem para nada”.¹⁰ Essa tinha em seu conteúdo uma questão importante para o trabalho: “Para que serve um prato caro e elaborado se, horas mais tarde, ele terá o mesmo fim que um reles feijão com arroz?”

Após a discussão do *reles feijão com arroz* e do questionamento do fim que o alimento tem no corpo, os alunos, primeiramente, responderam no caderno as perguntas que desencadeei. Trago para análise as perguntas e algumas das respostas que fazem parte do meu Relatório de Estágio. (MANCUSO, 2010b).

Por que comemos?¹¹

Comemos porque sentimos fome. (Sandra)¹²

Porque precisamos ficar fortes e ter muita energia. (Maria)

Para não morrer de fome. (Fernando)

Porque cada pessoa precisa se alimentar para não morrer, senão nós morremos e você não quer morrer. (Renan)

Porque faz bem para a saúde, senão ficamos sem energia. (Vitor)

Comemos quando estamos com fome. (Andressa)

Para recompor nossas energias. (Elisa)

Fecha os olhos e lembra de um alimento que gostas. Que lembranças e sensações tiveste?

Tomate. Lembra a fazenda do meu avô. (Gabriela)

Arroz branco, batata palha e estrogonofe. Lembro de quando eu ia na casa de minhas amigas, tipo a Marina. (Débora)

Bife a milanesa. O alimento me lembra de quando eu era pequena e meu avô falecido comia. (Alice)

Alface, arroz e feijão. Lembra o meu coelho e o meu avô. (Leonardo)

Cachorro quente. Diversão, comida boa. (Patrícia)

Camarão. Lembra a praia do Rio de Janeiro. (Marília)

Lasanha. Eu me lembro que eu comia todo o sábado quando morava com o meu pai. (Julia)

Que sensações este alimento te traz?

Saudade e emoção e vontade de ver meu vô de novo. (Ana)

Gostosas. (Manoela)

Fome. (Antônio)

Ao olhar para o alimento, presta atenção se acontece alguma alteração no teu corpo.¹³

Sinto muita fome e água na boca. (Guilherme)

Fome e vontade de comer. (Bruna)

Eu sinto água na boca. (Arthur)

Morde e mastiga o alimento, prestando atenção ao que ocorre na boca.

¹⁰ MEDEIROS, Martha. Coisas que não servem para nada. **Zero Hora**, Porto Alegre, 22 set. 2010.

¹¹ As respostas dessa pergunta, especificamente, contemplam os pensamentos da turma como um todo, embora os alunos tenham utilizado palavras diferentes para expressar as mesmas idéias.

¹² Nomes fictícios.

¹³ Antes desse questionamento, distribuí bolachas para a turma.

Gosto bom, boca abre e fecha. (Eduarda) Vontade de engolir rápido. (Luísa) Ficou com um gosto bom. (Henrique)

As respostas mostram que os conhecimentos dos alunos, acerca dos motivos pelos quais comemos, relacionam-se à saúde, às necessidades funcionais do corpo, como a energia e a manutenção da vida e, ainda, a uma visão mais geral, a sensação de fome. Já as práticas alimentares dos alunos, associadas às suas memórias, apontam para experiências de âmbito social e cultural, pois ao lembrarem dos alimentos que apreciam, eles passam a falar de situações vivenciadas com familiares e amigos. Isso mostra que nossos hábitos alimentares são aprendidos e vão sendo adquiridos nas relações familiares, na convivência com diferentes grupos e em outras instâncias e momentos sociais.

Em geral, seus escritos demonstram que eles já adquiriram aprendizagens acerca da alimentação, em outras práticas e circunstâncias que fazem parte de suas vivências “fora” da escola.

Nas práticas familiares é comum associar o comer e determinados alimentos, como por exemplo, o feijão e o espinafre, com a idéia de força. Também as propagandas de alimentos industrializados, consumidos por crianças e adolescentes, promovem a noção de energia, como por exemplo, a “energia que dá gosto”, vinculada ao Nescau. Ainda, o cachorro quente e o negrinho, são componentes dos cardápios de nossas festas de aniversário associado-os à diversão e a momentos de celebração. Isso mostra que mesmo nossos hábitos alimentares, a apreciação ou não de determinados alimentos relacionam-se com nossas experiências sociais, com a família, os amigos, as comemorações...

Os saberes e os paladares dos alunos que apareceram, naquele momento, foram se construindo, ao longo de suas vidas, abrangendo uma série de aspectos relativos à alimentação, a partir dos quais selecionam os alimentos que vão constituir os seus hábitos. O que quero dizer vai de encontro ao que afirma Souza (2008, p.96): “[...] os hábitos alimentares integram uma rede de aprendizagens relacionadas à várias instâncias e práticas culturais, que, de modo habitual e singular, inscrevem os corpos e que, com freqüência, são desconsideradas nas práticas pedagógicas.”

Por isso a importância de se trabalhar com a alimentação numa perspectiva biossocial, segundo a qual o corpo e seu funcionamento biológico encontram-se imbricados ao social (SOUZA, 2009). Se os alunos não relacionam suas vivências com a alimentação com o funcionamento e constituição dos seus próprios corpos, qual o sentido de trabalharmos com essa temática na escola? Souza (2008, p.84) vai dizer que:

Nesse sentido, o indivíduo só pode ser entendido a partir da historicidade das suas relações com os outros, o que significa dizer que ele não possui um corpo enquanto uma “substância” que seja externa às outras pessoas e ao convívio com elas, com um grupo, uma sociedade. Isso não significa desconsiderar a existência de uma materialidade humana, mas sim pensá-la como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente.

Após os questionamentos e as discussões, que traziam à tona a historicidade dos sujeitos, seguiu uma conversa nos grupos de trabalho. Ao comerem uma bolacha, solicitei aos alunos que pensassem, trocassem idéias e conhecimentos sobre o trajeto que aquele alimento fez nos seus corpos.

Para representar o que discutiram e sabiam, eles produziram desenhos, ilustrando o trajeto do alimento no corpo humano. A partir de suas produções, percebi que o processo digestivo era visto como a entrada e a saída dos alimentos, através dos “canos de alimentos” ou “tubo de comida”, conforme desenharam ou denominaram.

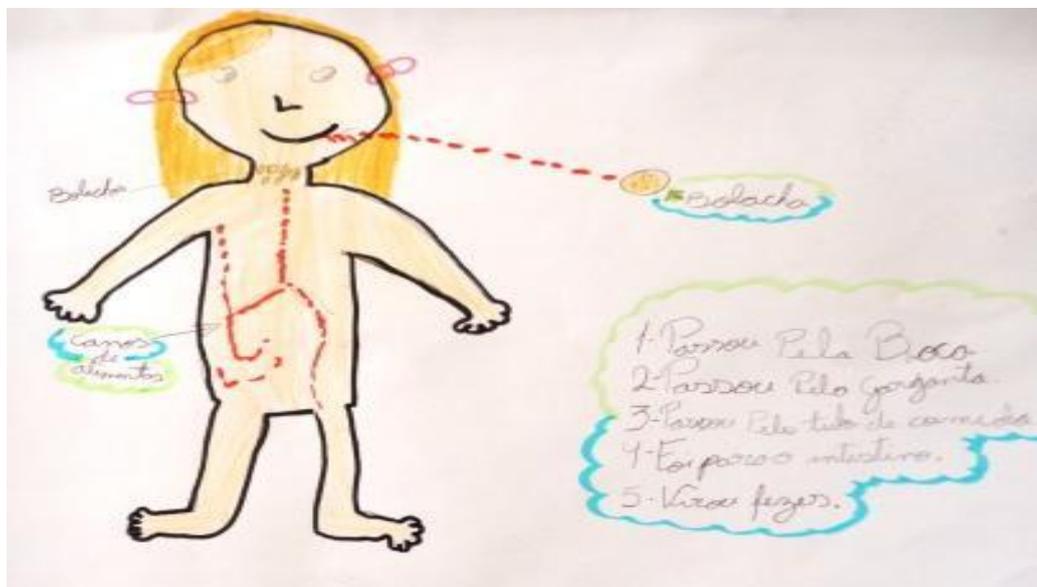


Figura 1- Primeira produção do grupo 1

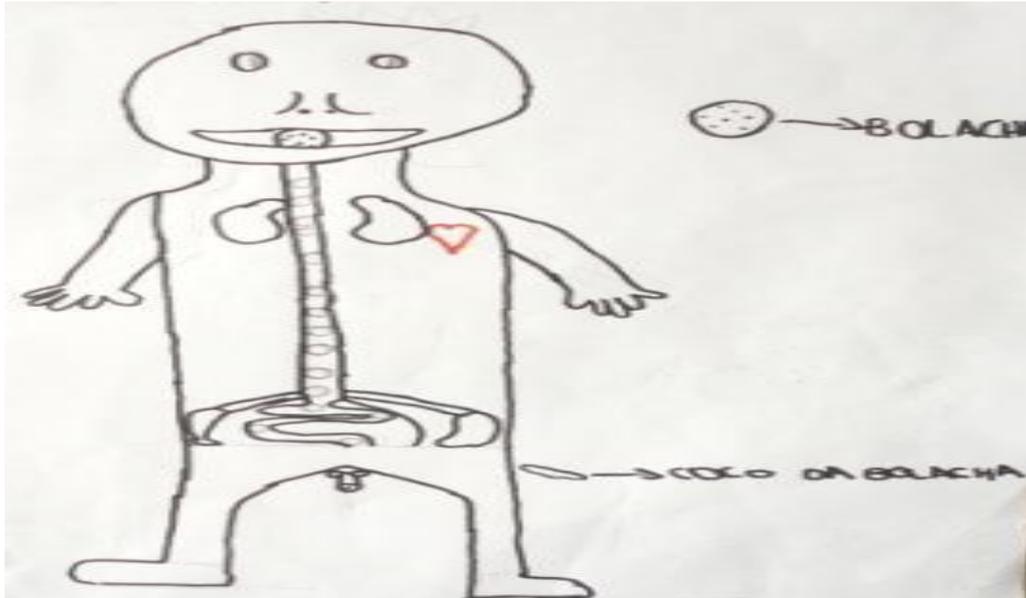


Figura 2- Primeira produção do grupo 2

Em seus desenhos não apareceu a absorção ou o aproveitamento do alimento, conforme figuras das produções dos grupos. Então, como se manteriam as idéias de que se come para “não morrer”, “repor energias”, “ficar forte”?

Um grupo de alunos, apoiado nas ilustrações de um livro de ciências, desenhou o corpo humano dando destaque aos ossos, representando a mandíbula, esterno, costelas, sacro, fêmur.

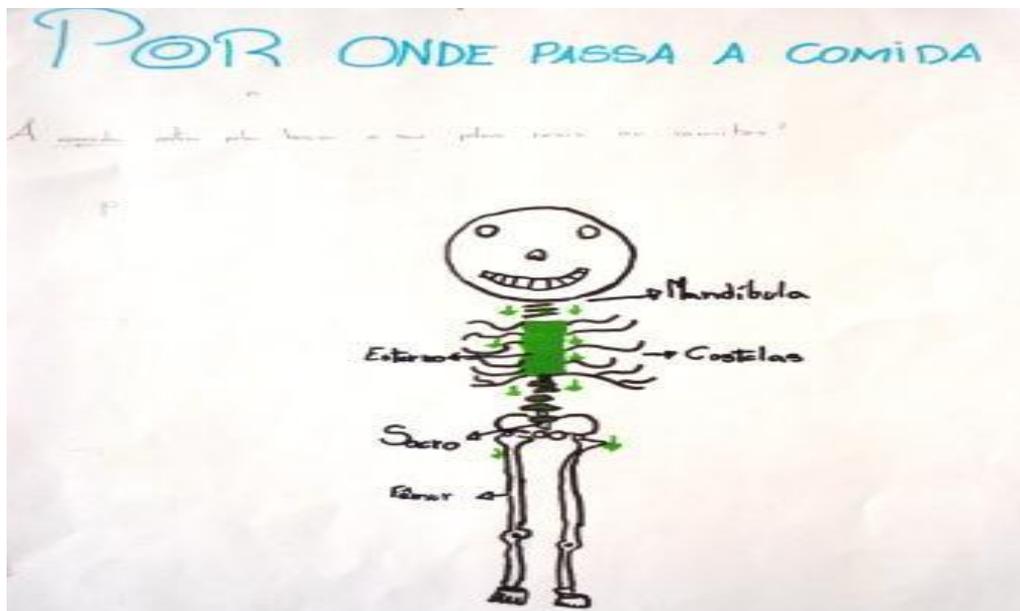


Figura 3- Primeira produção do grupo 3

O desenho desse grupo parece mostrar que, para aqueles alunos, o conhecimento encontra-se no livro didático, mesmo que aquilo que se extraia dele não passe de “pura” informação sem sentido e sem relação com o que estávamos estudando. Assim, de nada adianta a informação, no caso a do livro, se não conseguirmos dar sentido para ela. Afirma Larrosa (2002, p.21): “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.”

Pelo que venho discutindo, nesse trabalho, as aprendizagens individuais daquela turma, também, foram se constituindo nas experiências e nos sentidos que eles foram dando e aprendendo a dar à elas na escolarização. Alguns alunos aprenderam que as produções devem ser rápidas, ausentes de grandes reflexões, pois ao copiarem as informações contidas em um livro, muitas vezes, consideram que a tarefa foi (e é) realizada com sucesso. Ao mesmo tempo, no desenvolvimento do trabalho, encontrei-me com alunos interessados, trocando conhecimentos, formulando hipóteses, desejando saber mais.

5.1.1 O vídeo como recurso pedagógico

No dia seguinte, fomos assistir ao vídeo “A Máquina Alimentar”,¹⁴ como um recurso pedagógico para que os alunos tivessem a oportunidade de ver o funcionamento do corpo humano durante o processo de digestão dos alimentos, com a absorção, utilização e eliminação de resíduos. Dentre os acontecimentos daquela situação, lembro de alguns alunos pegarem seus cadernos e anotarem o que estava sendo falado no vídeo. Talvez, naquele momento, fosse importante ter feito uma “pausa” para conversar com os alunos sobre o que as cenas estavam suscitando de informações, dúvidas, para, então, explicar, discutir e não só copiar.

Nos exemplos, que trago a seguir, contrasto os primeiros desenhos sobre o trajeto dos alimentos realizados na atividade comentada na sessão anterior, com os desenhos que eles realizaram após a assistência e a discussão do vídeo. A partir desses trabalhos, percebo aprendizagens dos alunos em três níveis: os que

¹⁴ A MÁQUINA ALIMENTAR. *Atlas do corpo humano*. Manaus: Discovery Communications, 2006.

agregaram, aos desenhos, “novos elementos” (Figura 4); os que se apropriaram de conhecimentos da “máquina alimentar” (Figura 5) e os que mantiveram as suas primeiras compreensões (Figura 6).

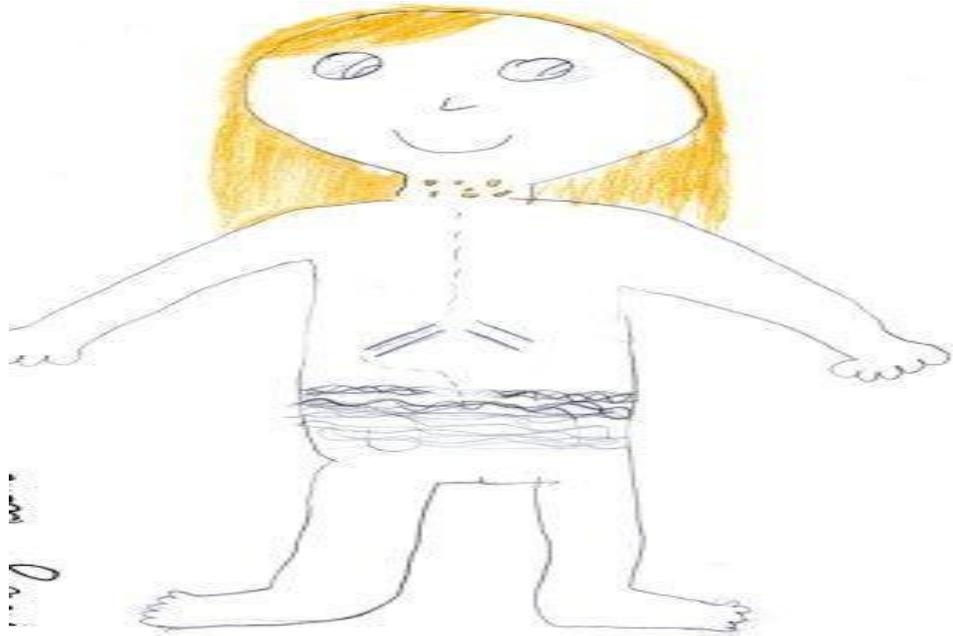


Figura 4- Segunda produção do grupo 1



Figura 5- Segunda produção do grupo 2

POR ONDE PASSA A COMIDA

A comida entra pela boca e sai pelas fezes ou vomitos!

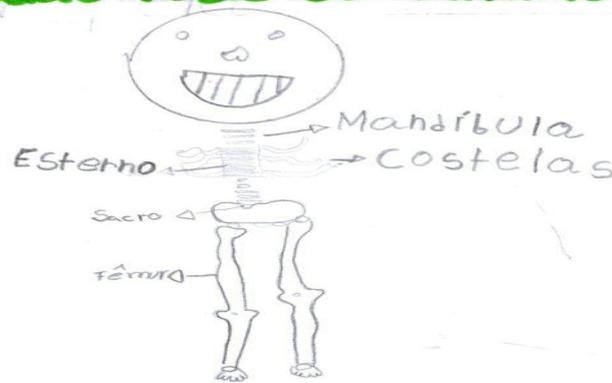


Figura 6- Segunda produção do grupo 3

Penso que nós, docentes, ou partimos do entendimento de que o que foi ensinado foi aprendido ou desistimos, facilmente, dos alunos. Nem sempre discutimos com eles as informações que estão recebendo. Nesse sentido, penso que se eles não tinham idéia do que se passava em seus corpos, desde o momento em que escreveram que sentiram água nas suas bocas diante do alimento, não seria apenas a partir das informações “científicas”, presentes no vídeo que os alunos poderiam dar sentido a esse processo ou mudar suas compreensões. Além disso, o tempo cronológico, que delimita as práticas de ensino/aprendizagem, não condiz com o tempo dos processos, das aprendizagens significativas, das experiências no sentido daquilo que nos passa, acontece e toca (LARROSA, 2002). Na escola, o que mais acontece é o passar do tempo, dos minutos, dos dias, dos meses e, nesse meio tempo, certamente, seremos atropelados por “novos” conteúdos que devem ser trabalhados. Assim, ficamos propensos a atribuir as posições de “bons” ou “maus” alunos, enfatizando os aspectos cognitivos e ignorando os tempos de cada um. Não nos permitimos sentir as angústias e encarar os desafios que o dia-a-dia nos impõem. A escola, ao trabalhar no nível da informação, ter que passar a informação, não cria espaços para situações que possibilitem experiências, nas quais sejam produzidos conhecimentos significativos para os alunos e professores.

Ter que dar conta de tudo nos impede de parar, ver, ouvir e sentir o aluno. Nessa direção, a Pedagogia acentada na proposta de Projetos de trabalho se opõe à urgência do aprendizado e à valorização de um único produto final, chamando a atenção para a importância do processo de cada aluno. Também destaca a necessidade das abordagens pedagógicas procurarem integrar as temáticas tanto com os conhecimentos dos alunos quanto com diferentes campos do saber. Segundo Hernández (1998, p. 62):

Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.

Diante dos conhecimentos dos alunos, que iam aparecendo nas suas produções, foi preciso parar. Pensar sobre o que aparecia, ali, buscar “novos” caminhos e recursos para (re)explicar e (re)ver a passagem do alimento no corpo.

5.1.2 A maquete do aparelho digestório

Quando escrevi, no planejamento da proposta desenvolvida com a turma, que esta participaria de todo o processo de sistematização do Sistema Digestório, considerei a afirmação de Hernández (1998, p.76):

Mas, se a busca das fontes de informação favorece a autonomia dos alunos, é sobretudo o diálogo promovido pelo educador para tratar de estabelecer comparações, inferências e relações, o que ajuda a dar sentido à forma de ensino e de aprendizagem que se pretende com os Projetos. Nesse diálogo é essencial livrar-se de um duplo preconceito: por um lado, pode aprender tudo por si mesmo, e, por outro, que é um ser receptivo frente à informação apresentada pelo professorado.

Dessa maneira, essa promoção de “diálogo” aconteceu quando retomei às atividades da semana anterior, fazendo os questionamentos (MANCUSO, 2010a), que os alunos deveriam responder por escrito:

O que vocês lembram do vídeo que assistimos na semana passada?
 Que alterações acontecem no corpo quando entra em contato com os alimentos?
 Para manter o corpo funcionando é preciso.....
 Nos alimentamos para.....
 Como inicia a digestão?
 Qual o caminho do alimento no corpo?
 O que acontece na boca, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso?
 Onde imaginam que acontece a maior parte da digestão?
 À medida que os alunos forem respondendo, farei alguns apontamentos no quadro, relacionando as falas deles com explicações minhas.

Essas questões suscitaram nos alunos os seguintes pensamentos:

Lembro do corpo funcionando.
 A gente sente a saliva.
 Para manter o corpo funcionando é preciso comer.
 Nos alimentamos para nos mantermos vivos e para crescermos.
 A saliva umedece o alimento para tornar a digestão mais fácil.
 O alimento passa pela laringe antes de passar pelo esôfago.
 A digestão inicia com a mastigação pelos dentes depois a saliva umedece os alimentos.
 O aparelho digestório é formado pela nossa garganta, ou faringe, esôfago, estômago que tem duas aberturas, uma com o esôfago e uma com o intestino delgado.
 O estômago prepara os alimentos para a parte mais importante.
 A maior parte da digestão acontece no intestino delgado.
 É o intestino grosso que faz sair o alimento do corpo.

Para ampliar e rever os conhecimentos dos alunos, propus uma outra atividade, em grupos: a confecção de uma maquete sobre o Sistema Digestório, usando massinha de modelar.

A apresentação das produções mostrou-me que os primeiros pensamentos, que apontavam apenas a entrada e saída dos alimentos, conforme os seus desenhos iniciais, foram se modificando, quando órgãos e processos foram incorporados ao Sistema Digestório, de modo geral pela turma.

Ainda assim, o “conhecimento científico” não se articulava às vivências dos alunos, pois na medida em que eles, ainda, não traziam o aproveitamento do alimento pelo corpo, como poderia ser possível crescer, nos mantermos vivos, conforme suas falas? Embora eu chamasse a atenção para a absorção de nutrientes e a excreção do que não é aproveitado, novamente, o trajeto dos alimentos foi apresentado sem tais processos.

Essas percepções e inquietações levaram-me a trabalhar com outros materiais. O livro *Alimentos Bons e Certos*, com o qual não visava ensinar o que

sugere o título, mas provocar tensionamentos, a partir de discussões sobre os efeitos dos alimentos no corpo para pensar suas utilizações. Contudo, nas falas dos alunos destacaram-se as restrições a diversos alimentos, que fazem parte dos seus cotidianos, a semelhanças das prescrições presentes em nossa cultura sobre a alimentação. Trago essa atividade para enfatizar o quanto proposições pedagógicas podem assumir um caráter prescritivo e moralizante, como algumas informações presentes nos livros didáticos.

Na atualidade, os cuidados com a alimentação, visando à melhoria ou à manutenção da saúde e da boa forma, parecem se colocar na ordem do dia. A adoção de uma dieta equilibrada, definida principalmente a partir de discursos científicos, é proposta como uma forte necessidade, e poderíamos mesmo dizer como uma obrigação, a todos aqueles que pretendem cuidar de si mesmos e conduzir suas vidas de maneira coerente e adequada, misturando às proposições médico/nutricionais uma pronunciada tinta moral. (SOUZA;CAMARGO,2009,p.9)

A ordem do dia, a qual se referem as autoras, é muito presente no cotidiano escolar, a partir das preocupações com o corpo, seja sob o ponto de vista da “beleza”, seja da saúde, como por exemplo a aversão à gordura.

Não quero dizer que não devemos cuidar dos nossos corpos, ou que as práticas docentes devem distanciar-se dos textos que discutem e buscam uma “boa” alimentação, mas chamar a atenção para o fato de que muitos trazem discursos moralistas. Considero que podemos e devemos ir de encontro ao sujeito e sua historicidade alimentar e colocar esses textos em debate. Nessa direção, no dia seguinte, trabalhei com a música “Não é proibido”.

5.2 Uma música como intervenção

Era a semana precedente ao dia das crianças, quando a escola informou à turma que faríamos uma festa em sala de aula. O bilhete entregue na quarta-feira solicitava que cada aluno trouxesse um doce ou um salgado na manhã seguinte. Nesse dia, em que tal comunicado foi feito, estávamos trabalhando com o livro *Alimentos Bons e Certos* e, eu atenta aos significados que os grupos davam à história. Então, comecei a pensar em como intervir no tom moralizante que vinha

aparecendo diante de alimentos “bons” e “maus”, quando uma festa recheada de alimentos “errados” estava prestes a acontecer.

No início da aula, toquei a música, da qual trago trechos da letra¹⁵ abaixo. (MANCUSO, 2010a).

Jujuba, bananada, pipoca,
Cocada, queijadinha, sorvete,
Chiclete, sundae de chocolate,
Paçoca, mariola, quindim,
Frumelo, doce de abóbora com coco,
Bala juquinha, algodão doce e manjar.
Venha pra cá, venha comigo!
A hora é pra já, não é proibido.
Vou te contar: tá divertido,
Pode chegar!
Vai ser nesse fim de semana
Manda um e-mail para a Joana vir
Não precisa bancar o bacana
Fala para o Peixoto chegar aí!
Traz todo mundo, 'tá liberado, é só chegar.
Traz toda a gente, 'tá convidado, é pra dançar,
Toda tristeza deixa lá fora; chega pra cá!

Após terem escutado, encaminhei a atividade da seguinte maneira:

No quadro: Responde com frases completas:

Sobre o que é esta música?

Pinta, na letra da música, os alimentos que conhece.

Que tipos de alimentos são estes?

Se uma pessoa comesse apenas os alimentos que aparecem na música, o que aconteceria?

Quando comemos estes alimentos?

Muitos alunos perceberam que a canção falava sobre uma festa, alguns disseram que era sobre os alimentos. Conheciam a maioria deles, mas questionaram o que era “frumelo”. Ainda demonstraram apreciá-los e perceberam a água na boca novamente, só de imaginar. Reconheceram que eram alimentos “doces” ou “açucares” e disseram que se uma pessoa comesse apenas esses alimentos ficaria “gorda” ou “doente”, e alguns falaram também que “ficaria feliz”. Achei necessário perguntar por que ficariam doentes. Eles responderam: “porque não tem fruta, verdura, carne”, trazendo uma alimentação dita “saudável”. Então, fiz a última pergunta: Quando comemos esses alimentos? Eles responderam, em sua

¹⁵MONTE, Marisa. Não é proibido. Fonte: <http://letras.terra.com.br/marisa-monte/579860/>

maioria, “em festas de aniversário”. Uma menina falou “quando estou triste”, outros disseram que comiam “depois do almoço”.

Essa atividade, nos possibilita pensar no que se come, quando se come, quais as nossas companhias na hora de nos alimentarmos, e, inclusive, lembrar a questão do por que se come, pois a alimentação não acontece apenas para saciar a fome, nos manter vivos, “saudáveis” e “bonitos”. Os alimentos constituem os nossos corpos. Paramos para pensar e discutir sobre essa constituição, pois não se trata de uma questão de alimentação “certa” ou “errada”, alimento “bom” ou “mau”, cardápio “ideal”, mas do que é possível para cada sujeito, a partir de suas condições de conhecimentos, hábitos, poder aquisitivo, região onde mora...

5.3 Cardápios possíveis

Do ponto de vista, a partir do qual contraste, em minhas análises, a experiência e a informação, considero que existem, no mínimo, duas maneiras de se trabalhar com cardápios em sala de aula. Uma delas refere-se à aprendizagem das informações que contém os livros didáticos, em que alimentos energéticos¹⁶ e reguladores¹⁷ têm maior destaque nas pirâmides alimentares. Essa pirâmide que também faz parte do refeitório da escola onde realizei meu estágio apresenta a classificação dos alimentos e a maneira como devem ser consumidos, indicando e prescrevendo o número de porções diárias para cada um. Mas, qual o efeito dessa informação em forma de triângulo na vida dos alunos? Pelo que pude perceber, ao acompanhá-los em suas refeições matinais, todos os dias, praticamente nada. Como havia escrito anteriormente, as aprendizagens acerca da alimentação não se dão apenas em uma instância, como, por exemplo, no colégio, mas em diversas relações e na maneira como eles vão dando significado para elas.

As práticas pedagógicas fundadas nas informações “científicas” não consideram a historicidade dos sujeitos, seus hábitos e preferências, gerando, muitas vezes, recusa aos alimentos disponibilizados na merenda escolar e o

¹⁶ Alimentos ricos em carboidratos.

¹⁷ Alimentos ricos em vitaminas e minerais.

consumo de lanches industrializados que eles trazem de casa, como as bolachas recheadas e os salgadinhos.

Ao propor que os alunos elaborem cardápios, a partir da alimentação “ideal” apresentada nos livros, podemos estar dando um passo em falso. Eles poderão até se esmerar, ao produzirem cardápios recheados de frutas, verduras, legumes, pães integrais e carnes magras. Mas, seriam esses os alimentos que fazem parte dos seus cotidianos? Provavelmente não! Vivemos em uma época em que as crianças carregam em suas mochilas, alimentos “práticos”, de embalagens coloridas e, conforme elas mesmas dizem, “gostosos”. Por mais que alguém possa dizer que alimentos como o salgadinho e a bolacha recheada podem vir a fazer mal à saúde, por serem ricos em gorduras, conservantes e, ainda, pouco nutritivos, as crianças pouco considerarão essas falas. Segundo Souza (2008, p.91):

Mais do que suprir uma necessidade biológica, a alimentação relaciona-se com aquilo que dispomos - recursos econômicos, alimentos da estação do ano e da região, conservação e industrialização de alimentos de outros lugares - com, os paladares aprendidos, as aprendizagens que vão sendo adquiridas a partir das promoções com degustações no supermercado, a partir dos anúncios publicitários que associam atitudes como força e energia com a ingestão de determinados alimentos, a partir de brindes a alimentos como salgadinhos etc.

Portanto, não era a proposta do projeto uma mudança radical nos hábitos alimentares, pois não penso que isso seria possível. Recordo, nas primeiras semanas de aula, quando os alunos já participavam ativamente do Projeto sobre alimentação, que uma aluna disse: *“Ah tu não vai fazer o dia do lanche saudável como foi no ano passado, né?”* De alguma maneira aquela frase marcou-me e, ao pensar no objetivo da proposta de trabalho com os cardápios, conclui que a melhor proposição para a turma se daria na possibilidade de explorar os alimentos que realmente fazem parte de seu dia-a-dia. Ao elaborarem os cardápios, estavam colocando em prática o que estávamos discutindo sobre os seus hábitos alimentares, a partir de relações entre os conhecimentos dos alunos e os da professora. Esta, também, era uma oportunidade para pensarem criticamente sobre o que comem, uma vez que a motivação prévia para a atividade consistia na retomada do tema de casa. Nesse, os alunos fizeram registros do que comeram na sexta-feira, assim como, em um dia do fim-de-semana.

Em grupos, os alunos, deveriam montar um cardápio com os alimentos mais consumidos na sexta-feira, no sábado, ou no domingo.

Nessas produções, os alimentos que mais apareceram foram os de suas preferências, como a lasanha, o bolo, o pão de queijo, (Figura 7), o sorvete, o refrigerante (Figura 9), as batatas fritas (Figura 10), mas também os alimentos considerados “saudáveis”.

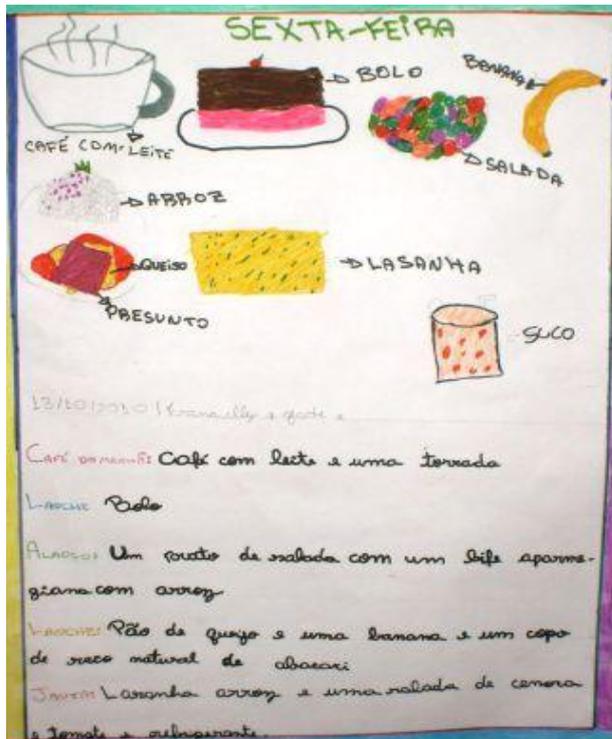


Figura 7- Cardápio de sexta-feira

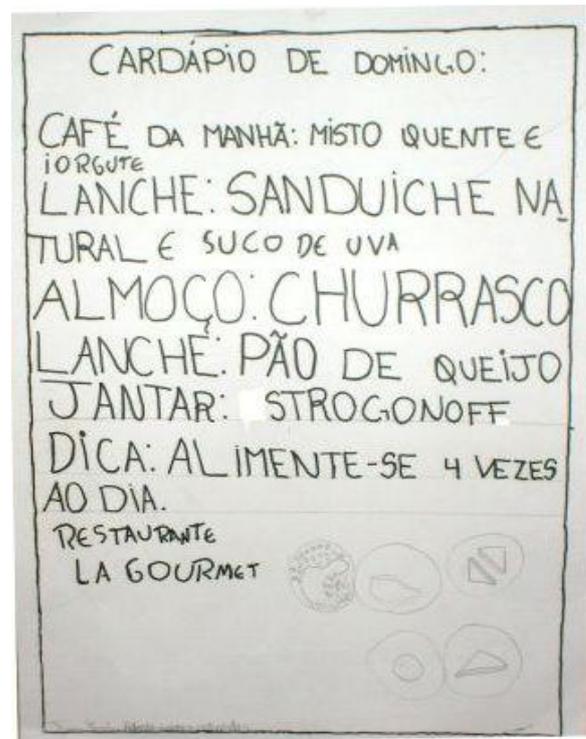


Figura 8- Cardápio de domingo

O cardápio de domingo (Figura 8) foi o que mais causou “polêmicas”, pois trazia uma alimentação mais “pesada”, segundo eles. Diziam sentir mais sono depois de almoçarem o churrasco, o que direcionou a discussão para a digestão de alimentos ricos em proteínas e gorduras. O churrasco foi mencionado como o almoço habitual desse dia, em muitas famílias, possibilitando discussões sobre os hábitos alimentares e suas relações com a cultura. Eles mencionaram, também, a falta de alimentos como as frutas, nesse cardápio, afirmando que elas são importantes por conterem vitaminas. Destacaram os excessos com os carboidratos do misto quente, do sanduíche e do pão de queijo. A carne também foi mencionada como “demais”, pois eles não viram a necessidade do estrogonofe, num dia em que o almoço era o churrasco.

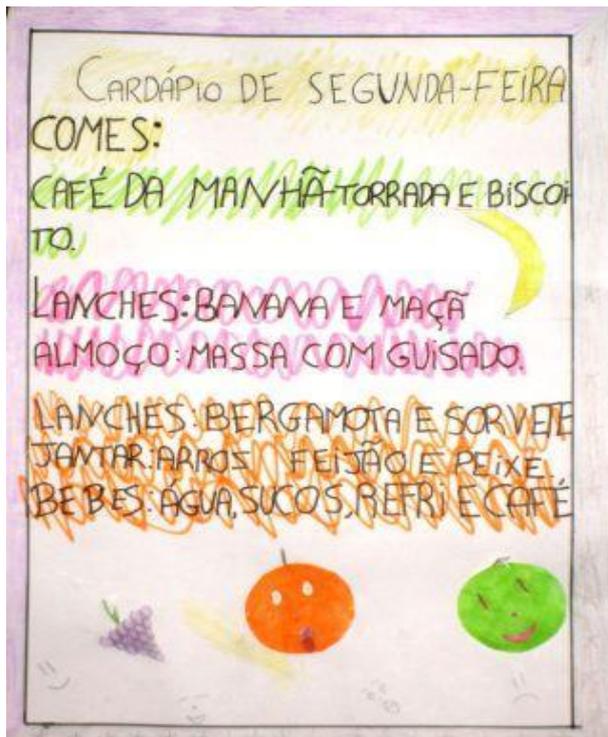


Figura 9- Cardápio de segunda-feira



Figura 10- Cardápio de quarta-feira

Os cardápios produzidos pelos alunos e as suas interpretações possibilitaram articular os seus hábitos com os conhecimentos que eu e a professora titular vínhamos trazendo. Isso mostra que é possível a promoção de aprendizagens significativas na escola, através de um planejamento em processo, no qual várias abordagens pedagógicas visam não só os interesses dos alunos, mas também as necessidades, para que ocorram aprendizagens.

As atividades analisadas, nesse trabalho, fazem parte de um dos momentos de cada semana do estágio, da maneira como fui organizando o Projeto. Contudo, as propostas para a quarta semana não chegaram a se efetivar, pois estudos sobre o Rio Grande do Sul destinados às quartas séries, abordagens de conteúdos mínimos de matemática, o planejamento em função das datas comemorativas do calendário, dentre outros elementos do currículo escolar, impediram-me de dar continuidade ao Projeto. Porém, ainda que não tenha acontecido o “fechamento”, visto ter que culminar em uma prova como instrumento avaliativo de maior “valor”, reafirmando a função da escola moderna acentada nos conteúdos e nos resultados, tornou-se possível fazer algumas considerações.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho se propunha, a partir de um recorte da minha experiência, discutir articulações possíveis entre os conhecimentos dos alunos e os da professora para se promover aprendizagens significativas.

As discussões realizadas, a partir da análise das atividades, em certa medida, me possibilitaram perceber como os alunos foram se posicionando e trazendo aprendizagens adquiridas em outros momentos, na relação com as proposições do Projeto de trabalho desenvolvido com a turma.

Pensando a alimentação como conteúdo escolar, questiono: enquanto as práticas escolares não propiciarem momentos em que os sujeitos reflitam sobre o que comem e continuarem destacando apenas o que devem comer, será possível a aquisição de conhecimentos que promovam outras escolhas alimentares?

Considerando a historicidade do sujeito que carrega conhecimentos adquiridos em suas vivências, percebo a necessidade de propostas pedagógicas plurais, na tentativa de atentar para a diversidade de que configura cada aluno.

Nesse estudo, a participação dos sujeitos e seus contextos de vida foram fundamentais para a criação de condições possíveis para a emergência de articulação de saberes. Isso evidencia a importância das relações entre as informações trazidas pelo professor e os conhecimentos dos alunos, na tentativa de produzir um conhecimento relevante para quem ensina e aprende.

Como sujeito de ação e reflexão, nesse momento de conclusão de Curso, também pondero que os meus conhecimentos foram (re)significados acerca do que pensava sobre os sujeitos, a escola, os saberes. Ao (re)posicionar os sujeitos e o conhecimento considero que existe a possibilidade de se produzir outros conhecimentos e outras práticas docentes, através de um planejamento em processo, no qual os sujeitos não sejam receptores dos conhecimentos, mas produtores dos mesmos. Por esse motivo, concordo com Jolibert (1994, p.12) quando diz que: “É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar...que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado.”

REFERÊNCIAS

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

GALLO, Sívio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, 2008, p 1-16.

HERNADÉZ, Fernando. Sobre limites, intenções, transgressões e desafios. In: HERNADÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P. 9-14.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº 60, p.15-35, dez. 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 19, p. 20-28, jan./ fev./mar./abr. 2002.

MANCUSO, Livia. **Diário de Classe**. Porto Alegre, 2010a.

MANCUSO, Livia. **Relatório de Estágio**. Porto Alegre, 2010b.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008. P. 55-66.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 117-131.

SARMENTO, Jacinto Manuel. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P 137-179.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: *identidade terminal?* In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P.245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: TADEU, Tomaz da; CORAZZA, Sandra. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P 9-17.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... Porto Alegre: UFRGS, 2001. 168f. Tese (Doutorado em Bioquímica) - Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de; CAMARGO, T. S. O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens? In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009, Florianópolis. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009. P. 1-10.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de ; CAMARGO, T. S. ; WITT, Neila Seliane Pereira . Alimentação saudável ,saude/beleza, juventude/felicidade,vida/morte - enunciações na mídia: matérias escolares possíveis? In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: sujeitos (des)conectados?, 2009, São Leopoldo (RS). **Anais do VI Congresso Internacional de Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?**. São Leopoldo (RS), 2009. v. 1. P. 1-14.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande, RS, 2007. P. 15-21.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Ensinando nos anos iniciais: os animais e a alimentação sob um enfoque cultural. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008. P. 83-98.

VARELLA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P 87-96.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n 6, p.225-246. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, v.21, n.2, p.161-175, jul/dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. P.37-72.

XAVIER, Maria Luisa M; ÁVILA, Ivany; RIBEIRO, Maria Judith S.; KOCH, Maria Celeste; KINDEL, Eunice A. I.; HICKMAN, Roséli. Planejamento e Prática de Ensino em Séries Iniciais: introduzindo a questão. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.) **Cadernos de Educação Básica 1. O Ensino nas Séries Iniciais** – Das Concepções Teóricas às Metodologias. Porto Alegre: Mediação, 1997.