

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Magner Miranda de Souza

**CORPOREIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA
DO PROJETO EJA-BH**

Belo Horizonte
2010

Magner Miranda de Souza

CORPOREIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA DO PROJETO EJA-BH

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: MÍRIA GOMES DE OLIVEIRA

Belo Horizonte

2010

Magner Miranda de Souza

CORPOREIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA DO PROJETO EJA-BH

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira

Aprovado em 11 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Míria Gomes de Oliveira – Faculdade de Educação da UFMG

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros – Faculdade de Educação da UFMG

S729c Souza, Magner Miranda de.
T Corporeidade e práticas pedagógicas em uma turma do Projeto EJA-BH / Magner Miranda de Souza. - UFMG/FaE, 2010. 44 f., enc.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora : Míria Gomes de Oliveira.

Bibliografia : f. 42-44.

1. Educação -- Teses. 2. Corporeidade -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses. 4. Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374.981

RESUMO

Este Plano de Ação teve como objetivo principal a elaboração e aplicação de uma oficina pedagógica em alfabetização de jovens e adultos, a partir do eixo temático da Corporeidade em uma turma do projeto EJA-BH da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A oficina envolveu atividades sócio-interativas em uma seqüência didática que buscou a ampliação da consciência corpórea nos diversos processos de alfabetização nos espaços escolares. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica de termos e conceitos de corporeidade e alfabetização essenciais para fundamentar e estruturar a criação dos módulos da oficina. Em seguida foram discutidas algumas particularidades do projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da prefeitura de Belo Horizonte, que permitem o trabalho com a temática da corporeidade em uma perspectiva inclusiva de educação. Os resultados obtidos com a oficina, sustentada pela metodologia da pesquisa-ação, possibilitaram uma resignificação da abordagem do corpo na escola e nas práticas e procedimentos de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização, Corporeidade, Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	6
1.1 Histórico	6
1.2 Grupo participante	7
1.3 A observação do comportamento	7
1.4 A bíblia e a religião	9
1.5 A família e a comunidade	10
1.6 A oficina como alternativa	11
2.JUSTIFICATIVA	12
3.METODOLOGIA	13
3.1 Hipótese	13
3.2 Proposta de ação pedagógica	18
3.3 Objetivo geral	21
3.4 Objetivos específicos	21
3.5 Pressupostos teóricos	22
3.6 Roteiro da oficina	28
3.7 Cronograma	33
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6. REFERÊNCIAS	42

1. INTRODUÇÃO

“Quem procura determinar o que é único, o que é parte, momento, fase, estágio, não deve separá-lo do círculo do Abrangente, se não pretende cair no erro e na dissolução da essência, pois o Todo não é algo a ser construído a partir das partes”.(Siewerth, 1959, p. 397)

“No one thing in the body – neither its shape nor its size nor its bulk nor its weight nor its colour, nor any of its other qualities taken in themselves are the body: they are in themselves simply intelligibles. Their concurrence (syndrome), nevertheless, does make the body.” (São Gregório de Nyssa,, Lossky, 1976, p. 103)

1.1-Histórico

A turma observada faz parte do projeto da prefeitura de Belo Horizonte chamado de EJA-BH. O projeto se iniciou diante da necessidade, percebida por funcionários do programa Bolsa Escola, de trazer as mães ou pais dos estudantes beneficiados, que não conseguiam sequer assinar o próprio nome no documento do benefício, de volta à escola para que retomassem seu direito aos estudos e à educação, cerceado ao longo da vida. Este pequeno projeto funcionou muito bem, uma vez que começou a atender, em horários e locais alternativos, pessoas que, de outra forma, não teriam acesso à educação. Muitos desses adultos moravam em áreas de risco social, trabalhavam em revezamento de turnos ou não possuíam saúde física ou condição financeira que lhes permitisse locomover grandes distâncias até as escolas, que muitas vezes não ofereciam a EJA. No entanto, a visão do projeto distanciou-se de uma simples suplência da escolarização perdida, baseando-se no reconhecimento do sujeito de direitos e nas trajetórias específicas de cada estudante envolvido, marcadas pelas identidades étnicas, sociais, etárias e de gênero. Este projeto respalda-se, também, no parecer CME-BH 093/02 que aponta a necessidade de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos em que “as propostas pedagógicas deverão ser construídas considerando as necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA” (p.53).

1.2-Grupo participante

A turma do Plano de Ação localiza-se dentro do CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) da PBH, no bairro Jardim Leblon, regional Venda Nova, atendendo aos moradores da Vila Apolônia.

Trata-se de turma heterogênea nas idades e saberes. A maioria dos estudantes tem mais de 55 anos e alguns com mais de 70, no entanto, há alguns em que a idade varia de 30 a 49 anos. Alguns dos estudantes são egressos do sistema de saúde mental (antigo sistema manicomial) e alguns podem ser considerados de inclusão por serem portadores de dificuldades de visão, audição e sofrimento mental, apesar de nenhum deles ter apresentado diagnóstico oficial. A turma, em 2009, apresentava demanda de alfabetização, sendo que os níveis de domínio do código eram muito variados, mas alguns dos estudantes apresentavam desenvolvimento diferenciado e conseguiam articular suas idéias em discussões de maneira mais fluida do que os demais.

1.3-A observação do comportamento

Durante todo o ano de 2009 percebeu-se uma grande dificuldade na interação dos estudantes com seu contexto escolar, ou seja, com o grupo de estudos em que estavam inseridos, e com seus contextos sociais e culturais. Com o passar do tempo, ao ouvirmos as diversas histórias de vida que os levaram até aquele momento, percebemos uma certa aquiescência em relação à ausência de usufruto dos direitos sociais (já que isso fez parte da vida desses estudantes na quase totalidade de suas trajetórias). De início, procuravam sentar-se ao fundo da grande sala onde a turma funciona. Não havendo possibilidade, posicionavam-se nos cantos. Pareciam sempre muito tensos e tímidos, reagindo negativamente e com extrema auto-recriminação ao menor sinal de dificuldade na realização ou compreensão das atividades. Não gostavam de participar oralmente de discussões ou atividades dialogadas e não se posicionavam em relação às atividades de modo geral. Também não se relacionavam entre si, chegando mesmo a situações em que ignoravam completamente o questionamento oral de um colega, sobrepondo sua fala à daquele.

Não demonstravam interesse em acompanhar a realização de atividades ou dinâmicas propostas por colegas, mesmo que essas fossem realizadas no centro de um círculo ou à frente do grupo. Ao mesmo tempo, havia um interesse em ser convocado pelo professor para que participasse dessas atividades em pé frente à turma. Muitas vezes cobravam do professor o fato de não serem requisitados ou cobravam dos colegas o fato de não serem ouvidos. Aqueles que já lêem com certa fluência gostam da leitura em voz alta, fazendo disso um verdadeiro ritual de impostação e postura corporal que deve ser repetido com freqüência.

As explicações relativas às dúvidas e à realização de atividades não eram seguidas pelo grupo como um todo, que se distribuía em outras tarefas que eles mesmos decidiam sozinhos realizar. Não acompanhavam leituras, nem do professor nem de colegas. Recusavam-se a participar de qualquer atividade em grupo, e, quando convencidos a tomar parte, a atividade era realizada separadamente por cada membro do grupo.

Muitos tinham vergonha de rir em público ou demonstrar sentimentos e julgamentos. Evitavam, de modo geral, a se olhar nos olhos, e alguns, evitavam olhar o próprio professor nos olhos após uma pergunta. Alguns não conseguiam nem mesmo dizer “boa noite” aos colegas quando chegavam e o grupo já está quase formado.

O gestual nas apresentações é indeciso e impreciso em relação à própria apresentação. Os alunos demonstram dificuldades de leitura e as poucas palavras lidas, durante as atividades seguem padrões de movimentos corporais singulares. Quando questionados sobre isso, os sujeitos respondem que não se movimentam e que estão lendo apenas com os lábios. A preocupação excessiva com a coordenação motora envolvida na produção de escrita, como por exemplo, o desenho das letras isoladamente, atrapalha a percepção da produção de sentido. De modo geral, os estudantes parecem inconscientes de seus gestos nas produções de leitura oral ou silenciosa ou, mesmo, da maneira como produzem a escrita.

Havia um estado de tolerância em relação às diferenças em sala, provavelmente trazidas de sua experiência na vila, mas percebia-se uma certa impaciência durante a participação efetiva de colegas, quando estes resolviam

dar opiniões ou levar o debate um passo além, o que alguns classificavam de “falatório”. Poucos participavam de excursões ou passeios propostos e notava-se um desinteresse em sair da vila para situações que não fossem da vida prática: médicos, compras, pagamentos, etc. Com exceção de um dos alunos, de 34 anos, desempregado, que dá voltas de bicicleta ao redor da lagoa da Pampulha todos os dias, segundo ele próprio conta.

Muitos dos estudantes dessa turma estão passando por tratamentos médicos ou possuem alguma doença crônica, o que, muitas vezes, impede uma assiduidade desejável. Hábitos de saúde como atividades físicas e alimentação saudável são assuntos praticamente desconhecidos desses sujeitos, que, de maneira geral, se locomovem com dificuldade.

1.4-A bíblia e a religião

A questão religiosa impede, muitas vezes, que certos assuntos sejam tratados e surgem situações constrangedoras dominadas por absoluto silêncio e negação em participar da atividade. A Bíblia acaba sendo o único estímulo externo à leitura. A vida social é, na maioria das vezes, restrita à igreja, sendo que ouvimos relatos, de estudantes nossos, sobre alguns de seus líderes religiosos que aconselhavam seus fiéis a irem embora para casa imediatamente após o serviço religioso e que não conversassem com os demais para não sofrerem a “tentação da fofoca”, o que restringia ainda mais a interação com outros grupos sociais fora da escola.

1.5-A família e a comunidade

A vida familiar é tensa, uma vez que todos os alunos dividem o lote onde moram com outros familiares, evitando um contato muito próximo e contínuo entre si, dada a obrigatoriedade de convivência da pouca distância.

Foi percebida muita dificuldade com a coordenação motora e localização espacial, o que dificultava enormemente o uso de suportes variados para as atividades. Entretanto, métodos tradicionais de treino motor aplicados, usualmente, à infância não pareceram surtir o efeito desejado.

A maior reivindicação dos sujeitos era por realizar tarefas repetitivas, mecânicas e, de certo modo abstratas para eles, de modo isolado, que fossem posteriormente corrigidas no próprio caderno pelo professor, mesmo que essas não levassem a formação de algum sentido.

Havia um conceito interiorizado e marcante de que deviam “decorar” os assuntos discutidos. Tinham muita dificuldade em relacionar e aplicar os conceitos e expressões aprendidas a si mesmos ou ao mundo em seu redor.

Os sujeitos mais velhos, acima dos 50 anos, informaram terem tido o acesso impedido, pela família, à escolarização. Mais tarde, esse impedimento passa a acontecer via marido ou pela situação financeira que exigia trabalho longo, exaustivo e mal remunerado. Os sujeitos mais novos, de 35 a 40 anos, chegaram a freqüentar a escola por um tempo, mas, de acordo com o próprio relato, desistiram por vários motivos: não enxergar o quadro com grave problema de visão e só vir a usar óculos na fase adulta, por terem sido considerados retardados em relação à turma que acompanhavam, excesso de timidez. Nenhum dos problemas parece ter sido alvo de estudo mais metuculoso por parte da escola, que simplesmente concordou com a saída daqueles sujeitos, segundo relatos deles próprios. Um desses estudantes, de 34 anos, foi levado pela tia que disse ser ele portador de retardo. Questionada sobre possíveis avaliações médicas ou psicológicas, ela disse não haver nenhuma e que bastava olhar para ele e ver sua postura “para saber que tem problema”.

1.6-A oficina como alternativa

A saída desses sujeitos da escola há muitos anos atrás e o abandono do processo de escolarização, não deixam de ser traumáticos, assim também como a impossibilidade do acesso à alfabetização e à escola, causando uma forte impressão na estima pessoal de cada um deles.

Portanto, tendo em vista as características da turma descrita e os problemas envolvendo as práticas de alfabetização em sala de aula, propomos uma ação alternativa em relação à aula tradicional, de eixo professor-aluno, centrada em atividades sistematicamente repetitivas. Pensamos na oficina como uma prática pedagógica eficiente para o público adulto por favorecer momentos

de reflexão sobre o próprio aprendizado, sobre as relações que permeiam o meio escolar e sobre a inserção desse público em determinada cultura local. Como afirma Rena (2006):

“A prática das oficinas consiste precisamente na prática do ofício de pensar sobre a vida e senti-la em vista de pequenas e grandes transformações. Na metodologia das oficinas nos propomos a articular técnicas/estratégias com uma postura pedagógica, crítico-transformadora, que viabilizaria a ” dinâmica do grupo “, oferecendo as condições para a construção de uma consciência de grupo”.

2. JUSTIFICATIVA:

Todos os estudantes, em seus relatos de vida, parecem ter sido privados da brincadeira e das práticas escolarizadas na infância, seja em grupo com seus pares, em família ou na escola, por não a terem freqüentado. Há um vívido interesse, por parte de alguns por essas brincadeiras, cantigas e histórias infantis. Parece-nos que o trabalho forçado, assim como o abandono, privaram esses sujeitos do acesso espontâneo a um arcabouço simbólico-conceitual adquirido pelas crianças durante brincadeiras e outras práticas de socialização propiciadas pela escolarização na infância.

O atual trabalho parte da premissa de que há uma relação indissociável entre pensamento, sentimento e ação. Partimos, também, do pressuposto de que a escola ajuda o sujeito a conhecer o mundo, organizando-o e de que, ao organizar o mundo a sua volta, o sujeito organiza a si mesmo de variadas maneiras. Pensamos o corpo como algo que vai ser imaginado e representado a partir da educação desde os mais tenros anos da infância. Podemos afirmar sua simbolização, ainda no útero materno, na expectativa familiar pela chegada da criança.

Consideramos que o corpo muito além de ser uma unidade, é uma complexidade. Através dele e de suas relações com o mundo circundante o sujeito passa a criar sentidos para si, para o outro e para o mundo até chegar ao exercício de sua liberdade de expressão através das mais variadas formas de representações, dentre elas a que mais nos interessa: a escrita.

É no corpo e através dele que são criados e recriados os diversos textos que constituem nossa cultura. O corpo possui uma representação icônica dessa visão de mundo, pronta a ser interpretada a todo o momento pelo outro. É o corpo quem contradiz com suas medidas, inquietações, indisciplinas e resistências, um tratamento metodológico único para sujeitos diferentes.

Entretanto, não nos referimos ao corpo, e não depreendemos dele sua corporeidade, como aquilo que seria o conteúdo mais específico e pertinente a certas disciplinas como a educação física, a dança ou o teatro. Também, não fazemos aqui referência àquilo que a Escola Nova pleiteou como ideal de corpo na educação: ginástica, caminhadas, acampamentos, disciplina civilizatória do

corpo. Corpo sadio como instrumentalidade na sala de aula (Gondra, 2009). Indagamos mais sobre o corpo ausente ou negado nos processos educativos. Negado nos currículos racionalistas e intelectualizantes e ausente no corpo controlado e disciplinado para que não “dê trabalho” ao professor, ou impeça o andamento da aula.

Em nosso trabalho na EJA, indagamos o corpo aluno, sem nome. Mero suporte biológico controlado ao máximo em suas emoções a favor das sinapses nervosas. O corpo que, não tendo sido escolarizado, volta-se à escola como opção consciente na fase madura. Corpo cheio de experiências, sentidos e práticas.

Em um mundo marcado pela provisoriedade, desterritorialização, desenraizamento, conflitos geracionais cada vez mais díspares, aceleração temporal, alargamento espacial, valorização do efêmero e do instável, o corpo e a corporeidade do educando carregam a possibilidade de adaptação e estabilização nos espaços psicossociais convencionados que cooperam com o processo de aprendizagem.

Por isso, tomamos um novo conceito de corpo, cheio de novas expressões e de possibilidades de intervenção, seja farmacológica, espiritual, médico-operatória ou disciplinar. Um corpo que busca cada vez mais estímulos novos e extremos aos seus cinco sentidos e que questiona conceitos estéticos que muitas vezes o fazem escravo da moda, da posição social ou do conceito de beleza contemporâneo.

É importante reconhecer que por detrás de qualquer tratamento de neutralidade do corpo nas teorias educacionais, ele sempre conduz a pressupostos epistemológicos que buscam uma ordenação racional aplicada universalmente e que demanda argumentos criadores de categorias conceituais que interferem em sua utilização e existência nos espaços de escolarização. Nesses espaços, o corpo tem sido tratado como um estorvo, cabendo-lhe apenas discussões sobre práticas disciplinares, que buscam uniformizá-lo, padronizá-lo e higienizá-lo. Fora desses padrões qualquer estudante torna-se “ab-rogado”. (Amavisca, 2008)

Não nos cabe aqui pleitear ingenuamente a liberdade irrestrita do corpo dentro de uma instituição cultural em nome de alguma sensualidade. É evidente

para nós que o corpo sempre foi submetido, desde o nascimento até a sua morte, a todos os rituais da cultura. Segundo resposta de Gadotti(2008) dada a Almeida em entrevista, Paulo Freire também seria a favor da disciplina como prática libertadora, principalmente para a criança pobre. “A pedagogia libertadora é autodisciplina”.(Almeida, 2008). Muitas das práticas envolvendo corporeidade na EJA, desenvolvem-se a partir de dinâmicas pertencentes às áreas de educação física, dança e teatro. Os professores que as utilizam, nem sempre estão preocupados em concatenar tais práticas ao aprendizado e à reflexão, tendendo a trabalhar aspectos desinibidores e expressivos isoladamente. Tais aspectos corpóreos são tratados como se fossem, por excelência, os fatores de resistência às práticas pedagógicas e ao acesso cultural de forma ampla, reforçando novamente a visão negativa do corpo no processo de aprendizagem. A concepção etnocentrista de que as práticas religiosas e culturais dos estudantes da EJA sejam apenas inibidoras e repressoras não condiz com a realidade e piora o quadro problemático da aculturação no processo de alfabetização.

Há momentos de maior regulação do corpo pela família ou outras instituições. Há momentos de maior autonomia. É nesses momentos que estamos interessados. Que eles não sejam suprimidos por uma prática equivocada em sala de aula, mas que essa autonomia seja suporte ou mola-mestra para práticas que ajudem a efetivar e atualizar a autonomia do sujeito adulto. Não se espera, tampouco, uma obsessiva observação do corpo em aprendizagem, ou uma ditadura da expressão corporal, nem um constante diagnóstico a partir da corporeidade que contribuiriam na criação de novos estereótipos. Basta pensar nas excessivas preocupações, desde o início da democratização da escolarização em décadas passadas, com a rigidez de certas convenções escolares como: a maneira de se segurar o lápis, o adestramento violento dos canhotos, as posições rígidas do sentar-se em carteiras que atendiam tanto crianças de 7 quanto de 11 anos e outras práticas extensivamente tratadas na literatura especializada.

Concordamos com as afirmações de Signorini (1994) ao defender que, mais que apenas aprender a “ler e escrever direito” em uma introdução de novos padrões de pronúncia, ortografia e concordância, a EJA envolve “linguagem e modelos de ação socialmente determinados” com prestígios sócio-discursivos não

“transparentes”. Esses modelos são de acesso difícil, regulado por quem detém o controle da produção cultural no país, o que garante certa visibilidade e nivelamento de uso de poder político com interlocutores letrados. Signorini reconhece que os problemas na alfabetização e letramento de grupos com menor prestígio sócio-econômico vai muito além de fatores puramente lingüísticos, apontando para a falta de acesso a “recursos e às instituições socialmente hegemônicas”:

“...nenhum projeto emancipatório poderia sustentar-se em mecanismos de “repasse,” ou de “transmissão” ...pois eles ratificam justamente a racionalidade , ou “lógica”, das polaridades que se excluem.”(SIGNORINI, 1994, p.171)

Concordamos ainda com Signorini ao dizer que o processo de alfabetização em si mesmo não será suficiente ao processo de emancipação e de auto-percepção frente às situações de exclusão social continuamente vividas por nossos sujeitos ao regressarem da escola.

Há que se negar a explicação viciosa de que a emancipação do educando não acontece porque este não consegue “decifrar os caracteres da escrita” e porque o esclarecimento estaria transparente e disponível no próprio ato da decifração. Não há relação estrita entre escolarização e exercício da cidadania. Outros aspectos deverão ser levados em conta, entre eles o conceito de corporeidade.

A corporeidade já é um eixo temático na proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Belo Horizonte. Cabe-nos propor um recorte teórico mais esclarecedor e uma proposta efetiva de uso e aplicação desse conceito no cotidiano escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ocupam-se do assunto, mostrando uma preocupação pedagógica mais profunda com o aprendizado escolarizado, quando relaciona o conceito de corpo:

“... às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio... No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências”.(BRASIL, 1998, p. 317).

Para nós, o corpo é cultural, sexuado, genético, mutante (ALVES, 2009), mas acima de tudo é sempre um corpo aprendiz, por onde uma rede de sentidos é tecida na autoconsciência, nas relações interpessoais, no uso das convenções sociais, em sua quebra, nos gestos, na expressividade e na apropriação e revelação do saber. Com aspecto integrante da aprendizagem escolarizada, propõe-se que se pense maneiras de torná-lo, também, integrado de maneira consciente ao processo de aprendizagem em sala de aula.

3. METODOLOGIA

3.1-Hipótese:

O fato desses sujeitos, envolvidos no projeto EJA-BH da Vila Apolônia, não terem tido acesso ao processo de escolarização no momento preconizado pela sociedade, nem de práticas substitutas equivalentes, cria um problema para a escola no âmbito daquilo que podemos chamar de corporeidade, vivência social específica do corpo, pressuposta, desejada e utilizada pela escola em seus processos de ensino-aprendizagem. A não teorização ou observação desse aspecto, pelo corpo docente da escola, meios acadêmicos ou produtores de material didático e de práticas pedagógicas, exclui do sistema escolar aqueles que por ele não passaram e não propõe alternativas de equiparação dos sujeitos em seus direitos em uma perspectiva de inclusão.

Nosso questionamento: como oferecer possibilidades de vivência da corporeidade no ambiente escolar, sem que isso reproduza os mecanismos excludentes típicos estereotipantes, e que, ao mesmo tempo, sejam relevantes para o processo de alfabetização, sem que soem simplesmente como atividades extracurriculares ou transversais, oferecendo aos sujeitos educandos:

- Maior interação e diálogo entre professor/estudante e estudante/estudante;
- Práticas contextualizadas e materiais condizentes com o público atendido;
- Instrumentos de consciência e reflexão no momento do fazer, para além do caráter compensatório, onde o estudante e o professor estejam presentes em sua totalidade corpóreo-estético-psicossocial, e
- Um afastamento da lógica das práticas de normatização, exclusão, classificação e individualização, muitas vezes ratificadas pelas instituições educacionais.

3.2-Proposta de Ação pedagógica: Oficina de corporeidade e práticas pedagógicas na EJA

Na perspectiva de sujeitos implicados em seu próprio aprendizado e de seres em que a corporeidade não é apenas uma categoria mental, mas um suporte de vida e de existência, e na visão de que o corpo participa ativamente da aprendizagem, propomos a oficina. Nossa oficina possui as nuances de uma vivência, por suas qualidades intrínsecas de busca e aprofundamento do sujeito na relação ensino-aprendizado.

Buscamos um viés qualitativo, focado na metodologia da pesquisa-ação que propicia a participação dos usuários do sistema escolar em uma busca coletiva de soluções para problemas enfrentados cotidianamente. Importa-nos aqui, principalmente, os aspectos comunicativos que brotam da espontaneidade e do planejamento consciente de ações transformadoras, estreitando as relações existentes em uma dada organização por meio de procedimentos participativos, visando uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso. (THIOLLENT, 2000).

Nesse sentido, podemos sugerir que a metodologia de uma oficina expressa a mesma linha metodológica de intervenção psico-social adotada na pesquisa-ação, que reconhece o envolvimento do pesquisador como fato inevitável. (RENA, 2006).

Esperamos que através dessa oficina os estudantes tornem-se sujeitos mais ativos em relação à organização de sua aprendizagem, que participem consciente e corporalmente de processos propostos pelo professor, mas colocando a si e a sua experiência de vida, simbolizada pelo seu corpo, a serviço da busca por mudanças, por menores que sejam; que questionem o processo de aprendizagem vivenciado, sua postura e a de seus pares em relação a ele; que questionem o próprio professor e a adequação da proposta didática para seu aprendizado, ajudando na busca por alternativas adultas viáveis, levando em consideração o tempo e a materialidade disponíveis.

Seguindo essa linha de pensamento, apresentamos a oficina como metodologia capaz de problematizar uma revisão de valores e comportamentos. A oficina, diferentemente da aula “tradicional” permite uma reorganização espaço-

temporal importante na fomentação de atitudes reflexivas. Os elementos organizacionais presentes durante a oficina tem como objetivo promover o “enxergamento” da dimensão afetivo-cognitiva e sua indissociabilidade no corpo durante o embate social. A oficina busca uma horizontalização das relações na aprendizagem, fator imprescindível no que concerne à corporeidade na relação de aprendizagem, onde os papéis de educador e educando não se confundem, mas cria condições favoráveis ao reconhecimento dos distintos saberes que coexistem na diversidade da EJA, realçando os aspectos de construção destes em uma relação de complementaridade. A oficina incentiva a escuta do outro na relação do diálogo, na comunicação face a face, captando e emitindo sinais “que dizem mais que as palavras”. (RENA, 2006)

Outro ponto a ser destacado no uso metodológico da oficina é a possibilidade de construção coletiva. A escuta do outro e o compartilhamento de experiências podem ser considerados uma fonte válida de conhecimento, de superação do isolamento e de identificação com um grupo de suporte social. A oficina impõe que se atente aos gestos e expressões faciais de concordância ou discordância, assim como atenção a certas sutilezas da linguagem. Revela, também, o interesse e a disposição para participar do processo e para compartilhar resultados. Aspectos que poderiam ser facilmente mascarados em uma aula “tradicional”. Sua relação com o corpo pode ser considerada imediata. Como afirma Medina (1990):

“para que uma pessoa se exprima enquanto corpo... é necessário que ela cresça não em sua individualidade absoluta, mas em suas relações com os outros e com o mundo. O corpo humano não pode ser independente de suas relações. O corpo compreendido isoladamente da sociedade e da natureza é um corpo abstrato, distante da realidade concreta em que se faz, distante, enfim de suas circunstâncias.”

Esta oficina busca instigar o afastamento de uma visão estática da realidade a partir de uma política de transformação. Buscamos considerar a prática da EJA como provida de uma multiplicidade de sentidos, de espaços, tempos e indivíduos. Neste sentido, acompanhamos a perspectiva de Freire (2005) de que a educação deve estar orientada para a transformação através de uma relação dialógica e participativa. Buscamos, também, desliteralizar o corpo

de seus sentidos repressivos, lançando a expressão pessoal a um outro nível, mais fluido e mais favorável à cognição, tentando superar em alguma medida a situação verbo-centrada de nossa cultura ocidental, que cria grupos de excluídos por não dominarem adequadamente esse tipo de expressão.

É importante realçar que o direito a não participação na oficina seja garantido como forma de expressão pessoal e respeito à individualidade dos sujeitos participantes.

A seqüência didática escolhida para a oficina tem como premissa atividades de auto-organização, reflexão e conscientização baseadas em experiências em sala de aula com adultos e na observação imediata das necessidades, muitas vezes convencionadas, de sistematização do trabalho e do enfrentamento das barreiras de idade, pré-requisitos, resistência psicológica e exclusão social.

Na oficina, foram priorizadas atividades de orientação e organização espacial através de visitação e de organização da área de realização das atividades; de observação, escolha e organização do próprio material de trabalho para a realização de cartazes; de escolha de pares para o trabalho coletivo; de julgamento estético do próprio fazer; de julgamento estético do fazer do outro; de percepção do próprio corpo e o corpo de outros movendo-se e ocupando o espaço; de percepção do resultado do corpo produzindo a escrita ou desenhos; de percepção do corpo do outro demandando escuta e opinião; de percepção de seu próprio corpo em estado de igualdade com os outros corpos que ocupam o mesmo espaço.

Tanto a atividade extracurricular escolhida como excursão e o local votado pelos estudantes, quanto a atividade didática, envolvendo vocabulário, devem ser entendidas como meios para a realização da oficina e do trabalho em corporeidade e não como meios pedagógicos em si mesmos, nem como parâmetros para avaliação de resultados.

3.3-Objetivo geral:

- Utilizar o conceito de corporeidade e suas implicações pedagógicas como suporte às diversas atividades de alfabetização;

3.4-Objetivos específicos:

- Promover nos sujeitos participantes a conscientização dos atos corpóreos envolvidos na fala, escrita, desenho, preenchimento, como também no manter-se sentado, escutar, andar e levantar pelo ambiente escolar;
- Buscar atividades que reforcem a consciência corporal no sentido de uma percepção sensível e estética do corpo na vida escolar e cotidiana;
- Reelaborar ativamente através da reflexão em grupo a expressividade do corpo e seu sentido de corporeidade nas diversas manifestações da leitura oral ou silenciosa, da escrita, da confecção de material de apresentação, nas excursões e passeios;
- Levar os sujeitos a perceberem a relação do corpo com os diversos materiais didáticos usados em sala de aula;
- Tornar os sujeitos mais conscientes dos diversos deslocamentos e movimentos do corpo no espaço escolar;
- Levar os sujeitos a reconhecerem a leitura e a escrita como produções que partem também de seu próprio corpo, concomitantes a emoções e sentimentos, e não apenas como algo canônico e externo, pertencente à instituição escola ou pertencentes aos espaços escolarizados, a partir de um processo do qual foram excluídos;
- Levar os sujeitos a interagirem, através de sua corporeidade, com o grupo em que estão inseridos, observando e contrastando convenções escolares com seu comportamento espontâneo.
- Criar a possibilidade de diálogos mais profundos entre os educandos entre si, com o professor e com as convenções escolares.
- Promover a visibilização do corpo como sujeito de direitos civis e políticos.

3.5-Pressupostos teóricos

Como acentua Amavisca (2008), para a educação importa o uso que faça cada indivíduo do conceito de corpo que lhe chega do seu entorno imediato, o uso que faça dessa escolha através das mediações sociais. A educação moderna pôs as emoções e seus problemas relacionados à pedagogia nas mãos de psicólogos, seguindo a concepção cartesiana de que a subjetividade é construída

apenas através do cérebro. Neste caso, tanto a inteligência como a memória se encontram somente no cérebro. O corpo é físico e dele devem cuidar a mecânica de Newton ou a biologia empírica. Ainda segundo Amavisca, o trabalho pedagógico a partir do conceito de corpo fragmentado tem contribuído cada vez mais para formar estudantes ressentidos com o processo de escolarização. Os processos criativos que ocorrem fora da escola tornam-se cada vez mais atraentes para esses sujeitos.

Damáσιο (1996) e Maturana (2001) enfatizam que, apesar de o intelecto ser uma das dimensões humanas fundamentais envolvidas na aprendizagem, se dissociada das dimensões: emocional, corporal e espiritual, gera limitações importantes ao desenvolvimento humano. Segundo esses mesmos autores, mente e corpo se constituiriam em uma totalidade, contrariando a visão dualista que herdamos do positivismo e da visão cartesiana do século XIX. A educação deve se voltar para a formação integral do sujeito, levando em consideração seus pensamentos, sentimentos, espiritualidade e corpo para que ele possa ser capaz de viver em uma sociedade polissêmica em constante processo de mudança, valorizando, assim, não só a perspectiva cognitiva, mas também os aspectos criativos, intuitivos e estéticos, em uma formação ética do indivíduo, como seres constituídos socialmente na relação com o mundo que os cerca através da linguagem. Segundo o próprio Damásio (2000):

“A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos e, assim, promove internamente o impacto da emoção, permite que ela, por intermédio do sentimento, permeie o processo de pensamento. Por fim, a consciência torna possível que qualquer objeto seja conhecido... e, com isso, aumenta a capacidade do organismo para reagir de maneira adaptativa, atento às necessidades do organismo em questão”.(p. 80)

Também, segundo Maturana (1997) sobre a relação da emoção com a ação:

“... as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível”.(p. 92).

Podemos pensar com estes autores que sem a consciência das emoções podemos ter nosso senso de racionalidade obstruído de maneira importante. Assim, do ponto de vista pedagógico, atuar na psique do indivíduo significaria atuar, também em seu corpo, e, atuar em seu corpo significaria atuar em sua psique. Podemos pensar o corpo, talvez até seguindo as pistas da psicossomática, como uma síntese constante dos processos de construção sociais e históricos por onde ele se move e habita. Para Vygotsky (1998), ainda que preocupado com a educação da criança, (mas fazendo o movimento de transposição possível para o adulto neste contexto), o ambiente escolar deve gerar a necessidade e a possibilidade de expressão da imaginação criadora, aprofundando a vida afetiva do sujeito, sua flexibilidade perante a vida, despertando-lhe o interesse em atividades socialmente relevantes. E sobre o que poderíamos chamar de relação entre corpo, emoção e inteligência, afirma Vygotsky: “todas as nossas emoções possuem não apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão anímica”. (p.263)

Nóbrega e Tibúrcio (2004) afirmam que o corpo tem sido visto pela educação como mero acessório ao processo pedagógico, já sendo tempo de se pensar uma maneira de superar o instrumentalismo corporal para uma visão mais ampla que considere a fenomenologia do corpo em sua relação com o conhecimento sensível, ampliando o processo educacional. O corpo não pode ser objeto da educação, porque o educando é indivíduo, indivisível. Para essas autoras o corpo é condição ontológica e epistemológica de o homem ser e estar no mundo, sendo a própria afirmação da existência de um ser:

“A dimensão sensível do corpo não se opõe à razão, mas opera por uma lógica presencial, dialógica, que une saberes, práticas, atitudes, valores, modos de ser, de fazer e de viver, articulando as antinomias. É uma razão que admite as incertezas e as contradições. É uma razão aberta, que abarca estratégias diversas de reflexão da realidade, como o pensamento mítico e a arte, por exemplo.”
(Nóbrega e Tibúrcio ,2004,p.464)

Aqui nos interessa os conceitos de corpo que dialoga com a realidade e, principalmente, corpo que é capaz de ser um mediador na reflexão da realidade circundante, pois o corpo, assim como a pessoa que o incarna, é um processo constante de mudanças. Não apenas o diálogo pedagógico-corporal com o belo, o

prático e o criativo são importantes, mas também com o inusitado da existência. Poderíamos refletir com Merleau-Ponty (1994):

“Não traduzo os dados do tocar para a linguagem da visão ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo. (p.207)”.

Lakoff e Johnson (1989) trabalham com esquemas de imagens como modelos cognitivos metafóricos, realçando sua natureza corpóreo-cinestésica e a criação de um conceito de estrutura na experiência de espaço, projetados para domínios mais complexos de cognição. Lakoff se sustenta filosoficamente no experiencialismo procurando sentido no fazer humano. Para ele a teoria da linguagem ajusta-se à teoria geral da cognição, do desenvolvimento humano e da interação social. O sentido brota da totalidade da experiência humana. A metáfora corporal passa a ser fundamento de uma teoria que busque elementos de ligação entre a expressão linguística e seus significados. Para Lakoff, as estruturas conceituais são corporificadas, fazendo sentido devido à experiência humana, criando-se assim a ponte entre razão abstrata, conceituação e experiência. Ao mesmo tempo, o significado se dá como construção social através das interações e compartilhamento dos valores de uma determinada comunidade.

Justo (2001), pensando o ato criativo em sala de aula, afirma que:

“Uma pequena alteração em um todo ou um desarranjo numa partícula é capaz de deflagrar uma avalanche de idéias, fantasias, de novas associações, relações causais capazes de produzir uma ampla reconstrução da realidade. A alteração de um detalhe em algo cristalizado e sedimentado na percepção, no pensamento ou na linguagem... funciona como um elemento perturbador ou estranho cuja aparição intempestiva e imprevista coloca em xeque a harmonia no cenário solidificado. Este recurso é bastante fecundo não apenas para produzir o novo, como também para a reflexão do existente e para o exame profundo da realidade”. (p.75)

Mais adiante ressalta que:

“o elemento intromissor funciona como um estranho, que por não fazer parte de uma cadeia preestabelecida ou de uma unidade sedimentada produz um efeito de desequilíbrio... exigindo o esforço

cognitivo de reorganização e reconstrução do todo para assimilar e integrar o diferente e o imprevisto nas produções psíquicas”.

Seguindo ainda seu pensamento sobre a relação dos sujeitos com seu grupo, ele diz:

“Além de a situação grupal possuir um potencial maior de geração de idéias, percepções e afetos, imprescindíveis para a criação, oferece uma oportunidade ímpar e primordial para a vivência concreta do contato com a diferença, o outro, o acaso, o imprevisto e a singularidade... Por isto mesmo, o clima do grupo e a interação dos participantes são cruciais para o sucesso dos exercícios”.

Ou seja, é necessário garantir-se o acesso à palavra e à expressão corporal e seu trânsito livre no contexto da interação no descompromisso inicial com regras rígidas de referencial ou significação imediatas. Leva-se em conta um tempo maior para um trabalho posterior de elaboração mais sintático ou ortográfico, permitindo que o sentido brote naturalmente da interação do grupo durante as atividades. Não apenas as atividades envolvendo corporeidade, mas o próprio corpo pode ser percebido, de início, como o elemento intromissor, tanto para o estudante quanto para o professor, recriando o sentido das atividades propostas de maneira inédita e inusitada, entretanto plena de sentido para o sujeito que dela participa.

Sobre a construção do conhecimento como um ato criativo e a percepção da ação integral, Piaget (1972) argumenta que a inteligência não é cópia da realidade e não está representada nos objetos. É o sujeito que aos objetos acrescenta algo. A realidade é compreendida a partir das estruturas do sujeito do conhecimento em uma série de atos criativos. O sujeito promove abstrações reflexivas a partir de suas próprias ações. No momento em que se torna consciente de sua ação ele passa para o plano da representação. Sempre que se pensa na reflexão nesse novo nível, haverá o enriquecimento da compreensão com novos elementos pelo sujeito. Neste envolvimento há possibilidade de composições e recomposições das informações e de reversibilidade, devido ao sentido que o todo vai tomando nas relações durante o movimento dos níveis vivenciados da pura ação e execução para níveis mais complexos de representação. Ao mesmo tempo, é preciso ações ordenadas e um olhar

sistemático para que o sentido não passe despercebido e para que se possa assimilar a totalidade da ação. Assim, podemos dizer que a proposta da corporeidade não visa, simplesmente, atividades físicas lúdicas desordenadas ou espontâneas, mas um trabalho reflexivo que envolva o corpo e suas ações na interação social, criando sempre um sentido novo no nível da representação, que poderá mais tarde ser reutilizado abstratamente ou não, em uma tentativa de se manter a memória ativa desses complexos processos de reconstrução da realidade, na contínua construção do significado.

Alves (2009) comentando sobre os perigos pedagógicos de um corpo puramente disciplinado para o aprender comenta:

“esse corpo escolarizado , portanto, pode apresentar dificuldade de vivenciar sua identidade e de interagir com o outro e com o meio ambiente, seu envolvimento não ocorrerá de forma efetiva no processo de construção do conhecimento, no momento em que esse corpo ganha vez e voz, tem oportunidade de se expressar, passa a ser protagonista do seu próprio saber”.

E, ainda,

“os educandos devem se perceber como corpo-sujeito, inseridos em uma cultura... é preciso que a escola proporcione experiências com as quais os sujeitos jovens e adultos compreendam suas histórias de vida, que se dão na corporeidade. Problematizar as formas como o corpo é tratado e concebido em nossa sociedade também é função social da escola”.

Não podemos nos esquecer da possibilidade de o corpo do professor ser percebido como opressor, sendo assim, ele mesmo um entrave para o trabalho com a corporeidade. Assim como um diretor de teatro ou um regente de orquestra que mantém tudo sob controle o tempo todo, há sempre o risco de o professor sucumbir à tentação de assim o fazer, reproduzindo a situação opressor-oprimido do alto de seu suposto saber. É necessário que o professor tenha como perspectiva básica o diálogo e que esteja disposto a reconhecer como fundamento desse diálogo a noção “de corpo do outro”. “É o outro que me vê”; sou eu no outro... O diálogo supõe sempre a presença do outro em igualdade de condições e na reciprocidade.(Gadotti, 2008).

Uma pesquisa realizada por Laurinda Almeida (2008), revela que os professores têm, em sua maioria, uma visão do estudante como “um coletivo, um intelecto incorpóreo”. Reproduzindo citação de professor retirada de seu trabalho, temos: “O aluno está na escola pra aprender, para desenvolver sua parte cognitiva, é só essa parte que precisa ser trabalhada.” Podemos perceber aí a dificuldade existente também no corpo discente em lidar com o assunto. Muitas vezes o corpo é visto como um empecilho a ser superado: “Corpo, para o professor, é movimento, movimento que prejudica o andamento da aula”. Uma desaceleração do conteúdo, nesse caso, em prol de um olhar mais atento e uma escuta mais estética, pode aprofundar a relação do professor em seu grupo, aprimorando a compreensão que possui do outro como sujeito. A tentativa de não perceber o sujeito como fragmentos e de dar lugar ao corpo e sua corporeidade como lugar de afetos e de aprendizagem, pode contribuir para uma escolha de ações pedagógicas mais adequadas e honestas.

3.6-Roteiro da oficina

Dividimos o trabalho em módulos que se seguem:

Módulo 1:

Os estudantes sentam-se em círculo, formação que será mantida até o final do processo, e debatem com ajuda do professor um local para visitação em forma de excursão coletiva da turma. O professor proporá que, além da observação corriqueira, que os estudantes observem como a organização do local e o comportamento das pessoas se coadunam com a proposta do local.

Comentário: A idéia que move esta atividade é a de criar um catalisador da discussão em relação à apropriação dos espaços públicos, que só pode ser realizada corporalmente, facilitando o contato com as possibilidades culturais próximas às suas residências e estabelecendo relações com os dispositivos e aparelhos públicos disponíveis. Discute-se a data e o horário mais adequado, encerrando-se em forma de votação, ato que já nos obriga a ouvir o outro e suas razões e a contemporizar com escolhas diversas. A única intervenção do professor

é em relação à proposta didática, que por ser uma turma de alfabetização heterogênea, propomos uma atividade intermediária entre os diversos níveis. A atividade didática que servirá de suporte à excursão será o levantamento de vocabulário que expresse qualidades, principalmente adjetivos, o que reforça a idéia da observação.

Módulo 2:

Uma vez realizada a visitação, proporemos à turma um trabalho de vocabulário, com preferência por adjetivos, para facilitar a atividade seguinte. As palavras serão escolhidas em uma discussão do grupo referindo-se ao local visitado. Todas as palavras serão listadas em papel avulso em letras grandes e caixa alta, lidas depois em grupo.

Comentário: A discussão das palavras deverá girar em torno daquilo que foi observado: o ambiente, sua organização, o trabalho das pessoas envolvidas e seu comportamento. Todas as palavras deverão ser escritas de uma só cor, de preferência preto, para que o trabalho posterior com as mesmas seja de livre expressão.

Módulo 3:

Uma sala anexa deverá ser preparada com material gráfico: papel cartão de várias cores, cartolinas de várias cores, revistas coloridas, lápis de cor. Canetas hidrocores, giz de cera, pastel colorido, papéis texturizados, papéis reciclados, etc, todos em número suficiente para uma dupla, mas sem repetição. Os estudantes serão primeiramente informados, em sua própria sala, de que precisam formar duplas ou trios, se necessário, para trabalharem juntos até o fim da oficina. Pediremos a eles que se dirijam à outra sala, sem a presença do professor, onde encontrarão material suficiente, mas não repetido para as duplas. Deverão escolher o material que acharem interessante para a confecção de uma apresentação sobre a excursão, usando imagens de revistas, cores, texturas e principalmente, as palavras qualidades escolhidas pela dupla, no mínimo de três, e que sejam representativas de sua experiência na excursão. As duplas deverão

discutir entre si e com as outras duplas, tentando chegar a um acordo sobre o material escolhido. Depois deverão voltar à sala de aula para relatar como foi a experiência da escolha das duplas e da escolha do material. Serão orientados a serem francos em relação a como percebem a sua própria escolha. Por que escolheram uma certa pessoa para trabalhar e por que escolheram certo material.

Comentário: A não repetição do material tem como propósito criar debates e negociações entre as duplas participantes. Ao mesmo tempo, a variedade de suportes tem como objetivo despertar uma relação mais sensória com a realização do trabalho, e por isso também, mais corporal. Durante a discussão o professor funcionará apenas como mediador, interferindo somente para que as falas não se atropelam, para que todos sejam ouvidos e para que o respeito seja mantido. Ao final da discussão, as duplas serão orientadas a pensar em casa sobre o projeto da apresentação, enquanto o material fica na escola.

Módulo 4:

Prepara-se a sala anexa de modo a que as mesas e cadeiras fiquem amontoadas a um canto, pedindo aos estudantes que se dirijam até lá e fornecendo um tempo cronometrado de uma hora para que sozinhos organizem-se e ao seu material, comecem a preparar a apresentação e a terminem. Será fornecido um tempo extra aos estudantes que demandarem, e somente a estes, para a finalização. Ao terminarem devem se dirigir de volta à sala de aula onde aguardarão que todos terminem. Assim que todos houverem retornado, faremos outra sessão de reflexão sobre como foi organizar a sala. O nível de dificuldade da tarefa. A relação com o tempo fornecido. Como foi a discussão e a solução na dupla para a apresentação. Se houve liderança na dupla. Que tipo de liderança foi percebida. Se houve possibilidade de diálogo, etc.

Comentário: Novamente o professor será apenas o mediador, deixando que os temas apareçam. O importante é que falem sobre a experiência da organização em grupo, sobre as emoções sentidas, os ressentimentos, arrependimentos, erros, acertos nas escolhas e que se escutem mutuamente com respeito e ponderação. O

professor poderá perguntar o que um ou outro achou de certo comentário, no caso de algum estudante não conseguir se expressar espontaneamente. Os trabalhos serão recolhidos pelo professor.

Módulo 5:

Os trabalhos serão expostos na sala anexa e uma a uma as duplas deverão entrar e criar interferências estéticas, na tentativa de aprimoramento dos trabalhos expostos, sendo que o trabalho daquela dupla específica será retirado da exposição no momento de sua entrada. Para isso, o material de criação usado na confecção dos trabalhos estará disponível. As duplas serão informadas de que terão de 1 a 2 minutos para cada trabalho, após o que serão convidadas a retornarem para a sua sala.

Comentário: os estudantes devem ser lembrados de que deverão dar motivos para as interferências aplicadas e que não façam nada simplesmente por obrigação de fazer, mas escolham algo pertinente que realmente lhes diga respeito emocionalmente e que tenham um objetivo positivo. Assim, poderão realçar algum traço, colorir melhor alguma imagem, etc. Espera-se que nesse momento a dupla faça algum tipo de reflexão em conjunto, além de perceber como sua interferência influencia na produção em sala de aula. Os trabalhos serão novamente recolhidos para a apresentação no próximo módulo.

Módulo 6:

O professor proporá, então, no mesmo dia de realização do módulo 5, uma apresentação dos trabalhos em que as duplas explicarão a escolha do material, das cores e texturas, das palavras e sua ligação com a excursão. Para que a participação do professor seja minimizada, os próprios estudantes se organizarão para sortear ou decidir de alguma maneira a seqüência da apresentação que deverá ser respeitada até o fim. O professor proporá que a apresentação seja filmada com o objetivo de ser assistida por aqueles que estão apresentando e não podem se ver ao mesmo tempo. Durante a apresentação o professor continua sendo apenas mediador, fazendo silêncio o máximo que possível, deixando claro

aos estudantes que o tempo da apresentação e a troca de duplas é uma organização decidida por eles. O papel do professor será de lembrar sempre o respeito às regras criadas sempre que houver uma tentativa de burlá-las por qualquer motivo, salvo se não funcionarem de forma alguma, o que implicará em uma nova discussão e escolha das novas regras. Após cada apresentação da dupla, os outros estudantes em seqüência pré-determinada exporão as suas interferências, explicando, também, suas escolhas.

Comentário; espera-se que esse tipo de ritualização da apresentação de um trabalho particularmente simples faça eclodir a importância da organização, da autonomia, do respeito à opinião e à fala do outro e da apreciação do trabalho coletivo como criador de sentido.

Módulo 7:

Antes da apresentação da filmagem o professor esclarecerá os motivos que o levaram a trabalhar pedagogicamente dessa forma, avaliando com os alunos, não só a pertinência da oficina como foi percebida por ele, como também da perspectiva dos estudantes. O professor exporá, finalmente seu sentimentos e avaliação do resultado, ouvindo os estudantes sobre suas impressões a respeito de sua organização durante as aulas, contrastada com a organização da oficina. Serão lembrados os arranjos feitos para a excursão, a organização do espaço visitado e das pessoas que lá trabalham ou visitam e como foram percebidas. Também serão levantadas as dificuldades do trabalho em dupla. Como foi a compreensão e a percepção do trabalho do outro durante as apresentações. Como foi percebida a interferência em seu próprio trabalho pelos colegas das outras duplas. O que foi considerado positivo antes e depois da oficina e também os aspectos negativos anteriores e posteriores. O professor deverá garantir que todos se posicionem e sejam ouvidos. Após a discussão chegar a um termo e todos concordarem com o término do debate, o professor proporá que, como a proposta da oficina seria a de reflexão sobre um comportamento passageiro e, como se busca mudanças significativas de posição, o filme será apagado, o que é facilmente realizado em câmera digital, dada a possibilidade de se significar coletivamente a transitoriedade da oficina, propondo-se que a reflexão continue

em outros momentos e mesmo que a oficina aconteça de outras maneiras. O módulo termina com uma avaliação pelos estudantes da oficina em si.

Comentário: Será realçado pelo professor, como mediador, que nenhum comentário impróprio ou inferiorizante deverá ser feito, nem tampouco brincadeiras envolvendo a imagem dos colegas, mas a gravação deverá ser assistida com um profundo respeito pela expressão das idéias visualizadas através da presença corporal no filme. O professor deverá realçar o objetivo de se observar como nos organizamos corporalmente no espaço e os sentidos provocados por essa ocupação do corpo. Deverá descartar qualquer possibilidade de julgamento ou autojulgamento após a apresentação. Apesar de o debate envolver o corpo, deve ficar claro que a corporeidade como metáfora e não deve ser literalizada no corporal simplesmente dito. A discussão deve se concentrar em torno da organização, da apresentação, dos significados e não das duplas ou das pessoas envolvidas.

3.7-Cronograma

Pelo próprio formato da Oficina, o cronograma apresenta apenas sugestões, podendo ser alterado devido a fatores não previstos. Pensou-se na realização de um módulo por dia, em seqüência, para incentivar a reflexão progressiva e gradual. A importância do tempo se reflete mais de maneira psicológica, devendo ser respeitado o tempo do grupo para a realização das tarefas e das discussões.

Módulo 1: dia 1 / 30 a 40 minutos de uma aula.

Módulo 2: dia 2 / 60 minutos.

Módulo 3: dia 3 / 40 minutos.

Módulo 4: dia 4/ 120 minutos.

Módulo 5: dia 5/ 30 a 50 minutos.

Módulo 6: dia 5/ 60 a 90 minutos.

Módulo 7: dia 6/ 60 minutos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A oficina previu a aplicação de um pré-teste e um pós-teste como instrumento de verificação de sua eficácia. Tais instrumentos de verificação consistiam em um ditado das mesmas palavras adjetivas classificatórias do local visitado a partir de escolha do grupo após o primeiro módulo. Participaram da oficina 25 (vinte e cinco) estudantes.

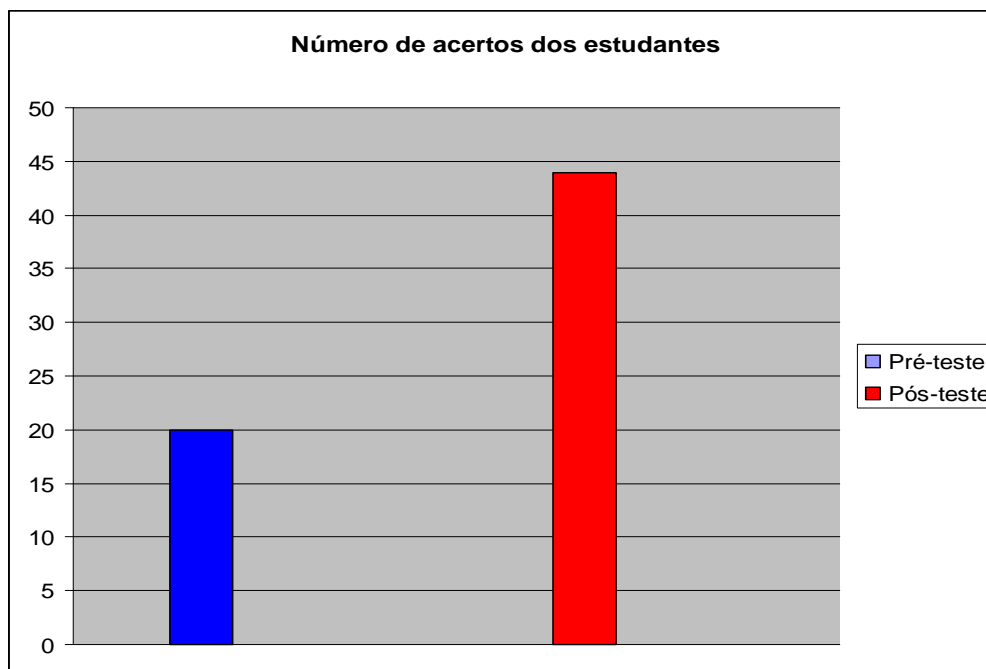
Os resultados mostram que o envolvimento cognitivo e sócio-interativo após cada etapa da oficina foi aumentando gradativamente, resultando em uma considerável melhora no número de acertos de palavras na atividade de checagem.

Apesar do registro fotográfico ser uma coleta de dados reconhecida e significativa na metodologia da pesquisa-ação, os estudantes não entraram em acordo com relação a nenhum registro visual, a não ser a filmagem que seria posteriormente apagada, devido aos problemas cotidianos da região que é considerada uma das mais violentas da cidade de Belo Horizonte. O tráfico de drogas é uma das principais causas desse problema, uma vez que os estudantes têm parentes envolvidos tanto no comércio como em casos de vítimas fatais.

Percebemos uma melhora quantitativa no número de acertos após a realização da oficina, evidenciando-se assim a viabilidade das dinâmicas e da seqüência didática realizada, refletindo o processo gradual de aprendizagem.

O gráfico da página seguinte representa o número de palavras acertadas em cada um dos dois momentos, pré-oficina e pós-oficina.

Gráfico: Número de acertos dos estudantes antes e após a realização de atividade de ditado no módulo 1 da oficina.



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A partir das discussões realizadas após as oficinas e a partir das observações realizadas durante o processo, propomos alguns critérios de análise dos resultados. São eles: tempo, efetivação da tarefa, organização e autonomia, todos articulados com o eixo central da corporeidade, conforme apontamos abaixo:

Tempo

Devemos ressaltar que apenas três estudantes dos vinte e cinco, conseguiram realizar suas partes dentro do tempo preestabelecido. Os outros vinte e dois estudantes levantaram os seguintes motivos para a dificuldade em se adequar ao tempo: dificuldade de locomoção devido à idade e problemas como artrose, tempo muito reduzido frente à falta de prática em realizar tarefas específicas como colorir, percepção pessoal de tempo diferente da dos colegas, dificuldade em abandonar tarefas prazerosas durante as oficinas, como recortar, desenhar, conversar com os colegas, o que determinou que outras tarefas

integrantes da oficina fossem feitas em tempo mínimo ou abandonadas. Estas reflexões se basearam em comentários como os seguintes:

Estudante 1: *“ Uai, já acabou? Tava tão bom...!”*

Estudante 2: *“Passou tão rápido!”*

Efetivação da tarefa

Ressaltamos que todos, sem exceção, reclamaram do fato de saírem de uma posição considerada “confortável” com cadeiras enfileiradas, hábito de sempre sentar-se no mesmo lugar, sentar-se ao fundo da sala, manter uma atitude de silêncio e pouca participação. Relataram o fato de terem que reunir muito mais energia e disposição para realizar tarefas ativas e movimentadas, do que as tarefas cotidianas de prestar atenção, copiar e escrever, verdadeira fantasia de vida escolar para eles, por isso, para todos, a oficina não poderia ser considerada uma “aula” no devido rigor da palavra. Tais conclusões têm como embasamento comentários como:

Estudante 3: *“A próxima aula é normal?”*

Estudante 4: *“Hoje não estudei nada, vou voltar com o caderno vazio!”*

Estudante 5: *“Não aprendi nada com esse converseiro.”*

Estudante 6: *“Aqui (fundo da sala) ta bom pra mim, vocês podem ir fazendo aí!”*

Organização

Podemos levantar os seguintes aspectos: o espaço escolar organizado tradicionalmente é mais propício à realização de tarefas por já saberem de antemão o que esperar dele, onde se sentar, de onde copiar, etc. Descobrir o que fazer a cada momento novo da oficina significou se envolver ativamente em atividades, o que para alguns pareceu extremamente fatigante, principalmente para aqueles que estão buscando distração para as atividades rotineiras do dia. Foi levantada por todos, como maior dificuldade, a participação do outro no grupo. Muitas pessoas levantaram o fato de não conseguirem se fazer entender durante as discussões, não conseguirem expressar corretamente suas ideias por falta de vocabulário específico, não tiveram paciência com a lentidão de alguns ou com a

rigidez de ponto de vista de outros. Muitos reclamaram do barulho provocado na locomoção de carteiras e mesas, ou na finalização de tarefas, enquanto outros ainda estavam por realizá-las. Como fica evidente em comentários como:

Estudante 7: *“Professor, eu prefiro fazer sozinho mesmo.”*

Estudante 8: *“Onde é que tá escrito isso?”*

Estudante 9 : *“Daonde a gente copia isso?”*

Estudante 10: *“Vai ter só isso? Então eu vou embora!”*

Autonomia

Foi o mais crítico. Todos os alunos declararam não estarem preparados para tomar decisões em grupo ou para decidirem o que fazer sem a intervenção contínua do professor. A maioria considera o processo de escolarização como uma relação entre ouvir e obedecer a ordens. A maioria declarou-se angustiada em não poder perguntar ao professor o que deveria ser feito naquele momento: de que cor colorir, de que tamanho recortar, como organizar a apresentação. Muitos, no entanto, consideraram que o fato de terem que decidir algumas coisa sozinhos foi realmente útil e já se encontravam um pouco mais seguros até o momento da apresentação final. Outros só perceberam sua autonomia durante a gravação do vídeo ou durante a apresentação deste, só percebendo algum desenvolvimento após a apresentação de resultados. A relação de dependência entre professor e estudante durante o processo de aprendizagem é um paradigma historicamente gerado difícil de difícil ruptura como atestam os seguintes comentários:

Estudante 11: *“O que que eu faço agora?”* (segundos após a instrução)

Estudante 12: *“È assim que faz mesmo?”*

Estudante 13: *“Quem vai me ensinar isso?”*

Estudante 14: *“Proessor, mas você vai ajudar a gente, né?”*

O conceito de corporeidade com suas implicações pedagógicas mostrou-se um instrumento viável e necessário de apoio, tanto no aspecto estritamente físico, escrever, ler, movimentar-se, colorir, manusear, quanto no aspecto psicológico e sócio-interacional, às diversas atividades de alfabetização. Portanto, o processo

de alfabetização deve considerar o corpo como legítimo suporte de identidade, experimentação, socialização, autonomia e aprendizagem.

A oficina pedagógica propiciou diversas formas de interação entre os partícipes, permitindo assim, o afloramento de diferentes opiniões, posicionamentos, posturas e reflexões nos momentos de socialização, potencializando as experiências de vida pré-existentes dos sujeitos envolvidos. A oficina colaborou, também, com a quebra do paradigma educacional transmissão-recepção, uma vez que estimulou os participantes à construção do conhecimento de forma mais ativa e mais autônoma, tornando-se o papel do professor de oportunizar vivências e fomentar debates e reflexões sobre os processos de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o percurso desenvolvido neste trabalho, o objeto de estudo foi construir e experimentar uma oficina pedagógica que pudesse contribuir de forma efetiva no trabalho de alfabetização de jovens e adultos, tendo como foco a conscientização corpórea nas atividades sócio-interativas. Existe uma lacuna nas práticas educativas no eixo temático corporeidade atuais que se focam apenas na perspectiva desportiva do corpo, usualmente desenvolvida por profissionais da Educação Física, desconsiderando, portanto, outras possibilidades de abordagem do corpo nos espaços escolares. “Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem devem ocorrer a partir do corpo, e não considerá-lo somente como mediador.” (ALVES, 2009)

A partir da análise de resultado concluímos que:

- Inicialmente os estudantes são resistentes em participar de qualquer atividade que se afaste do paradigma transmissão-recepção, mas uma vez iniciada a oficina todos se envolveram no processo.
- A atmosfera criada na oficina permitiu interações coletivas, trocas de experiências e reflexão do próprio ato de aprender.
- Criou-se um ambiente de desinibição e entrosamento maior no grupo.
- Verificou-se que o número de acertos no pós-teste foi significativo em relação ao pré-teste, inferindo-se que a oficina propiciou resultados práticos mensuráveis.
- O letramento sobre o corpo e corporeidade foram fundamentais na construção dos módulos da oficina e na nossa própria capacitação como facilitadores.
- A metodologia da pesquisa-ação mostrou-se a mais adequada para este tipo de trabalho por permitir uma maior interação entre os participantes, liberdade de expressão e participação nos resultados.
- Apesar da opção por essa seqüência didática apresentada nos módulos, essa oficina pode ser replicada, readaptada ou reformulada para outras abordagens pedagógicas envolvendo

práticas de letramento, não só para o público da EJA como também para outras modalidades de ensino da educação básica.

- Por possuir um caráter mais incluyente, essa oficina evidencia a possibilidade de que esse movimento de letramento pelo corpo pode e deve ser trabalhado por professores e facilitadores de outras áreas além da pedagogia e língua portuguesa.
- A oficina é pertinente, uma vez que problematizar a forma como o corpo é tratado e percebido em nossa sociedade é, também, função da escola e lhe diz respeito compreender como o corpo aprendiz se acultura pouco a pouco no processo de escolarização.
- Ela também ajuda a evidenciar a ruptura tradicional da escola entre saber e indivíduo que objetifica o ato de alfabetização em detrimento dos objetivos pessoais e das relações sociais significativas.
- A oficina também ajuda a promover o diálogo entre os diversos tipos, gêneros e representações textuais de maneira mais intuitiva e gradual.
- Ela ajuda a relativizar fronteiras rígidas do tipo professor-aluno e ajuda a dar a gestos e ações que pareceriam a princípio naturais, ressignificações mais amplas no processo de aprendizagem de cada estudante, contextualizando as potencialidades textuais encontradas nos atos humanos.

Finalmente, desejamos que este trabalho tenha colaborado para uma abordagem inclusiva, mas ampliada, do eixo temático da corporeidade e de sua estreita relação com os processos de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danilo D.M. **Corpo e pedagogia em Paulo Freire: uma conversa inicial com Moacir Gadotti.** In: Educação e linguagem. Ano 11, n.17, p. 105-116. São Bernardo do Campo: UMESP,2008.

ALMEIDA, Laurinda R. **O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico.** In: Educação e linguagem. Ano 11, n.17, p. 105-116. São Bernardo do Campo: UMESP,2008.

ALVES, C.R. **Corporeidade: Oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos.** Dissertação /Mestrado em Ensino de Ciências. Belo Horizonte: PUC-MG, 2009.

AMAVISCA, D.D. N. **En el paradigma de la educación el cuerpo, donde?** In: Corpo e educação: culturas e práticas. Educação e linguagem. V.1, n.1, p. 20-38. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. **Disciplina, corpo e civilização.** In.: Educação e Filosofia, v. 23, n. 45, p. 65-100 . Uberlândia. UFU, 2009.

GOMES, Claudete P. **Tendências da semântica linguística.** Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

JUSTO, J.S. Criatividade no Mundo Contemporâneo. In: VASCONCELOS, M.S.,et.al. (Org.) **Criatividade.** São Paulo: Moderna, 2001.

LAKOFF, G. & JOHNSON M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MATURANA, H, et.al. (Org.) **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: Merleau-Ponty, M. **Textos escolhidos**.

Seleção, tradução e notas de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

NÓBREGA, P. T. & TIBÚRCIO, K.O.M.L. A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação In.: **Educação e Pesquisa**. V.30, n.3, p. 461-468. São Paulo, FEUSP, 1975.

REICH, W. **A função do orgasmo**: problemas econômico-sexuais da energia biológica. Tradução de Maria da Glória Novak. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RENA, Luiz C.C.B **Sexualidade e adolescência: As oficinas como prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIGNORINI, I. **Esclarecer o ignorante “: A concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita**. In.: theESpecicilist, vol. 15, n.1 e 2, p. 163 a 171. São Paulo, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.