

A leitura, a docência, logo... a escrita

Lisete Regina Bampi¹

Andréia Dalcin²

Francisco Egger Moellwald³

A leitura

Ao lermos um autor, não temos a capacidade de adquirir as suas eventuais qualidades, como o poder de convencimento, a riqueza de imagens, o dom da comparação, a ousadia, ou o amargor, ou a concisão, ou a graça, ou a leveza da expressão, ou o espírito arguto, contrastes surpreendentes, lacunismo, ingenuidade e outras semelhantes (SCHOPENHAUER, 2009).

Como a leitura pode nos tornar aptos para escrever? Na medida em que nos ensina o uso que podemos fazer da nossa própria potência, presupondo sempre a existência de certa sensibilidade aos signos da leitura. Mesmo alertados por Deleuze (2006) de que ser sensível aos signos torna-se um dom que pode permanecer oculto se não tivermos os encontros necessários, podemos evocar em nós mesmos tal sensibilidade, tornando-nos conscientes da sua existência, caso tenhamos certa disposição para ela. Pode-se ver o que é possível fazer com ela, sentir-nos afirmados na nossa potência, ou melhor, dispostos a potencializar nossos dons, inspirando-nos em exemplos e, assim, aprender em ato. Foi com este objetivo que a formação proposta no seminário institucional seguiu entre ressonâncias de atividades desenvolvidas com professores da rede pública e um grupo de estudantes universitários. O que está em questão, aqui, é certa disposição de escrever, reinventando-se na escrita pela leitura do ensinar e do aprender.

¹ Lisete Regina Bampi é professora do Departamento de Ensino e Currículo, coordena o subprojeto PIBID-Matemática.

² Andréia Dalcin é professora do Departamento de Ensino e Currículo, coordena o subprojeto PIBID-Matemática.

³ Francisco Egger Moellwald é professor do Departamento de Ensino e Currículo, coordenou o subprojeto PIBID-Matemática de 2009-2012.

A docência

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete, como um presente, como uma carta (LARROSA, 1998).

O exercício de pensar sobre a docência, lendo nas entrelinhas das práticas escolares, pode favorecer não só a reflexão sobre ser e estar professor no tempo presente, mas também pode gerar um movimento que favorece a produção de textos escritos e *performances* estéticas que materializem diferentes modos de perceber a docência. Neste sentido, a formação que nos propomos a construir com professores e licenciandos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – iniciou com uma atividade que objetivou estabelecer um diálogo, entre presente e passado, sobre a docência e as práticas escolares. Diálogo não necessariamente voltado à construção de justificativas para o passado, ou saídas para os problemas do presente, mas contribuiu a nos orientar no presente com suas contradições e perspectivas.

A atividade consistiu em “olhar” algumas fotografias e buscar elementos que pudessem ser postos em cena, gerando narrativas, questionamentos e reflexões que provocassem o exercício do pensamento sobre a prática docente em um dado tempo e lugar. Aqui, olhar afirma uma complexidade distinta do ver, este implicado no sentido físico da visão, rápido, imediato, sintético. Em complemento, olhar implica uma atenção estética, demorada e contemplativa; natureza analítica do pensamento. Olhar constitui necessidade do ver, já que o objeto a ser reconstruído pelo olhar se mostra a este apenas porque não pode ser visto. E porque olhar implica pensar: “é como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver” (TIBURI, 2004, p. 8).

O lugar, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, fundado em 1869, a primeira escola normal do Rio Grande do Sul, instituição que carrega uma trajetória histórica intensa de conexões e interações com o governo local, influenciando em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade, a educação básica gaúcha. Lugar de protagonismo para movimentos como o escolanovismo e o Movimento da Matemática Moderna, ao longo do século XX. Movimentos que deixaram marcas nos espaços físicos da escola, a exemplo do laboratório de matemática, na memória dos ex-alunos e professores e nas produções escritas que encontramos no acervo da escola e em sua biblioteca. O Instituto de Educação

General Flores da Cunha, é uma das escolas onde o subprojeto Matemática do PIBID-UFRGS desenvolve atividades desde 2015.

O tempo, as décadas de 1940 a 1970. Cerca de 40 anos de intensa atividade educativa, em que a formação das normalistas, maioria esmagadora de mulheres, era tida como modelo (LOURO, 1986). O exercício de “olhar” fotografias, considerando o tempo e o lugar de onde falam, e interpretar o texto simbólico nelas contido, requer disposição. As fotografias nos trazem informações e nos dão indícios de prática, porém não consistem em uma duplicação do real, ou seja, não são expressões da realidade, mas, sim, de uma possível realidade retratada pelo fotógrafo e das possíveis interpretações a elas atribuídas pelo leitor. Deriva daí a natureza polissêmica da fotografia.

As imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura e, também, como uma forma simbólica que atribui significado às representações e ao imaginário social (BORGES, 2005, p. 73).

Neste sentido, os participantes da atividade mostraram-se atentos e deixaram-se envolver pela proposta. Buscaram nas fotografias o visto e o “não visto”. Analisaram os espaços internos e externos à escola. Estabeleceram conexões com suas experiências, buscando identificar práticas escolares e ações que revelassem pistas sobre como era ser uma normalista, uma professora em formação naquele tempo e lugar. Dentre as dez fotografias selecionadas para a atividade destacamos três.

Figura 1: Aula do Curso Normal com a professora Odila Barros Xavier



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha

Na fotografia da Figura 1, são retratadas normalistas, desenvolvendo uma atividade com a professora Odila Barros Xavier, provavelmente, em uma aula de Metodologia do Ensino da Matemática, disciplina ministrada por essa professora no ano de 1952. Chamou a atenção, sobretudo: a sobriedade que as normalistas transpareciam; o uniforme padrão que vestiam; suas ações, manipulando objetos e fazendo anotações. Será que estariam analisando esses objetos para elaborar atividades a serem desenvolvidas com as crianças em seus estágios de docência? A professora circula entre os grupos formados pelas normalistas. Observam-se rostos alegres, algumas normalistas parecem posar para a fotografia, outras conversam: talvez, sobre o próprio ato de estarem sendo fotografadas? Não se sabe quem é o fotógrafo, se é alguém externo ao grupo ou uma das próprias normalistas. Outras estão escrevendo e não parecem importar-se com a máquina fotográfica. Na parede da sala, no que nos dá a ver a fotografia, não constam cartazes, quadro negro, tampouco, qualquer outro vestígio que nos permita identificar se este espaço seria o laboratório de matemática da escola.

A partir das observações e constatações geradas pela fotografia, foram surgindo questionamentos e percepções sobre o modo de se vestir, a alegria e o uso de materiais nas aulas de matemática. Estes elementos foram debatidos entre os participantes da atividade, com nossa interferência, quando necessário, no sentido de trazer alguma informação pontual sobre a instituição ou o período.

As fotografias a seguir, Figuras 2 e 3, geraram discussões interessantes, causando, talvez, estranhamentos.

Figura 2: Visita ao Corcovado



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha

*Excursão das formandas
ao Rio de Janeiro, então
Capital da República.
Visita ao Corcovado.
Rio, 28-07-1952*

Figura 3: Visita ao Palácio do Catete



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha

As Figuras 2 e 3 deixaram registros de uma viagem ao Rio de Janeiro pelas formandas da turma de 1952: as roupas, hora de passeio (vestidos e saias abaixo dos joelhos) e, depois, de uniforme; a escolha pelo Corcovado, com a imagem do Cristo Redentor ao fundo, retratam dois elementos importantes: a origem das normalistas, oriundas da elite gaúcha, investindo nesse período em uma viagem que exigia recursos, e a escolha pelo Rio de Janeiro, uma cidade turística e, também, a capital do Brasil na época. Neste sentido, a Figura 3 é ainda mais emblemática, na medida em que as normalistas não apenas visitaram o Palácio do Catete, mas também foram recebidas pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, reafirmando os laços que a instituição tinha com o governo e sua relevância social e educacional na época.

Ao mesmo tempo em que essas jovens normalistas representavam certo empoderamento das mulheres pela expectativa de virem a exercer uma profissão, sua atuação profissional ainda era vista como uma continuidade do papel de mãe:

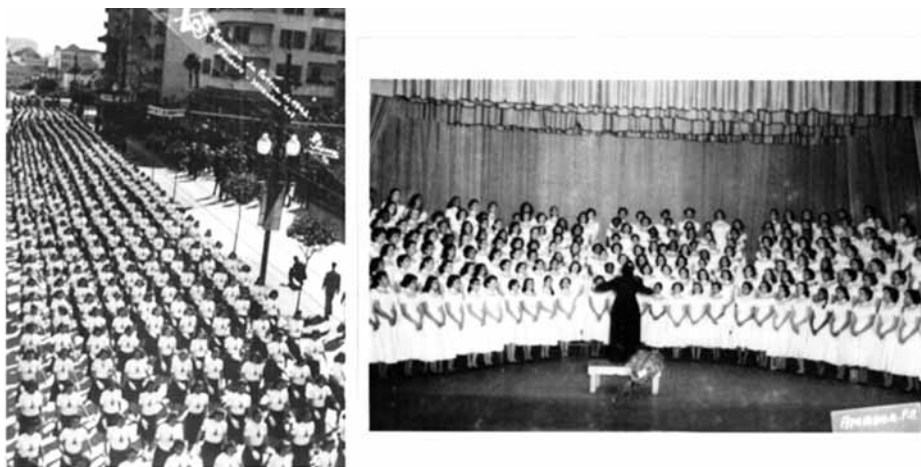
Na educação escolar, os ideais da mulher submissa, obediente, recatada, prendada, certamente, eram ensinados às jovens estudantes. A formação

das normalistas confundia, até certo ponto, o papel da professora com o de mãe. Por isso, falava-se tanto em vocação e era senso comum a ideia de que a mulher era mais adequada ao magistério primário. A função maternal era transferida dos filhos para os alunos e continuaria a ser por muitos anos exaltada (LOURO, 1986, p. 34)..

No diálogo com o presente, as fotografias provocaram os participantes da oficina a refletir sobre o papel social da docência, o *status* de ser professora, mulher, nos anos 1950. Observamos que o Seminário Institucional do PIBID foi realizado nos mesmos dias em que os professores da rede pública estadual estavam envolvidos em mobilizações devido ao parcelamento de seus salários. Assim, tornou-se inevitável que participantes estabelecessem paralelos entre a docência e a condição de ser mulher nos anos 1950 e na atualidade.

Neste diálogo, entre o passado e o presente, os professores e bolsistas do PIBID buscaram em suas memórias situações que lhes permitissem falar sobre a docência no passado e no presente. Neste processo, narraram suas experiências: alunos em formação, docentes em período inicial da carreira e professores mais experientes. As narrativas geraram questionamentos: problematizando situações da cultura escolar, enfatizaram o processo de disciplinamento do corpo como uma prática muito presente, passível de ser percebida nas fotografias que registraram os desfiles de Sete de Setembro; ou, no alinhamento das normalistas e em suas posturas no coral da escola, como percebemos nas fotografias da Figura 4.

Figura 4: Fotografia do coral da escola



Fonte: Acervo das ex-alunas do Instituto de Educação.

Os participantes trouxeram, também, à discussão a presença das artes e das atividades físicas na escola, bem como os diferentes espaços de aprendizagem, entre os quais, o laboratório de matemática. Todas estas percepções, não aprofundadas devido ao limite de tempo da atividade, possibilitaram a criação de um cenário, no qual a docência se constituiu como o centro dos interesses que conduziu o modesto, porém, não menos complexo exercício de análise de fotografias. Com esse cenário montado, passamos para a segunda atividade, que consistiu em provocar os participantes à leitura de outros textos e, a partir deles, à continuidade do exercício de pensar sobre a docência e, se possível, construir uma escrita.

Na mesa à frente dos participantes, encontravam-se dispostos diversos livros infantis e passagens escritas, estas últimas extraídas de certas publicações. A atividade consistia em escolher um livro e uma ou mais passagens, realizar uma leitura e, em pequenos grupos, estabelecer conexões com a docência. A coleção de livros infantil consistiu de *Memórias inventadas para crianças* (BARROS, 2010), *Exercícios de ser criança* (BARROS, 1999), *Chapeuzinho amarelo* (BUARQUE, 2006), *O pintor de lembranças* (CAÑIZO & GABÁN, 1995), *Correio Feminino* (LISPECTOR, 2006), *Quase de verdade* (LISPECTOR, 1999), *Hay que insistir!* (OLAONDO, 2008) e *A maior flor do mundo* (SARAMAGO, 2001).

As passagens escritas se apresentam em diversas formas, podendo ser consideradas individualmente ou em blocos. Dependendo da forma com que as pensamos, tais passagens podem ser percebidas como entretecidas; as noções próprias de cada uma podem saltitar de uma a outra, propiciando um ensaio rizomático.

Nas três primeiras, seus autores expressam de forma diversa ideias que nos conduzem a transitar por noções de identidade, subjetivação, diferença, ...:

Porém mesmo do ponto de vista das coisas mais insignificantes da vida nós não somos um todo materialmente constituído, idêntico para todas as pessoas, e de que cada um não tem mais que tomar conhecimento, como se se tratasse de um livro de contabilidade ou de um testamento; nossa personalidade social é uma criação do pensamento alheio (PROUST, 1992, p. 10). Eu, reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa eu sei: eu não sou meu nome. O meu nome pertence aos que me chamam. Mas, meu nome íntimo é: zero. É um eterno começo permanentemente interrompido pela minha consciência de começo (LISPECTOR, 1999, p. 128).

[...] o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz (COHEN, 2000, p. 15).

Enquanto o quarto trecho implica as ideias de controle, mensurabilidade e experimento, próprias de um saber da ciência, o quinto nos provoca a pensar a singularidade, a produção da diferença, o acontecimento. Distintas perspectivas a potencializar uma ideia de complementaridade em nossa docência?

Com a palavra *futuro* nomearei nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projetar predizer ou prescrever; com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis; com aquilo que se pode fabricar se entendemos, com Maria Zambrano, que “o que se fabrica é o que vai do possível ao real”; com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2001, p. 286).

Com a palavra *porvir* nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce se entendemos, com Maria Zambrano, que “o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro”; ou se entendemos, com Hanna Arendt, que o nascimento tem a forma do milagre; com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade (LARROSA, 2001, p. 286).

As duas seguintes passagens fazem referência a aspectos, salientados por seus autores, relacionados ao ensino e ao aprendizado, quais sejam: a decepção, implicada em ambos, e a expectativa de um porvir.

A decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos (DELEUZE, 2006, p. 32).

Depois da decepção do primeiro encontro, quando tudo saiu como planejado, sentimos que era necessário trazer algo que mexesse com a sensibilidade dos estudantes. E algo mexeu. Isto não se poderia pré-ver, algo fugia ao plano de aula (BAMPI et al., 2014, p. 178).

A última passagem refere à noção deleuziana de aprender. Dentre várias considerações, salienta esta passagem a potência do fora da escola.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escri-

tor? Diz Proust, a propósito de Otávio: “Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras-primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as ‘pesagens’ e com os grandes bares” (DELEUZE, 2006, p. 21).

Apresentamos uma segunda possibilidade no âmbito de um cenário que produzimos como efeito entre experiências que constituem espaços de formação para pensar a docência. Ao observarmos a noção de “contemporâneo” (AGAMBEN, 2009), talvez possamos ampliar nossos horizontes e mostrar a produtividade da escola em sua riqueza de aprendizados a decifrar. A ideia, então, consistiu em, de alguma forma, torná-los contemporâneos de *textos-imagens* que foram entregues aos participantes como um convite que vislumbrou possibilidades de perceber no escuro do

presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 65).

As atividades envolveram a expressão do aprendizado de estudantes e professores, refletindo mundos próprios que se manifestam em formas de aprender e ensinar, também, a matemática escolar. Afinal, aprender torna-se (de início) em “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, traduzidos, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa” (DELEUZE, 2006, p. 4). O aprender enquanto tradução de signos não é instantâneo, só chega depois: torna-se contemporâneo. O ato de decifrar signos pode surgir no “ler”, por exemplo, constituindo-se no “escrever” o próprio aprendizado. A docência, por sua vez, mescla-se com os signos do aprender.

A escrita

Nós, os que escrevemos, temos na palavra humana, escrita ou falada, grande mistério que não quero desvendar com o meu raciocínio que é frio. Tenho que não indagar do mistério para não trair o milagre. Quem escreve ou pinta ou ensina ou dança ou faz cálculos em termos de matemática, faz milagre todos os dias. É uma grande aventura e exige muita coragem e devoção e muita humildade. Meu forte não é a humildade em viver. Mas ao escrever sou fatalmente humilde. Embora com limites. Pois do dia em que eu perder dentro de mim a minha própria importância – tudo estará perdido (LISPECTOR, 1969).

Na escola contemporânea, muitos cenários podem ser recriados, expressando experiências com o ensinar e o aprender. Para além das formas de ensino-aprendizagem, caso professores e estudantes disponham-se aos encontros com os signos do aprender, as experiências com a docência podem dar a conhecer algo mais, ainda que menos em nosso pensamento. Desde então, torna-se necessário ser sensível aos signos que o mundo emite.

Sustentados no aprendizado de estudantes e professores, inquietados com o que é ensinado na escola talvez possamos tornar-nos *professores contemporâneos*,

ou seja, tornar-se capaz de *ver* a produtividade dos caminhos já existentes, cercados de brechas repletas de hieróglifos a serem interpretados. Entrevendo nas luzes – nos caminhos já existentes a parte da sombra, as brechas, onde os encontros com os outros mundos dos signos são possíveis, o professor percebe que esse escuro lhe concerne, sem cessar de interpretá-lo, ou seja, de aprender (BAMPI; DUMMER CAMARGO, 2016, p. 968).

O *professor contemporâneo* surge como aquele que mantém o olhar fixo na sala de aula (sua época), não como um hipnotizado, mas sensível às brechas que podem surgir na superfície da educação (o escuro). Em outras palavras, o escrever mesclou-se com modos de ser e pensar de estudantes e professores, refletindo-se em formas de expressar a docência pela leitura. No escuro, os encontros com os signos são possibilitados e aumentados em potência, oportunizando a ação do professor que “sabe ver essa obscuridade” na contemporaneidade e encontrar possibilidades de fazer obra de arte na sala de aula e na escola.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BAMPI, Lisete Regina; DUMMER CAMARGO, Gabriel. Didática dos signos: ressonâncias na Educação Matemática contemporânea. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 954-971, dez. 2016.

BAMPI, Lisete; KETTERMANN, Fernanda; DUMMER CAMARGO, Gabriel; MOELLWALD, Francisco Egger. Numa brincadeira de aprendiz de feiticeira... Surge *algo*. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 21, p. 170-184, nov./2013-abr./2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta, 2010.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

- BORGES, Maria E. L. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- CAÑIZO, José Antonio; GABÁN, Jesús. **O pintor de lembranças**. Porto Alegre: Projeto, 1995.
- COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos de confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **Correio Feminino**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- LISPECTOR, Clarice. **Quase de verdade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1969.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1986.
- OLAONDO, Susana. **Hay que insistir!**. Montevideo: Alfaguara, 2008.
- PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**: em busca do tempo perdido, v. 1. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a Leitura e os Livros. In: **A arte de escrever**. Porto Alegre: LPM, 2009.
- TIBURI, Márcia A. Aprender a pensar é descobrir o olhar. **Jornal do Margs**, Porto Alegre, n. 103, set./out., 2004, p. 8. Disponível em: <www.margs.org.br>. Acesso em: 13 nov. 2017.