

Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental

**Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna**
Organizadoras

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



PATROCÍNIO



UNISINOS

APOIO



Porto Alegre
2013

© EDIPUCRS, 2013

CAPA: Rodrigo Braga

IMAGEM DE CAPA: Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

REVISÃO DE TEXTO: Márcio Gastaldo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2013.
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,
Clarice Salete.

CDD 372.19

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender

Maria Isabel Habckost Dalla Zen¹
Roseli Inês Hickmann²

Quem não tem ferramentas de pensar,
inventa. (BARROS, 2010, p. 473).

Pontos de partida

Currículo: um tempo-espço, um lugar de migrações de conhecimentos, saberes e culturas, um território de passagens e de ocupação constante para se pensar e exercitar as diferenças e a multiplicidade de conhecimentos, que ora se diferenciam, se distanciam, e ora se hibridizam e se interpenetram. É sobre esse artefato que o presente artigo irá se debruçar, buscando compreendê-lo com seus “despropósitos” e “invenções” (BARROS, 2010), quanto aos movimentos do ensinar e do aprender com a/na diferença no âmbito escolar.

É sabido que as discussões que envolvem o ensinar e o aprender são recorrentes no campo dos estudos de currículo. Por isso, não se trata, aqui, de algo novo, mas de um reaparecimento do já dito, que se renova a partir de experiências escolares vistas como “acontecimentos” (GERALDI, 2010). Para o autor, incorporar a noção de aula como acontecimento implica tomá-la “como lugar donde vertem as perguntas” (ibidem, p. 97). Ao pensar em aulas como um acontecimento, uma pergunta a respeito do currículo, pois, nos ocorre: como tornar parte dele as experiências dos alunos? Lógicas e saberes: como ressignificá-los, interpretando/reconhecendo indícios de conhecimentos em processo para ampliar esses saberes? Ou, recorrendo ao poeta citado, como

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: beladzen@terra.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: roselihi@uol.com.br

lidar com os despropósitos e as invenções dos alunos? Como fazer deles acontecimentos curriculares?

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? (BARROS, 2010, p. 469).

Seguimos, desse modo, na linha da virtude dos pensamentos correndo soltos; cambaleantes e em profusão; carregados de lógicas interessantes, desconcertantes, poéticas... Não seria esta uma maneira de exercer o bom senso pedagógico, tal como a mãe citada no poema? Ou seja: não seria esta uma forma mais viva de dialogar com as experiências das salas de aula, colocando em *estado de jogo* a programação curricular? A palavra experiência novamente aparece e nos interpela. Em outro texto³ também escrevemos sobre o sentido que atribuímos a esse conceito, sintonizadas com as palavras de Larrosa (2004), e acreditamos ser importante retomá-lo aqui: a experiência é um acontecimento, uma ocorrência no âmbito do sensível, algo ao qual estamos expostos, uma fissura capaz de fazer emergir a criação no cotidiano, um devir.

Se assim a reconhecemos e nos afetamos, parece-nos uma postura sensível, e teoricamente desejável, considerar as experiências dos alunos: suas perguntas “tropicando em passarinhos tristes” e faceiros, seus assuntos, comentários e argumentos aparentemente despropositados – os quais, muitas vezes, ficam de fora em currículos com arquitetura rigidamente estruturada. E há muitos funcionando dentro desse modelo histórica e largamente padronizado, em tempos escolares aprisionados e recheados de tarefas e não, propriamente, de trabalhos educativos produtivos. De acordo com Arroyo (2011, p. 208), “o tempo não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o aprender”. Nessa perspectiva, alerta o autor: “como articular tempos instituídos, sequenciados, num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais”? Ao afirmarmos que o

³ DALLA ZEN, M. I.; HICMANN, R. I. *A intervenção compartilhada na sala de aula: uma experiência metodológica de pesquisa*, 2012 (em avaliação).

aluno contemporâneo é outro, haveria que se fazer um esforço, então, para sintonizar tempos da vida e tempos da escola (ARROYO, 2011).

Desse lugar, assim como a mãe aludida nos versos poéticos, que “teve ternuras e pensou”, poderíamos compreender o currículo como espaço para outras reinvenções, concretizadas em uma disposição para: 1. encarar a imprevisibilidade dos tempos em que se produzem a vida cotidiana e as aprendizagens dos alunos; 2. apostar na observação desses tempos, lendo gestos, expressões, enfim, curiosidades e interesses dos alunos na dimensão de *recados fecundos* para o interlocutor-professor; 3. mobilizar e ampliar o repertório de saberes prévios dos estudantes, investindo em uma seleção de outros conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade – significativos e contextualizados historicamente; 4. pesquisar/estudar e apropriar-se desses conhecimentos, construindo ferramentas adequadas para múltiplas práticas pedagógicas.

Elas e eles “tinham no rosto um sonho de ave extraviada”.

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.
Sentia mais prazer de brincar com as palavras
Do que pensar com elas.
Dispensava pensar.
(BARROS, 2010, p. 485).

Elas e eles sobre os quais nos referimos dizem respeito a professoras e alunos de uma sala de aula *efervescente*, da Escola Municipal Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, de Porto Alegre/RS, organizada por ciclos de formação. A turma é denominada C12⁴ e faz parte do Projeto de Docência Compartilhada (DC)⁵ da citada escola. Tal projeto está organizado para ser desenvolvido nas salas de aula, de forma conjunta por duas professoras – uma pedagoga e uma licenciada nas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Nas análises aqui apresentadas, serão focalizadas, especificamente, práticas curriculares implementadas por duas professoras da turma C12: uma licenciada em História e a outra em Pedagogia.

⁴ C12 é a denominação de uma das turmas do 1º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental.

⁵ Doravante, neste texto, o projeto de Docência Compartilhada será identificado por DC.

No ano de 2011, como integrantes do GPED/UFRGS⁶, nos aproximamos das professoras regentes da classe, tendo como foco as práticas de ensinar e aprender, a singularidade da DC e, ainda, o fato de alguns alunos dessa turma apresentarem necessidades educativas especiais em várias dimensões (Transtorno Global do Desenvolvimento – autismo –, deficiência mental etc.). Essas questões, por assim dizer, se vinculam ao tema central de estudo do nosso grupo de pesquisa, qual seja: práticas curriculares nos processos escolares inclusivos. As observações e a prática das intervenções compartilhadas – fomos parceiras de discussão sobre os registros das observações realizadas na turma durante um tempo do percurso pedagógico – tiveram consequências nas tomadas de posição referentes às escolhas curriculares por parte das professoras.

Elas e eles “falavam em língua de ave e de criança”

As professoras planejavam as atividades reinventando, cotidianamente, o percurso, com a cabeça cheia de perguntas, e surpreendendo-se com as respostas aparentemente *despropositadas*. “Que língua falaríamos se não tivéssemos sido colonizados pelos portugueses?” – perguntou um menino durante uma discussão sobre os povos indígenas. Temos aí vestígios de que começavam a compreender os conceitos colonizador/colonizado. Foram estabelecendo relações entre países, sobre as línguas faladas nos mesmos e começaram um *jogo* de responder o nome de algumas capitais. E as professoras, atentas, entravam em *estado de jogo*, que significa ter uma predisposição ao inusitado e incorporar essa “língua de ave” nas discussões. Ou seja, aproveitar esses momentos-acontecimentos para fazer emergir novas perguntas e novas tramas dos tempos e interesses de aprendizagens. Nesse sentido, é importante destacar que a dupla de professoras, sob os efeitos produzidos pelas análises compartilhadas de suas práticas de sala de aula, já não estava afeita aos aprisionamentos da programação curricular. Mais importante se tornavam a articulação dos temas e as relações construídas sobre os mesmos. E, sob essa perspectiva, várias abordagens foram desencadeadas e estendidas de um ano para o outro.

Em novembro de 2011, por exemplo, fizeram um inventário coletivo de assuntos trabalhados com a elaboração de um índice – as professoras

⁶ O referido grupo de pesquisa (Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento – GPED) desenvolve o projeto intitulado *A inclusão chega ao 3º ciclo: avanços e impasses no processo de socialização e aprendizagens detectados*.

queriam situar *os acontecimentos* curriculares, ou seja, o muito que havia sido feito e aprendido – e de acordo as possibilidades peculiares de cada aluno. Para a mesma turma em 2012, elas apresentaram um circuito de *slides* com a retrospectiva das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas no ano anterior – povos mesopotâmicos; povos indígenas; visita a uma exposição sobre os índios Guarani; Missões Jesuíticas (projeto Viagem às Missões); estudo sobre museu e patrimônio histórico como preparação para a mostra que seria planejada; Exposição/mostra das aprendizagens sobre os temas desenvolvidos; produção de uma coletânea de lendas indígenas.

Nesse recorte de currículo vivo, vale destacar a diversidade de gêneros discursivos/textuais acionados: vídeos, visitas guiadas a museus, textos impressos (verbetes, literatura, informativos). Nas produções escritas: elaboração de folhetos informativos sobre a mostra de trabalhos, legendas, cartazes. Dentro desse contexto, destacamos a postura do aluno G. durante a palestra⁷ sobre patrimônio e museu: o aluno, com entusiasmo quase atônito para participar, elencou uma lista considerável de perguntas entremeadas com comentários que evidenciavam saberes e envolvimento com o tema que estava em cena.

Sentiam “mais prazer de brincar com as palavras”. Esse verso lembra um episódio, como muitos dos que ocorrem em salas de aula, o qual vale a pena retomar. Trata-se da experiência do aluno E. Ao ser instigado na escrita de palavras que lembrassem as características de vida dos povos indígenas, resolveu fazer o desenho de um ônibus com o símbolo e o nome do seu time de futebol, como se as palavras fossem pássaros a voar pela sala e a brincar com as ideias. O referido aluno apresentava uma perceptível defasagem cognitiva e estava em um processo inicial de leitura e escrita. A situação descrita nos permite dizer que há momentos em que os modos de pensar e processar a linguagem escolar de algumas crianças nos escapam; é preciso ver que palavras e significações *extraviadas* são essas; o aluno E. escreveu palavras *queridas* que sabia grafar com segurança. Assim como o aluno E., nessa turma, outras aves faziam voar e aterrissar palavras... Eis, então, a necessidade de reconhecer as diferenças e também o sujeito da experiência, lembrando que tal sujeito se constitui por suas fragilidades, vulnerabilidades e incertezas, ou ainda, “[...] pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, a sua vontade” (LARROSA, 2012, p. 290).

⁷ Palestra proferida, na escola, pela professora Laura Habckost Dalla Zen, coordenadora do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo – Porto Alegre/RS.

Sobre “desexplicar” a diferença no currículo

Escrever uma coisa
Nem outra –
A fim de dizer todas
Ou, pelo menos, nenhuma.
Assim,
Ao poeta faz bem
Desexplicar –
Tanto quanto escurecer
Acende os vaga-lumes.
(BARROS, 2010, p. 264-265).

Faz-se pertinente dialogar, neste texto, com os tensionamentos entre a heterogeneidade e a homogeneidade, para buscar “desexplicar” (ibidem) o movimento da diferença no currículo, considerando que, talvez, tal desafio se constitua numa (im)possibilidade de explicar por que crianças e jovens têm se deparado com este lugar a ser ocupado no cotidiano escolar. Ou ainda, como nos interroga Corazza (2012), por que este lugar das diferenças, com as suas culturas, tem nos interpelado e desafiado com suas alteridades? A própria autora nos esclarece, dizendo que os diferentes, ao desequilibrarem as relações conhecidas, dissolveram a sensação de segurança identitária, tornando estranho tudo o que antes era familiar (ibidem).

Um currículo que dialogue com a homogeneidade enquanto igualdade de direitos, possivelmente, terá de se debruçar sobre a necessidade de praticar políticas de inclusão e garantir acesso à educação como um direito a ser exercido cotidianamente, mas, importante afirmar: sem ser de forma homogênea. Isto é, ter presente a complexidade que envolve os percursos e as trajetórias das aprendizagens e de suas expressividades (ESTEBAN, 2004).

E quanto à heterogeneidade no currículo, há que se enfrentar os desafios que nos provoca a diferença, isto em termos de sujeitos, relações com os saberes, conhecimentos, aprendizagens, avaliações, planejamentos, *ritmos*, tempos, espaços, culturas, linguagens... Se assim for o movimento do pedagógico, a comparação entre sujeitos alunos, tendência forte e usual nas escolas, precisa perder seu poder de atuação. Tendo em vista essa ótica, lembramos de uma cena que aqui se encaixa pelos sentidos negociados entre as professoras da turma citada, com relação às diferenças e às condições de aprendizagem demonstradas pelos seus alunos.

Contexto: diálogo entre as professoras da C12 em reunião com a coordenadora pedagógica da escola e as pesquisadoras.

Professora M: Um dia o E. não conseguiu fazer uma lista do que precisava para confeccionar uma máscara.

Professora T: Mas ele tem um lugar de sucesso no futebol. [...] As crianças são apaixonadas por ele. [...] Um dia a gente fez uma assembleia e ele quis ser a pessoa responsável pelas inscrições. Ele disse: “eu que vou escrever”. Fiquei do lado para dar apoio e ele disse que não precisava, porque conseguiria escrever sozinho. Eu achei que não daria certo, por causa do tumulto. Mas E. foi respeitado por todos e conseguiu realizar a tarefa.

Fonte: Excertos dos registros de observações extraídos do Diário de Campo das pesquisadoras, junho/2011.

Em algumas situações, o aluno E., assim como outras crianças, não corresponde às expectativas das professoras na realização de determinadas atividades propostas; entretanto, quando é capturado pelo significado de algum contexto específico de interação e pelo desejo de aprender e aplicar seus conhecimentos e habilidades (no caso da escrita com uma finalidade), evidencia um desempenho exitoso. Ou seja, o aluno em questão lidou com uma situação de comunicação concreta, envolvendo um gênero discursivo oral (assembleia) e escrito (a lista de inscrições). Para tanto, precisou compreender enunciados, ordenar participantes, bem como registrar seus nomes. E. percebeu, nesse momento, a função social da escrita e sua importância. Como vimos, são saberes localizados, que merecem ser reconhecidos e avaliados; eles parecem menos visíveis em atuações escolares mais rotineiras – saberes/conhecimentos que a escola necessita ter olhos para enxergar e as professoras sensibilidade para perceber, tal como o fizeram.

Faziam ideias e imagens com as palavras...

Antes a gente falava:
faz de conta que este sapo é pedra.
E o sapo eras.
Faz de conta que o menino é um tatu
E o menino eras um tatu.
A gente agora parou de
fazer comunhão de pessoas com bicho,

de entes com coisas.
A gente hoje faz imagens.
(BARROS, 2010, p. 474).

Na posição de observadoras participantes das aulas, outro fato que sempre nos chamou a atenção diz respeito ao significado contextual das palavras; exemplo disso ocorreu com: *beligerante*, *colonizador*, *extrativismo*, entre outras. Durante os diálogos com os alunos, à medida que esses esclarecimentos iam sendo feitos pelas professoras, concretizados em exemplos cotidianos, os textos informativos sobre os povos indígenas pareciam ganhar sentido, vínculo com as suas histórias de vida: *o milho da sopa*, *a farinha de mandioca do feijão*, *o hábito de tomar banho todos os dias*. A discussão sobre o banho como um hábito cultural indígena rendeu bons resultados no grupo da aluna I. (sim, grupo “da I.”, pois ela era a líder visível e legitimada; uma aluna produtiva, com bastante capacidade e vontade de aprender).

Dentro dessas discussões, os alunos foram instigados a pensar se o banho é/era um hábito comum em todas as culturas e em todas as épocas. Uma pista pedagógica: pesquisar hábitos culturais a partir da questão preliminar *sempre foi assim?* nos parece um disparador interessante. Os alunos, na ocasião, ficaram muito curiosos em saber que o banho não é visto, em todos os contextos socioculturais, da mesma forma. Ficaram surpresos com o fato de descobrir a frequência com que os índios tomavam banho.

Durante o referido trabalho pedagógico sobre os povos indígenas, os alunos ainda produziram uma coletânea de lendas. Nela, recriaram suas aprendizagens por meio do citado gênero textual. Fizeram remissão a vários elementos observados no percurso da viagem às Missões Jesuíticas. Também ficou muito presente o trabalho prévio de exploração das características estruturais de uma lenda – atentar para a fórmula de abertura livresca “era uma vez”, situando o cenário da narrativa escrita pela aluna C. No texto citado, percebe-se, também, a ressonância das aprendizagens realizadas sobre o tema estudado, ao nomear sua lenda de “coisas de índio”. Na produção mencionada, aparecem indícios de como a temática indígena vem sendo abordada nos diferentes currículos escolares. Nessas abordagens, tal cultura costuma ser vista de forma estereotipada, isto é, não há movimentos de perguntas em relação às experiências e modos de vida; “o índio” é um sujeito com identidade fixa e, muitas vezes, folclorizada (BERGAMASCHI, 2008). Buscar conhecer as coisas “em suas origens”, como menciona a aluna C., parece destoar, justamente, das formas escolares de abordar conteúdos; neste caso, os povos indígenas. Na

voz da autora: “a escola não estava nem aí com essas coisas de índio”. Outro aspecto interessante, percebido sob seu olhar de estudante, diz respeito ao sigilo dos conhecimentos revelados pelos índios ao personagem menino – que “não era índio”. Esse fato narrado pode significar que o acesso a determinados conhecimentos tem caráter restrito, não perpassando, portanto, as discussões curriculares. Vejamos o texto...

Coisas de índio

Era uma vez um menino que gostava das coisas em sua origem, mas ele não era índio.

Um dia, ele estava caminhando pela rua e encontrou vários índios. Ele perguntou-lhes se poderia saber sobre eles. Os índios concordaram, mas pediram a ele que não contasse para ninguém as coisas que lhe revelariam.

No outro dia, o menino foi até a aldeia dos índios, para aprender sobre o que eles faziam. Aprendeu várias coisas e ficou muito feliz, porque era justamente o que ele queria aprender na escola, mas a escola não estava nem aí com essas coisas de índio. (Aluna C.)

Fonte: Texto produzido pela aluna C. para a Coletânea de Lendas Indígenas, realizada durante o Projeto de Estudos sobre Povos Indígenas, 2011.

Chamamos a atenção, mais uma vez, sobre as diferentes possibilidades de fazer um trabalho render, ganhar força em uma programação curricular, sem a concepção ingênua de abordar determinados conteúdos associados a uma data específica. Neste caso, os povos indígenas, com seus múltiplos desdobramentos, estavam sendo trabalhados fora e muito além do dezanove de abril – data destinada às comemorações do Dia do Índio em calendários de efemérides.

Se a (re)invenção desaparecer, as “ferramentas de pensar” acabam: a título de conclusão

O menino aprendeu a usar as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
Botando ponto no final na frase.
(BARROS, 2010, p. 470).

Aqui retomamos o currículo como um lugar em que as noções de trama, teia e rizoma se articulam para: a vivência de diversos tempos sociais,

culturais, históricos e subjetivos; a (re)invenção de processos de ensinar e de aprender acompanhada de uma disposição para exercitar as diferenças em suas múltiplas expressões; deixar-nos educar pelos acontecimentos provocados pelo outro, pela mediação da diferença do outro, seja uma professora, um aluno, um amigo ou qualquer coisa/objeto que nos interpele e nos surpreenda (livro, filme, música, imagem, ideia esvoaçante e “capturada ao léu...”), conforme o pensamento de Gallo (2012).

Para tanto, é necessário retomar a aula como acontecimento e experimentar o inusitado e o imprevisível dos tempos em que as aprendizagens da vida cotidiana são tramadas, tomando-as como acontecimentos surpreendentes, tocantes e fecundos, capazes de serem percebidos no espaço da aula. Motivos? Para que conteúdos escolares, a invenção e a proliferação de ideias como “ferramentas de pensar” (BARROS, 2010) (re)configurem os territórios de saberes estabelecidos, arbitrariamente, pela tradição e pela convenção.

E quais saberes e ideias poderiam sugerir pistas e indícios capazes de contemplar a diversidade de conhecimentos, tão necessária no currículo escolar? Lembramos, aqui, brevemente, de singelas ferramentas de pensar, que apareceram como vestígios das observações que compartilhamos com as professoras regentes no decorrer desta investigação, tais como: os rostos infanto-juvenis com suas maquiagens; os bilhetes articuladores das relações de amizade e de namoro; os *escapes* durante as tarefas escolares; o relato da aluna F., que, atenta e inquieta sobre as questões envolvendo corpo e sexualidade dos adolescentes, ao narrar um programa assistido na televisão, tornou presente na sala de aula os efeitos da mídia televisiva como disseminadora de situações tomadas como verdades, ao abordar a temática da violência doméstica nas relações parentais; as pesquisas, o acesso a vídeos e exposições sobre os povos indígenas, a partir de perguntas e afirmações feitas pelos alunos.

Outra ferramenta de pensar, capaz de produzir invenções que desloquem as fronteiras do pensamento do aluno, diz respeito aos modos de ser/estar, de observar o movimento da sala de aula e dos tempos fora desta: os movimentos de expressão, de formulação de perguntas, de inquietudes com os saberes já sabidos, que, manifestados pelo aluno, necessitam do acolhimento e da interlocução da professora.

Alguns episódios são elucidativos: a festa do pijama, durante a viagem às Missões Jesuíticas, em que as professoras esperavam que os alunos assistissem calmamente a um filme e se preparassem para dormir, enquanto eram surpreendidas por alunos e alunas com disposição para uma

festa juvenil; a decisão sobre os critérios de distribuição dos ingressos (não adquiridos) para a festa de arrecadação de fundos para a viagem às Missões: após diálogos democráticos, foi proposto o critério das diferenças sociais, ou seja, os ingressos não vendidos foram divididos entre os alunos que não teriam condições de adquiri-los.

Tais fragmentos de cenas expressam a necessidade de deslocamentos por parte das professoras acompanhadas em nosso estudo, as quais, ao deixarem-se educar pelas circunstâncias, transformam suas aulas em acontecimentos: na medida em que o estudo, as discussões, a seleção de materiais, a organização de projetos e a avaliação, bem como a abordagem e a extensão de uma temática pulsante se tornam ferramentas de pensar capazes de instigar (re)invenções para ensinar e aprender.

Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. *Nos tempos da educação... da diferença*. Conferência proferida no Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 159-177.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GALLO, Silvio. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. 2012. Disponível em: <<http://www.gajop.org.br/justicacidadada/wp-content/uploads/eu-o-outro-e-tantos-outros-silvio-gallo.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan./abr. 2012.