

Diálogos narrativos de Matemática, História e Dança: a potencialidade dos encontros na formação continuada

Camila Honorio Alves¹
Jussanã Gomes dos Santos²
Otávio Benincá Toscano³

Resumo

Este texto-cosedura se constitui enquanto uma colcha de retalhos cerzida na disciplina Teorias do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente e nos diálogos múltiplos que extravasam os espaços solenes da formação no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, onde integram os autores. A colcha de retalhos é a experiência pedagógica compartilhada e refletida por três professores de áreas distintas que alinhavam seus pontos comuns a partir de diferentes autores estudados na disciplina referida. Costurar as narrativas-retalhos objetiva refletir a prática docente à luz de teorias consolidadas para uma formação continuada protagonizada pelo próprio docente, resultando também em pistas para a construção de uma Teoria da Pedagogia construída por estes profissionais. A metodologia empregada foi a Revisão Bibliográfica e as narrativas docentes. Ao finalizar a tessitura da colcha de retalhos foi possível entrelaçar-costurar a importância das relações sociais e principalmente da comunicação nas situações de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Vygotsky. Wallon. Piaget. Narrativas. Formação Docente.

Introdução

Este texto-cosedura consiste em relatos de experiências dialogadas entre três professores das áreas de Matemática, História e Dança, os dois primeiros no contexto da Educação Básica e o último do Ensino Superior.

As narrativas-retalhos tecidas como uma colcha textual começaram a ser costuradas na disciplina Teorias do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente e extravasaram tal espaço, finalizando seus pontos em locais outros, acolhidos de afeto.

Temos por objetivo a reflexão individual e coletiva das práticas docentes, num processo de formação continuada protagonizada pelo próprio professor a partir da

¹ Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Professora na Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: camiladancac@gmail.com. Professora de Dança no Centro Universitário Vale do Cricaré.

² Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Professora de Matemática da Rede Estadual do Espírito Santo. E-mail: jussanags@hotmail.com.

³ Mestrando em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Professor de História na Rede Privada do Espírito Santo. E-mail: otavio.beninca.toscano@gmail.com.

perspectiva de Tardif e Gauthier sobre a relevância dos saberes experienciais e o compartilhamento destes como uma possível construção de uma Teoria da Pedagogia.

Para ambos os autores, o saber docente corresponde, na verdade, a um conjunto de saberes mobilizados em diversos espaços e tempo. Os saberes experienciais se apresentam com relevância por serem apresentados com destaque nas narrativas dos docentes entrevistados ao longo dos anos de pesquisa destes autores. Tais saberes são mobilizados na prática cotidiana da profissão, construídos pelo próprio profissional.

Para a cosedura de nossos retalhos utilizamos uma metodologia de caráter qualitativo utilizando como meios técnicos a pesquisa bibliográfica e narrativa. Quanto a pesquisa bibliográfica Lakatos e Marconi (2003) afirmam que

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] **possibilitando** o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (p. 183, grifo nosso).

A pesquisa narrativa, no que lhe concerne, pode ser um processo formativo e autoformativo capaz de potencializar a formação docente inicial e continuada. a medida que inicia no sujeito o movimento de reflexão sobre sua trajetória, as experiências vividas desde a infância até a sua formação inicial que lhe impactaram na construção da sua identidade e práticas docentes, bem como na reflexão da prática atual. Trata-se, então, de um ato reflexivo que permite o entendimento e a teorização de como a identidade profissional e práticas docentes se estruturam (NOGUEIRA; ALMEIDA; MELIM, 2013).

1 Narrativas-retalhos

Diálogo, ah! O diálogo. Potente em sua simplicidade, narrativas compartilhadas na formalidade e informalidade, assim cosemos nossos retalhos-narrados, alinhavando experiências, reflexões, sendo aprendizes, em constante formação, e ainda mais, cerzindo laços.

1.1 Pessoa completa, corporeidade e afetividade

Eu (Camila) ao falar de Dança e formação de professores de Educação Física escolho Wallon em meus ensaios e teço-o com a Teoria Fundamentos da Dança (TFD)⁴.

Refletindo sobre a minha prática docente no Ensino Superior, ao trabalhar com a formação inicial de professores de Educação Física no contexto de pandemia iniciado em 2020, pude fazer algumas considerações, construindo e reconstruindo assim, meus saberes experienciais. A pandemia trouxe uma série de mudanças drásticas para a sociedade de maneira geral, e conseqüentemente para a Educação também. Novo modelo de ensino e novas tecnologias, problemas de ordem sanitária, social, emocional, financeira assolaram a todos, interferindo diretamente nas condições de ensino e aprendizagem.

Diante das tantas transformações e incertezas percebi uma necessidade de mudança na minha prática pedagógica, dentre as quais saliento: um diálogo maior com os discentes, maior participação deles, na construção da disciplina — no planejamento, e, maior acolhimento e afetividade. Cerzi, assim, meus dois retalhos em um, alinhando a ideia de pessoa completa e afetividade de Wallon com a tríade metodológica da TFD, o conceito de corporeidade e a relevância dos saberes experienciais na formação docente, dando ênfase aqui na formação continuada, ao refletir a minha prática docente em meio a pandemia.

Minha trajetória formativa e docente é pautada principalmente pela Teoria Fundamentos da Dança (TFD), em que podemos destacar o conceito de corporeidade que pode ser entendida como uma visão de corpo integrado, envolvendo unissonamente os aspectos cognitivos, físicos e emocionais, em um processo de construção ao longo da vida que se potencializa pela tomada de consciência de si mesmo e das suas relações interesaciais e interpessoais, como também pelo aguçar dos sentidos (tato, visão, paladar, olfato, audição) muitas vezes negligenciados na vida pós-moderna (ALVES, 2018).

O primeiro ponto de diálogo, então, encontrado entre TFD e Wallon está na compreensão deste do humano enquanto pessoa completa/integral, baseado no paradigma da psicogenética dialética que coaduna com a crítica da TFD à dicotomia ocidental entre mente/corpo (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Para ambos,

⁴ Metodologia aberta de ensino da Dança desenvolvida pela professora emérita da UFRJ Helenita Sá Earp.

então, TFD e Wallon, corporeidade ou pessoa completa, devem ser pensados e compreendidos numa perspectiva integrada e dialética.

Outro aspecto da teoria de Wallon que queremos abordar é a afetividade compreendida “de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um *status* social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27).

Diante do cenário pandêmico, então, nos perguntamos: como integrar o que nos acontece fora do espaço de aula no campo afetivo de modo a integrar as atividades educacionais e não dificultá-las ou impedi-las? Para responder a esta pergunta pautei-me nas pistas teóricas da TFD sobre a escuta e escrita de si, que envolvem o caminho da corporeidade.

Desenvolvi, então, com os acadêmicos em 2020 algumas ações para uma melhor compreensão de como a minha prática de ensino estava afetando-os durante a pandemia. Uma dessas ações visava compreender o lugar da afetividade no processo de ensino-aprendizagem naqueles primeiros meses de isolamento social. Essas narrativas foram construídas em forma de texto e de produções ou representações artísticas. Um dos maiores *feedbacks* recebidos foi uma mudança de percepção de uma professora extremamente rígida a quem julgavam ter pouco ou nenhum acesso para uma professora que os escuta, compreende, ajusta o planejamento na medida do possível de modo a potencializar o aprendizado deles.

Diante deste *feedback* passei por um processo de reflexão sobre meus saberes pessoais e experienciais. Pude observar que os muitos anos de disciplina do Ballet Clássico construíram em mim uma postura séria, autoritária, e uma inflexibilidade quanto a prazos, ainda que minha intenção fosse oposta. Pude observar ainda que apesar do autoritarismo e inflexibilidade não serem uma realidade da prática era essa a percepção que os discentes tinham e isso se dava por uma questão postural, entonação na fala, ênfase em determinados assuntos como padronização de envio dos trabalhos, prazos e pouca iniciativa de diálogo da minha parte sobre suas dificuldades e facilidades. A partir destas percepções iniciei um processo de resignificação destas abordagens e o resultado tem sido de maior diálogo e construção conjunta das disciplinas desde então.

1.2 Interação social e pandemia

Eu (Otávio) ao falar sobre as defasagens cognitivas e sociais que a pandemia trouxe para as disciplinas escolares, optei por Piaget, apesar de não ser um autor que dá ênfase à questão dos fatores sociais em seu trabalho, ele estuda as determinações da interação para o desenvolvimento da inteligência (LA TAILLE, p. 11).

A sua teoria é denominada Epistemologia genética, a busca do equilíbrio é o principal argumento em que o seu trabalho se apoia, para Piaget o ser humano sempre está buscando entender o que ocorre ao seu redor, essa ação (pensamento, sentimento ou movimento) é desencadeada por alguma necessidade de âmbito intelectual, afetivo ou fisiológico. Essa necessidade tende a desequilibrar o corpo, à medida que resolve o problema, o corpo volta ao seu estado de equilíbrio, esse movimento é chamado por Piaget de assimilação e acomodação (NUNES, SILVEIRA, p. 43–44).

Piaget entende que a evolução do conhecimento se dá a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social), para o autor o humano passa por estágios de organização do pensamento e afeto (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 45). É imprescindível perceber que o período da pandemia modificou como a formação do indivíduo ocorre, essa interação ativa do sujeito com o meio geralmente era mediada pelo professor, sem a figura presente do mesmo o aluno precisa desenvolver uma autonomia em buscar assimilar o conhecimento e se acomodar, por isso é necessária uma rotina bem estabelecida, o cumprimento de atividades, leituras e comprometimento com o seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, essa responsabilidade e autonomia não são trabalhadas pelo formato de ensino estabelecido e esse período causou um comprometimento no desenvolvimento do aluno, o Piaget (1967) afirma que existem etapas que todas as pessoas passam, são chamados estágios cognitivos, são eles o sensório-motor, o pré-operacional, operatório-concreto, lógico-formal. Dessa forma compreende-se que os estágios cognitivos e a formação do indivíduo sofreram uma defasagem durante o processo de aprendizagem remotamente, por consequência o desenvolvimento social do aluno também acaba prejudicado, pois para o autor a sociabilidade é algo adquirido conforme com a evolução e desenvolvimento do ser humano, pois uma das características que define o grau de inteligência é a qualidade da socialização entre

dois indivíduos, essa qualidade só é alcançada quando a troca alcança um equilíbrio (PIAGET, 1967).

O equilíbrio na socialização é a capacidade dos interlocutores se escutarem, compreender a locução e refutar dando algum valor (positivo ou negativo) para a frase proferida. Dessa forma o autor apresentará essa busca por equilíbrio na socialização conforme os estágios de desenvolvimento intelectual. O sensório-motor não existe trocas sociais O pré-operatório adquire a fala, mas é uma fase egocêntrica onde a criança não se difere do outro. O operatório é fase da personalidade representa a etapa mais refinada da socialização, é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade., pois o indivíduo renúncia a si mesmo para inserir o ponto de vista próprio entre os outros. É o momento que o indivíduo usufrui da plena autonomia, ou seja, pode se situar consciente e competente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade (LA TAILLE, p. 15 – 17).

Cada estágio possui estruturas mentais distintas, porém inter relacionadas, para que um sujeito adquira um novo conhecimento é necessário que ele reveja e compare o que ele já havia aprendido. Portanto, a partir da compreensão de Piaget de desenvolvimento cognitivo e social, percebe-se que essa geração de crianças que vivenciaram o período de pandemia poderá apresentar um certo atraso no processo de aprendizagem e maiores dificuldades em estabelecer diálogos e construções argumentativas, é necessário que haja uma preocupação e um acompanhamento para a formação desses alunos (NUNES; SILVEIRA, p. 44).

1.3 Comunicação, interação social e pandemia

Eu (Jussanã) ao falar sobre as defasagens e dificuldades cognitivas e sociais que a pandemia ocasionou para os alunos em situações de ensino nos espaços escolares, optei por Vygotsky, um dos primeiros a reconhecer os aspectos sociais, culturais e históricos no desenvolvimento infantil, como fatores essenciais que possibilitam a evolução psicológica. O modo de análise do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky é conhecido como a Psicologia Histórico Cultural (DUARTE, 1996; FONSECA; NAGEM, 2015; JOENK, 2002; ZANELLA, 2004).

As ferramentas e signos, são mediadores do desenvolvimento intelectual, instrumentos são ferramentas externas ao corpo, por outro lado, os signos são descritos, por Vigotski (1998) como “instrumentos psicológicos”, tendo a fala um papel de destaque no desenvolvimento. A teoria proposta por Vygotsky aponta ser por meio da utilização de instrumentos e signos que o ser humano inicia um processo de mediação entre ele e a natureza e a partir de então cria formas que o diferenciam de outras espécies (OLIVEIRA, 1995; VIGOTSKI; LURIA, 2007).

A relação entre o ser humano e a sociedade é de fundamental importância para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Vigotski (1998) propôs uma abordagem para compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na idade escolar, o autor afirma que a aprendizagem das crianças começa antes mesmo delas iniciarem o período escolar, e que qualquer situação de conhecimento que venha ocorrer na escola, a criança tem uma história prévia sobre o assunto.

Sob a ótica de Vygotsky, a aprendizagem, perpassa por dois níveis de desenvolvimento distintos, o nível de desenvolvimento real, onde os ciclos do conhecimento já foram completados, assim a criança pode realizar as atividades que envolvem determinado conhecimento sozinhas; por outro lado, existe o nível de desenvolvimento potencial, onde a criança não consegue resolver um problema apenas por seus próprios esforços, é necessária uma mediação de terceiros, sejam de adultos ou outras crianças.

A aquisição dos conhecimentos que estão no nível de desenvolvimento potencial, poderão se tornar conhecimentos reais, por intermédio da zona de desenvolvimento potencial (ZDP), o estágio do desenvolvimento onde as funções ainda não amadureceram totalmente, estão em um estágio embrionário (VIGOTSKI, 1998).

É a partir da ZDP que é possível compreender o curso do desenvolvimento, ter acesso não somente ao que a criança aprendeu, mas também o que está em processo de maturação. Vigotski (1998) afirma que o conhecimento que hoje está na zona de desenvolvimento proximal, amanhã será conhecimento real, ou seja, o que hoje a criança realiza com auxílio de outros, amanhã ela conseguirá realizar sozinha.

A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que a essência do aprendizado está no fato de que pode ser criado vários processos internos de desenvolvimento, que só

poderão ocorrer quando a criança interagir com seus pares. A interação dos discentes com outros integrantes da escola, em especial, os professores, foi comprometida.

Diante do inesperado, o vírus, o distanciamento social, a comunicação e as situações de ensino foram mediadas majoritariamente pela tecnologia. Na minha realidade escolar, as dificuldades de acesso à *internet* pelos alunos já era conhecida e isso comprometeu a comunicação direta entre professor-aluno, a feitura de atividades e o papel de mediador do professor. Diante do exposto e do entendimento sobre aspectos do pensamento de Vygotsky, foi possível perceber que durante o período de ensino remoto, houve pouca interação social entre os alunos e dificuldades de comunicação entre aluno-aluno e professor o que poderá entravar futuras aprendizagens.

2 Colcha de retalhos

O ano de 2020, foi infelizmente marcado por um vírus, que ocasionou a pandemia, ceifando milhares de vidas. Devido às características específicas do Coronavírus, houve e ainda há a necessidade de adotar medidas preventivas de contágio, dentre elas o uso de máscara e o distanciamento social. Como medida cautelar as Redes Estadual e Privada no Espírito Santo adotaram o regime remoto, onde não há a presença física do professor ou aluno no ambiente escolar/acadêmico. Este momento proporcionou mudanças nas situações de ensino até então vivenciadas por estes docentes.

Nossas narrativas-retalhos partem de diferentes experiências, contextos e perspectivas teóricas, mas, alinhavam-se ao abordarem o contexto pandêmico e as relações sociais que perpassam a corporeidade, a afetividade e o desenvolvimento da aprendizagem, dando forma à nossa colcha de retalhos.

Mediante as teorias dos três autores da psicologia da aprendizagem e a nossa prática foi possível entrelaçar-costurar a importância das relações sociais e principalmente da comunicação nas situações de ensino e aprendizagem. O distanciamento social proporcionou novas abordagens práticas e busca por ferramentas que pudessem ser adequadas ao contexto de cada docente, mas desfavoreceu as abordagens onde a comunicação fez-se necessária, seja por dificuldades de acesso aos meios tecnológicos, inabilidade dos discentes ou desconforto em se expressar utilizando tais plataformas.

Referências

ALVES, Camila Honorio. **O coco na construção da corporeidade: ancestralidade, memória e escrita do corpo**. Vitória: Estácio de Sá, 2018.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural . **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1 jan. 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/psicousp/article/view/34531>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FONSECA, Eliane G. Silva; NAGEM, Ronaldo Luiz. A utilização de modelos, analogias e metáforas na construção de conhecimentos significativos à luz da teoria de Vygotsky. In: **II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. 2010. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/LCECT/137.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERREIRA, Aurindo Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, v. 3, n. 1, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://200.19.105.203/index.php/linhas/article/view/1276>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 23º ed. São Paulo: Smuss, 1992. 117 p.

MOTTA, Maria Alice. **Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas**. Niterói: UFF/ IACS, 2006.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. ALMEIDA, Ordália Alves. MELIM, Ana Paula Gaspar. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de junho. 2021.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da Aprendizagem**. 3º Edição. Revisada. Fortaleza- Ceará. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2º ed. São Paulo: Scipione, 1995. 111 p. (Coleção Pensamento e ação no magistério). ISBN 85-262-1936-7.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** COLE, Michael. *et al.* (Org.). Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. 88 p. ORGANIZADORES Pablo Del Rio y Amélia Alvarez.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2021.