

O projeto "Aprender para Ensinar" e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Cibele Lucena¹, Joana Zatz Mussi², Daina Leyton³

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre a mediação em museus a partir das experiências realizadas no projeto "Aprender para Ensinar"⁴. Neste caso, a mediação adquire características específicas, por se tratar de jovens surdos aprendendo sobre conteúdos relacionados à arte para ensinarem outros jovens em sua língua primeira. O aspecto mais interessante deste encontro entre museu e cultura surda é uma influência mútua, imediata e muito visível: enquanto os frequentadores e profissionais do museu entendem que os "gestos" utilizados pelos surdos não são aleatórios (mas, muito pelo contrário, compõem uma língua complexa), novos sinais são criados pelos alunos, a partir dos conteúdos trabalhados e descobertos no museu, enriquecendo a própria língua e circulando na comunidade.

"Aprender para Ensinar" e a cultura surda

O projeto "Aprender para Ensinar" foi concebido depois de se constatar que, nas visitas de grupos de alunos surdos às exposições do Museu de Arte Moderna de São Paulo, havia um longo processo de tradução e interpretação no diálogo entre os grupos de visitantes surdos e o educador-artista (EA)⁵ do museu. Este, por desconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tinha seu discurso traduzido pelo professor-intérprete que acompanhava o grupo, que, por sua vez, não estava familiarizado com os conteúdos da arte. Essa situação tinha como contrapartida a intensa comunicação dos visitantes surdos

¹ Professora-artista do Setor Educativo do MAM-SP.

² Professora-artista do Setor Educativo do MAM-SP.

³ Coordenadora do Programa Igual Diferente do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP)

⁴ O projeto "Aprender para Ensinar" é parte do programa Igual Diferente do Setor Educativo do MAM-SP. De 2002 a 2007, o projeto foi realizado em parceria com a escola de educação infantil e ensino fundamental para crianças e jovens surdos DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da PUC-SP). Em 2008, o "Aprender para Ensinar" ampliou suas parcerias. Atualmente, integram o curso alunos e profissionais da DERDIC, da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, da Fundação Bradesco, do Colégio Radial e Instituto Santa Terezinha.

⁵ No Setor Educativo do MAM, tanto os educadores que acompanham grupos em visitas às exposições como os professores de cursos continuados são profissionais que também desenvolvem trabalho pessoal de criação. A atividade educativa é, assim, entendida e vivida como um "percurso criador", com qualidades estéticas, plásticas e um caráter potencialmente inovador. Por isso, nos referimos a esses profissionais como educadores-artistas (EA) e professores-artistas (PA).

entre si, por meio de gestos, olhares e expressões, mas nada do que eles diziam chegava ao EA.

A dificuldade de comunicação entre o educador-artista e os visitantes surdos levava a atenção de todos mais para o que estava sendo dito e traduzido do que para a exposição em si ou para a experiência que poderia ser vivenciada a partir do contato com as obras expostas. O interesse dos visitantes pela exposição era notável, mas suas dúvidas, questões e reflexões não eram suficientemente exploradas, por causa do longo percurso de comunicação estabelecida entre o educador-artista do museu e o grupo. Com a intenção de que os surdos pudessem ser recebidos no museu em sua "língua primeira"⁶, nasceu a idéia deste projeto: formar jovens surdos para que recebessem os visitantes surdos nas exposições do museu.



Educadores-Aprendizes formados pelo "Aprender para Ensinar". Foto: Karina Bacci

⁶ De acordo com o lingüista Élie Bajard (em artigo escrito a pedido do MAM mas ainda não publicado), "[...] o surdo nascido de pais ouvintes defronta-se com a difícil situação de não herdar uma língua de sua família. Para conquistar a língua dos sinais, a criança surda precisa, imperativamente, conviver dentro de uma comunidade de crianças surdas. Assim, antes do diagnóstico e do contato com essa comunidade, não possui uma língua materna. Frequentando uma comunidade surda de uma instituição educativa, aprende uma 'primeira língua'. Depois, em sua fase de alfabetização, descobre a língua portuguesa, como 'segunda língua.'" Portanto, utilizaremos os conceitos de "língua primeira" e "língua segunda", que se aplicam melhor aos surdos do que os conceitos de língua materna e língua estrangeira.

Para o linguísta Élie Bajard⁷, que observou o projeto "Aprender para Ensinar" entre 2005 e 2006, é um desafio para o MAM e seus professores-artistas (PA) formar jovens que não partilham sua língua. Uma vez que não existe, entre os PAS e os alunos surdos, uma intercompreensão lingüística, a situação requer a presença de professores-intérpretes (PI) que dominem ambas as línguas. Nessa singular situação de formação artística, a questão da diversidade das linguagens (com uso considerável de fotografias, vídeos, esquemas e filmes) se torna um ponto crucial. Por duas razões: a primeira, porque a imagem é uma linguagem que não pressupõe alfabetização prévia para ser compreendida; a segunda, porque o objeto de estudo é a própria arte (Bajard, 2005).

A experiência de um curso anual com alunos surdos (e toda a equipe de professores ouvintes, professores surdos e intérpretes) ocasiona uma mudança significativa na relação entre a comunidade surda e a comunidade do museu, possibilitando o conhecimento mútuo e, com isso, a oportunidade de inaugurar um novo tema de estudo: a interpretação de obras de arte por uma comunidade que se comunica através de uma língua visual. Ao investigar como se dá a interpretação das obras de arte pela língua visual é possível observar a maneira com que os conhecimentos adquiridos no espaço do museu interferem no contexto cultural de uma comunidade específica.

A relação entre o museu e as escolas dos participantes se transforma, já que os PIs são vinculados às mesmas. Isso incrementa a qualidade da interpretação, pois esses professores, acompanhando o projeto anualmente, criam um forte interesse pela arte contemporânea, bem como pela educação informal proporcionada pelo museu. As descobertas dos alunos e dos professores, por sua vez, reverberam na escola: professores de outras disciplinas muitas vezes percebem a capacidade da arte de gerar discussões, situações-problema e pensamentos. A partir das exposições do MAM, professores de história, por exemplo, explicaram o holocausto; professores de física discorreram sobre óptica; professores de literatura falaram sobre poesia concreta.

Por outro lado, o espaço expandido aproxima a comunidade surda de um espaço freqüentado por numerosas pessoas, colaborando para a compreensão de que a Libras não é um simples emaranhado de códigos visuais, mas uma língua de semiologia complexa, cujo aprendizado dá acesso a inesgotáveis dimensões de pensamentos e significados. Isso é um grande aprendizado neste processo.

⁷ Bajard escreveu, em 2005, a pedido do MAM, artigo sobre sua pesquisa acerca do projeto "Aprender para Ensinar". Até o momento, o artigo só circulou internamente e ainda não foi publicado.

Antes de iniciado o trabalho contínuo com o público surdo, desconhecíamos os desafios lingüísticos que ele enfrenta para se comunicar. Durante muitos anos, os surdos foram considerados legalmente "incapazes", e as escolas e centros de educação de diferentes partes do mundo proibiam a língua de sinais, obrigando os surdos a falarem como "os" ou a "língua dos" ouvintes. Todas as comunicações deviam ser orais.

Segundo Oliver Sacks (1998), em conseqüência de uma duradoura e equivocada concepção aristotélica de que os "símbolos tinham de ser falados", os surdos estavam condenados a um abismo. O fato de não disporem de uma "língua primeira" deixava os surdos privados da capacidade de se comunicar, prejudicando a apreensão do conhecimento.

O desenvolvimento da fala oral pelos surdos, sem outro recurso de comunicação anterior, implicava um longo e árduo trabalho que, além de exigir um professor ouvinte para cada aluno surdo, gerava uma capacidade de fala que rapidamente regredia após a interrupção do ensino intensivo.

A existência milenar de línguas puramente escritas não foi suficiente para que se difundisse a noção de que a compreensão das idéias independe do som das palavras. De fato, essa é uma noção estranha para a maioria, mas cuja percepção é fundamental para o desenvolvimento da linguagem dos surdos como forma de acesso à cultura.

Apesar de se ter constatado que nas escolas que usavam a língua de sinais os surdos conseguiam desenvolver a fala tão bem quanto os surdos educados nas escolas normais, além de apresentarem rendimento escolar superior, a língua de sinais ainda enfrentaria muitas proibições. O sucesso da educação dos surdos por meio das línguas de sinais chegou a inverter a situação, alimentando a crença de que poderiam desenvolver a fala sem a necessidade de aprender a língua de sinais.⁸

Quando permitidas, as línguas de sinais foram vítimas de outro equívoco recorrente: pensava-se que não possuíam gramática própria, seguindo sempre a estrutura da língua falada. Ainda hoje, muitos acreditam que a Libras é uma espécie de "português sinalizado".

Segundo o lingüista Élie Bajard, ao contrário da concepção que vigorou até o final do século 19, considera-se que a língua utilizada pela comunidade surda "é uma verdadeira língua, com um léxico e uma gramática singulares. [...] Ela é natural, isto é,

⁸ Em um importante Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais, nas escolas, foi "oficialmente" abolido (ver Sacks, 1998, p.40).

um instrumento construído por um lento processo de elaboração, através da experiência comunicativa de várias gerações de uma mesma comunidade, e não por um inventor único, como é o caso do esperanto, por exemplo. Realizada por gestos, é uma língua que possibilita pensamento e comunicação. É um lugar-comum atribuir aos surdos uma capacidade de abstração baixa, sob o argumento das limitações dos sinais abstratos. Podemos fazer duas ressalvas a esse tipo de comentário. Primeiramente, muitas dificuldades de comunicação podem ser atribuídas à conquista tardia da língua. Em segundo lugar, limitações da língua dos sinais podem encontrar sua origem num uso conjuntural por uma comunidade, e não na pretendida insuficiência de uma língua gestual."



Sistematização cartográfica dos aprendizados do curso. Foto: Karina Bacci.

No Brasil, apesar de utilizada e ensinada há bastante tempo, a Libras só foi reconhecida como meio legal de comunicação em 2002⁹.

Essa reflexão mostra que, apesar de a questão da linguagem dos surdos ser antiga, sua resolução (ou início de resolução) é bastante recente. O fato de ela ainda estar em curso aponta para a dimensão pública do nosso trabalho, bem como para a relevância social de se preparar educadores surdos.

⁹ Conforme a lei nº. 10.436, criada em 2002 e regulamentada em 2005, entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.



Grupo de surdos conversando sobre a exposição com educador-aprendiz. Foto: Karina Bacci

Acreditamos que a arte desempenha um papel fundamental para a transformação do olhar em relação ao mundo. Através dela, podemos estabelecer relações significativas entre conteúdos teóricos e a cultura contemporânea, aprimorando a capacidade crítica do indivíduo ao estimular um olhar criador, procurando perceber os diversos significados culturais implicados na imensa quantidade de imagens com que temos contato diariamente.

Sobre a arte-educação contemporânea, Michael Parsons diz: "Obras de arte são poderosas encarnações de interesses comuns, pedem uma interpretação ativa, podem unir diversos meios de pensamento, relacionam-se a vários contextos e são suscetíveis a múltiplas interpretações. Por essas razões, o estudo da arte promove, em sua mais alta sofisticação, o tipo de entendimento exigido por uma sociedade pluralista, na qual grupos podem coexistir com diferentes histórias, valores e pontos de vista. Isto, creio, estabelece a tarefa do ensino e da pesquisa em arte-educação". (Parsons, 1998, pág. 9).

Museus e espaços culturais são locais privilegiados para o desenvolvimento de processos crítico-interpretativos. O aspecto inovador nas relações sociais que podem ser estabelecidas entre um museu ou espaço cultural e a comunidade é a elaboração de estratégias de mediação que permitam romper a distância espectador-obra, espectador-

artista, espectador-museu ou espaço cultural, desmistificando papéis e criando um tipo de vínculo a partir do qual ocorra a apropriação dos conhecimentos gerados na relação com a arte.

Há várias maneiras de construir a mediação resultante da interação do educador com o grupo que visita a exposição. Uma delas é pedir ao grupo que faça perguntas sobre aquilo que está vendo. Assim, a curiosidade dos visitantes dará subsídio para que o percurso se desenvolva. As perguntas se tornam a base do aprendizado.

No caso de um curso de formação continuada como o "Aprender para Ensinar", as perguntas dos alunos surdos que dele participam podem se tornar futuramente as mesmas que eles farão aos grupos de visitantes surdos que irão atender. Neste caso, atuando como mediadores, os educadores-aprendizes se apropriam da dimensão criativa e significativa de sua própria experiência, na medida em que suas indagações se tornam as mesmas feitas para envolver o outro.

Desenvolver estratégias que rompam distâncias, dando passagem ao encontro com o outro, faz do próprio trabalho educativo um percurso criador, no qual o EA (ou o aprendiz de educador-artista) não tem um olhar neutro diante das obras e da exposição. Ele propõe posicionamentos e sentidos, constrói significados. Ele tem consciência de que a relação com a arte, para se desenvolver, aprofundar-se e mesmo ser teorizada, passa em primeiro lugar pela dimensão da experiência (o que implica levar em conta lugares sociais, culturais, políticos, histórias de vida etc.).

Ao passar por experiências significativas como conversas com artistas, curadores e outras diversas personagens que compõem o universo da arte e do museu (educadores, pessoas do acervo, seguranças, montadores), as perguntas dos alunos e as respostas que vão encontrando permanecem como eixos conceituais e problematizações ao longo de todo o ano. Assim, quando são atendidos nas exposições por educadores-artistas do museu ou quando atendem como "educadores-aprendizes" os outros grupos, os alunos do "Aprender para Ensinar" estabelecem diversas conexões entre o que estão vendo ou "ensinando a ver" e as experiências de troca originadas das conversas que viveram no projeto, expandindo o próprio caráter da mediação.

Quando a articulação entre conteúdos e estratégias de aproximação com a arte e o museu ocorre, a mediação é bem-sucedida, e a proliferação de conhecimentos em ambas as direções (do museu para a sociedade e desta para o museu) acontece. A importância de se refletir e discutir a mediação é, portanto, crucial, já que nela reside a possibilidade de o museu de arte ser modificado pelas pessoas e comunidades que o

freqüentam, configurando-o efetivamente como um espaço público. No caso da comunidade surda, quando a experiência é significativa, atingindo o seu contexto cultural específico, ela se torna também uma discussão lingüística.

De acordo com o antropólogo Clifford Geertz, "em qualquer sociedade, a definição de arte nunca é totalmente intra-estética; na verdade, na maioria das sociedades ela é só marginalmente intra-estética. O maior problema que surge da mera presença do fenômeno do poder estético, seja qual for a forma em que se apresente ou a habilidade que o produziu, é como anexá-lo às outras formas de atividade social, como incorporá-lo na textura de um padrão de vida específico. E esta incorporação, esse processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um processo local [...]" (Geertz, 1999, pág. 146).

Se a definição de arte está relacionada a um contexto cultural de produção e de recepção, como acredita Geertz, quais são as especificidades do diálogo com a cultura surda no interior de uma instituição artística? Como a dimensão cultural afeta a construção da figura do mediador neste projeto, e em que sentido é entendida e praticada a mediação?

Para Élie Bajard (2005), a língua dos sinais, baseada em uma emissão gestual e em uma recepção visual, distingue-se da língua oral do ouvinte, emitida pela boca e recebida pelos ouvidos. A apreensão do mundo é assim nitidamente diferenciada. A diferença cultural do surdo não se manifesta apenas pela falta de audição, mas por uma apreensão do mundo a partir de uma configuração de sentidos específica, pelo domínio de uma língua gestual singular, pelo acesso precoce a uma segunda língua (português).

Se a língua é o instrumento do homem para ver e apreender o mundo e se, reciprocamente, esse instrumento é modelado pela experiência humana, cultura e língua estão intrinsecamente ligadas entre si. A relação sensível com o universo, com o corpo e com as pessoas é profundamente distinta em um mundo de sons e em um mundo de "silêncio". O mundo do surdo é definido pela ausência de sons; sua experiência do silêncio refina a qualidade dos outros sentidos, particularmente a percepção pelo olho e pelo contato físico. É importante considerar que a relação do surdo com o mundo é, em primeiro lugar, diferente, não mutilada. Além disso, o uso de uma língua com significantes gestuais cria uma sensibilidade específica, distinta da sensibilidade dos ouvintes que partilham a mesma vida cotidiana. Essa cultura específica, reivindicada pela comunidade surda, requer reconhecimento por parte dos ouvintes.

O projeto "Aprender para Ensinar" envolve duas fases: a primeira é o curso de formação de educadores, um processo anual no qual estão envolvidos os PAS, os PIS e os alunos. A segunda é o momento em que os alunos formados no curso atuam como educadores aprendizes, ou seja, em que cada um atua como mediador, recebendo grupos de visitantes surdos nas exposições do MAM-SP.

Sendo um curso de formação de formadores, não mediamos apenas a relação entre o aluno e a "arte", mas sua relação com a "educação". Isso significa que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, experienciar e compreender a "arte" (como forma e conteúdo) são atividades tão importantes quanto a apreensão consciente das estratégias e princípios utilizados pelas PAS. Por isso, neste projeto, a possibilidade de interpretar as obras assume uma radicalidade singular: o que se produz no percurso entre as línguas e na relação deste percurso com a arte é o enriquecimento da própria Libras. Isso acontece quando apresentamos palavras, noções e conceitos para os quais não existe tradução, tornando necessária a invenção de sinais para que os alunos possam compartilhar com os grupos que recebem os novos aprendizados.¹⁰ Com isso, não são apenas novos sinais que estão sendo criados, mas uma nova cartografia de afetos, desejos e conhecimentos que se abrem e podem ser vividos, já que esses sinais se proliferam rapidamente, enriquecendo não só a língua, mas o próprio território por onde circula e se inscreve a cultura surda.



Ao visitar uma exposição sobre o modernismo brasileiro e o conceito de antropofagia, os alunos criaram um sinal para essa palavra. Foto: Karina Bacci

¹⁰ Algumas destas conceitualizações para as quais sinais precisaram ser criados são fixas, ou seja, se repetem ao longo dos anos por serem eixos constantes do curso, como, por exemplo, "arte contemporânea" e "educação contemporânea". Outros aparecem e têm que ser aprofundados e discutidos conforme as exposições que estão em cartaz no MAM como, por exemplo, "antropofagia", "panorama", "identidade", "deslocamento" etc.

O que o projeto Aprender para Ensinar evidencia, é que o ato de mediar deve ser entendido de forma ampla, abarcando aspectos não apenas relacionados à educação e neste caso à arte, mas também às transformações culturais que os encontros entre diferentes agentes e espaços sociais provocam.

ANEXOS:

As reflexões presentes neste artigo são fruto da experiência do projeto e de conversas reflexivas sistemáticas entre profissionais envolvidos¹¹. As conversas foram gravadas e transcritas. Trechos dos diálogos estão aqui para ilustrar o percurso do trabalho. Os profissionais envolvidos são:

Joana Zatz e Cibele Lucena (MAM-SP): professoras-artistas

Daina Leyton (MAM-SP): coordenadora do projeto

Regina Pinheiro e Carolina Blumer (DERDIC/PUC-SP): professoras-intérpretes e professoras dos alunos da DERDIC

Élie Bajard: pesquisador lingüista que acompanha o projeto desde 2005

Desmistificando o museu, a arte e a criatividade

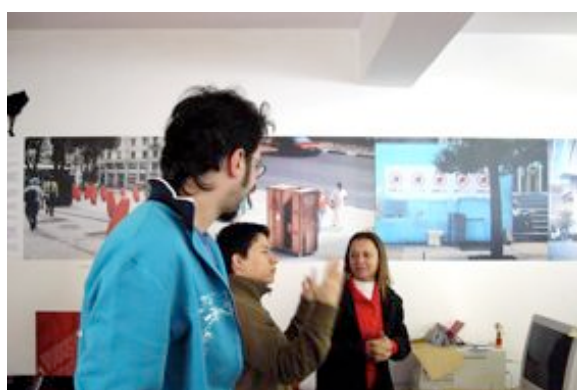
Joana: Para mim, interessa aprofundar a situação do aluno como entrevistador das diversas pessoas que fazem parte do universo do museu. A primeira coisa que vem na minha cabeça é uma noção de investigação-ação, a idéia de investigação de um espaço que não está morto nem pronto, mas que está sendo construído e do qual os alunos são parte. A estratégia de entrevista traz o entendimento para um contexto, o que significa, por exemplo, entender a arte não como uma disciplina escolar, mas como algo que é atravessado por tudo, não fragmentado. Isso leva a uma horizontalidade do conhecimento, no sentido deles se sentirem sujeitos desta construção, percebendo que podem conversar com o curador ou artista e que suas idéias não estão prontas, estão sendo construídas. Na perspectiva da oralidade, eles percebem que a coisa realmente está sendo tecida ali na hora e que eles podem ser parte da construção do conhecimento. A entrevista dos alunos com artistas – como aconteceu com Daniel Lima, Laura Vinci, Rodrigo Araújo e Nelson Félix – é como um ápice dessa preocupação de que a experiência e a formalização estejam sempre conectadas. Para

¹¹ As opiniões emitidas nos depoimentos citados aqui são de responsabilidade dos depoentes.

nós, tão importante quanto os conteúdos específicos das exposições é criar vivências marcantes, pois só assim os alunos poderão transformar os encontros com os grupos em novas experiências, não apenas em transmissão de conteúdos.

Élie: *E o que vocês descobriram, posteriormente, a partir de reflexões sobre essas experiências?*

Joana: *Percebemos que não é nossa intenção que os alunos virem necessariamente artistas e/ou educadores, mas que se vejam como sujeitos que podem criar suas próprias representações, seus próprios dispositivos, suas próprias vidas e modos de vida.*



Alunos entrevistam os artistas Daniel Lima, Rodrigo Araujo, Mônica Nador (fotos: Cibele Lucena) e Leya Mira Brander (foto: Daina Leyton)

Daina: *E quais elementos da vida deles são trazidos nas aulas e como isso é feito?*

Regina: *Vou dar um exemplo. A obra Alvo, do grupo argentino GAC, que trabalhamos de diversas formas no curso, inclusive encontrando com um dos artistas, é um tipo de obra que só tem sentido quando alguém é ator, quando alguém faz; num sentido maior, a obra se dá quando alguém a preenche. Em uma das fotografias dos alvos na*

Alemanha¹², apareceu o nome da empresa Siemens e algum aluno perguntou: “É a marca do meu aparelho auditivo, por que alguém se sente alvo dessa marca, dessa corporação?”. Vocês trouxeram um dado interessante, explicando que a Siemens fomenta a produção armamentista. O que me chama a atenção deste trabalho no museu é que ele é um grande desencadeador de experiências. Seja para aumentar vocabulário, quando a gente fala de língua, linguagem, seja para ampliar a visão e pensamento crítico sobre o cotidiano, a cidade, contextualizando.



Encontro dos alunos com o artista Rafael Leona (Grupo de Arte Callejero/GAC) em São Paulo, 2007. Depois de entrevistado, o artista propôs que os alunos criassem seus alvos e os instalassem na rua. Foto: Cibele Lucena

Cibele: *Esses são exemplos de estratégias para preencher o espaço vazio com a própria experiência de mundo. Numa das aulas em que conversamos sobre a liberdade existente na arte contemporânea, um aluno perguntou: “Andar pela rua usando roupas diferentes é arte?”. A partir desta pergunta, propusemos que eles realizassem uma*

¹² Este trabalho foi apresentado na exposição Collective Creativity realizada no Kunsthalle Fridericianum Museum, Kassel, Alemanha, 1^o de maio à 17 de julho de 2005.

ação artística usando roupas inusitadas. A proposição se transformou numa intervenção no prédio da Bienal e numa proposta de ateliê com os grupos das escolas. Isso tem a ver com o que a Joana estava falando sobre desmistificação, horizontalizar a experiência criativa. Discutimos intervenção, subversão, eles perceberam que essas idéias são importantes para a arte contemporânea. Fizemos várias investigações pelos espaços do museu e eles deram forma ao que descobriam nas investigações a partir da seguinte consigna: “Em grupos, dirijam-se à biblioteca, onde encontrarão livros de artistas contemporâneos em cima das mesas. Olhem os livros, leiam trechos que chamem a atenção. A partir do que descobrirem, criem em grupo uma síntese poética que reflita o que descobriram na pesquisa.” A partir dessa consigna fizeram uma instalação com os livros dentro da biblioteca, penduraram os casacos nas prateleiras instaurando ali uma performance, depois pensaram em como levar isso para os alunos-visitantes, não necessariamente repetindo a forma, mas recriando a partir do que eles tinham descoberto.



Aluno usando “roupa subversiva” criada pelo grupo.

Foto: Karina Bacci

Élie: *A estrutura de todas estas estratégias que estão descrevendo é a pergunta em um sentido amplo. E o que vocês estão dizendo é que a formação no projeto Aprender para Ensinar é toda baseada na identificação e expressão de perguntas e expectativas dos próprios alunos.*

Referências bibliográficas

Bajard, Élie (2005). *Esquemas de comunicação no projeto Aprender para Ensinar*.

Pesquisa de observação do projeto "Aprender para Ensinar", patrocinada pela Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração.

Geertz, Clifford (1999). *O saber local*. Petrópolis, Vozes.

Parsons, Michael. (1998) "Mudando direções na arte-educação contemporânea", *Encontro sobre a compreensão e o prazer da arte*. São Paulo, SESC.

Sacks, Oliver. (1998) *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, Companhia das Letras.