



conversa

de

CIÊNCIAS

professor

AÇÃO
NO

REFLETIR

CIÊNCIAS

GEM

Os profissionais que trabalham na Escola da Vila sabem que socializar fontes de conhecimento pedagógico, colaborar na construção de procedimentos didáticos e comunicar boas práticas são atitudes indissociáveis da qualidade do fazer docente levado às salas de aula.

Essa cultura de trabalho em equipe se desenvolveu e ganhou corpo durante anos, através das inúmeras reuniões pedagógicas semanais para discussão, planejamento e avaliação do trabalho junto aos alunos, e das supervisões externas, que, periodicamente, contribuem para que entremos em contato com diferentes aspectos curriculares e educacionais que precisamos aperfeiçoar.

O clima de permanente reflexão sobre qualidade em ação pedagógica não passa despercebido a quem acompanha as discussões nos encontros institucionais já referidos, e também a quem observa conversas entre colegas em momentos de parada para um café na sala de professores, ou em intervalos entre as aulas.

No entanto, há alguns anos, nos demos conta de que os frutos de qualidade que esse comprometimento profissional produzia nem sempre chegavam a ser socializados na equipe e, conseqüentemente, incorporados ao projeto pedagógico; faltava-lhes tanto a oportunidade de serem sistematizados e registrados por escrito, quanto um canal de comunicação.

Dessa necessidade nasceu o Simpósio Interno da Escola da Vila, um evento anual de todos para todos, no qual cada profissional apresenta, através de um texto e também oralmente, um aspecto de seu trabalho que, naquele ano, escolhe como tema para aprofundar, sistematizar e comunicar aos colegas. Este evento, há quase dez anos, vem promovendo a socialização de reflexões pedagógicas que fomentam uma intensa conversação entre profissionais de diferentes áreas e séries, contribuindo, assim, para o estreitamento dos vínculos entre os diferentes segmentos.

A qualidade de muitos dos textos produzidos a cada ano provocou o desejo de socializá-los com outros profissionais, através de uma publicação que mantivesse as características do evento do qual derivam: voltada para professores dos diferentes segmentos, sobre temas variados e sempre vinculados ao trabalho realizado junto aos alunos.

CONVERSA DE PROFESSOR é o resultado dessa ideia. Reúne oito artigos escolhidos entre os que foram objeto de apresentações e conversas durante o Simpósio Interno 2011. Como os textos deixam explícito, seus autores são professores na Escola da Vila, nos segmentos e séries aos quais os conteúdos tratados se relacionam.

4 Por Celina Martins de Mello Moraes

Escrita em ciências naturais

7 Por Ana Cláudia Santos Nicolau

Formar o leitor literário

11 Por Anelise de Luisi Viegas Guimarães, Mariana Alves Mas de Camargo e Maria Eugenia Kira (Tucha)

Ler e aprender a escrever

14 Por Clarice Camargo e Luiza Moraes

Ler, refletir e interagir em ambiente virtual

20 Por Bárbara Franceli e Lis Rodrigues

O oral na aprendizagem literária

23 Por Miruna Kayano Genoino

Reescrita e interação

29 Por Alexander Brilhante Coelho

Representação e simulação

33 Por César Simoni Santos e José Raimundo Sousa Ribeiro Junior

Sala de aula + ambiente virtual = maior aprendizagem

Escrita em CIÊNCIAS Naturais

CELINA MARTINS DE MELLO MORAES

Por diversas vezes, a equipe de Ciências Naturais do Ensino Fundamental 2 da Escola da Vila dedicou-se a estudos sobre a escrita na área de Ciências Naturais. Já analisamos características e situações de produção de textos informativos e argumentativos, de respostas explicativas, o uso do léxico, entre outros aspectos, em diferentes oportunidades de reflexão na escola. A cada vez que estudamos a escrita, novos aspectos são considerados, e nossa perspectiva sobre as práticas de escrita em ciências se amplia e aprofunda.

Nesta ocasião, a equipe volta ao tema, por diferentes caminhos, tanto na análise de relatórios quanto de grafismos, o que reafirma sua importância na área como objeto de reflexão contínua de seus professores.

No presente trabalho apresento uma breve reflexão acerca do papel da escrita na aprendizagem das ciências naturais e, a partir do exame dos relatórios de experimentos produzidos, discuto algumas mudanças que realizei nos encaminhamentos acerca desses registros experimentais. As produções de alunos analisadas aqui foram realizadas a partir de atividades experimentais que aconteceram ao longo de uma sequência sobre digestão, concretizada no 3º trimestre do 8º ano, nos estudos sobre corpo humano.

Assim como a ciência se vale da fala e da escrita para se constituir, já que os registros, comunicações e discussões são essenciais à validação de conhecimento científico, também na escola essa mediação é intrínseca às atividades de aprendizagem científica. Quando os alunos realizam uma atividade para aprender ciências não apenas levantam evidências, confrontam hipóteses, conhecem novos fatos e elaboram novas explicações, mas o fazem aprendendo a falar e escrever sobre tudo isso, de forma que esse falar e escrever lhes possibilite avançar em suas idéias, dando novo significado às atividades realizadas.

Aprender ciências inclui apropriar-se da linguagem da ciência, aprendizagem que está associada com novas formas de ver, pensar e falar sobre os fatos, diferente das formas cotidianas de ver, pensar e falar. Através da linguagem da ciência os alunos podem aceder a uma cultura diferente: a cultura da ciência. (Sanmartí, 2007. Tradução nossa).

Dentre diversas funções dos escritos científicos escolares, Astolfi (1998) aponta a escrita como uma oportunidade para os alunos estruturarem aquilo que está em vias de emergência conceitual, permitindo a transformação cognitiva. O processo de escrita pode permitir que as ideias sejam esclarecidas, melhor estruturadas e sobretudo, interiorizadas. Ao ter que expressar uma ideia por escrito, ela é reconstruída e se toma maior consciência daquilo que se entende.

Partindo desse mesmo ponto de vista acerca da função epistêmica da escrita, Sanmartí (2007) critica a fala de muitos professores de que “o aluno entendeu um conceito, mas não sabe escrever ou falar sobre ele”. Ela considera que, nestas situações, o aluno tem apenas uma primeira representação sobre o conceito, uma vez que sua interiorização, sua aprendizagem significativa, passa por saber comunicá-lo. Por outro lado, uma mera reprodução de determinadas definições ou descrições não é indicativa da aprendizagem real e significativa por parte do aluno. É preciso que o aluno consiga estabelecer uma série de relações, em seu discurso, para que se possa considerar que houve uma aprendizagem mais profunda acerca de algum conceito.

Essa comunicação do aluno pode assumir diferentes formas, mas as restrições intrínsecas às situações de escrita, em contraposição às de oralidade, proporcionam condições para um funcionamento convergente e conectado do pensamento, conforme destaca Astolfi.

Ele propõe, ainda, que se aplique a noção de *obstáculo epistemológico* ao que constitui o caráter científico de um texto, isto é, considerar que a escrita, por um lado, é um desafio que se opõe à construção de novas idéias, mas, ao mesmo tempo, é um apoio às mesmas e deve ser, como outros conceitos, transformado em objeto de ensino.

Em meio a tantos escritos científicos propostos na escola, como sínteses de questões, respostas a perguntas, notas de aula e de leitura, certamente os relatórios de atividades experimentais estão entre os textos mais reconhecidos e valorizados como característicos da área de ciências naturais.

O que nós professores queremos e/ou esperamos quando pedimos o registro de uma atividade experimental num relatório? Não é mais um propósito do ensino de ciências naturais que os alunos sejam “mini-cientistas”, meros

reprodutores de procedimentos científicos e, portanto, também não imaginamos que o relatório de um experimento realizado por aluno tenha, em si, todas as características de um relatório científico, embora certamente se relacione a exigências da área. Em que medida, então, os relatórios científicos escolares se relacionam e se diferenciam dos relatórios produzidos no âmbito da pesquisa científica?

Há uma série de critérios e autores que podem ser utilizados para caracterizar esse tipo de texto, mas, no presente trabalho optou-se pelo referencial trazido por Astolfi. Ele inscreve o relatório escolar de experimentos num grupo de diversos textos suscitados por processos de investigação, situado, por sua vez, num conjunto mais amplo, que abarca textos que apresentem formulações variadas, são em geral exclusivamente linguísticos e são produções que são incluídas em procedimentos de orientação científica. Em termos de estrutura textual, pode-se distinguir nos relatórios elementos injuntivos (relativos aos procedimentos realizados), descritivos e explicativos. O autor também aponta diversas características nesse tipo de texto que o distinguem, por exemplo, de um relato, como a ausência de diálogos e busca de generalização.

Nos experimentos realizados ao longo da sequência sobre digestão, os alunos são convocados a diversas situações de escrita, tanto individuais (registro de previsões de resultados) como em grupo (registro das observações, possíveis interpretações dos dados e conclusões) a cada atividade prática (teste de permeabilidade em membrana, investigação sobre ação da saliva e do suco gástrico). Nas aulas que se seguiam às atividades experimentais, aos alunos era solicitado escrever um relatório, em grupo, que atendessem a uma determinada formulação trazida por mim e discutida com eles. Essa formulação, a princípio, pedia que o relatório contivesse o objetivo investigativo do experimento, a lista dos materiais utilizados e procedimentos realizados, os resultados observados, explicações e conclusões do grupo. Uma vez que os alunos já haviam realizado produções bastante semelhantes nos anos anteriores, a princípio não se propunha a construção de um primeiro relatório coletivo, como modelo.

De modo geral, avalio que os alunos avançavam na compreensão do processo digestivo a partir das discussões geradas nessas atividades e mostravam-se motivados com a sequência de experimentos. Ainda assim, a partir de algumas reflexões acerca da função epistêmica da escrita e da importância de determinadas competências científicas, empreendi algumas mudanças que são discutidas a seguir e que avalio como potencializadoras da aprendizagem.

Uma modificação instalada previamente à realização dos experimentos foi que passei a pedir aos alunos para registrar não apenas a previsão dos resultados, mas também as hipóteses que embasavam essas previsões. As hipóteses são explicações feitas com base em conhecimentos prévios, lógica e imaginação, enquanto as previsões são meramente os resultados imaginados. Diversas previsões foram socializadas na lousa, e os alunos eram convocados a tentar justificar e explicar o que pensaram para fazer essas previsões. A intenção era de que os alunos percebessem que não só que podiam pensar sobre o que iria acontecer, mas que já tinham ideias sobre como e por que isso acontecia. Esse exercício complexo guarda relações com a diferenciação entre observar e explicar, que é uma competência científica importante desenvolvida ao longo de toda a escolaridade.

A análise desses registros indica que esta diferenciação foi desafiadora, possibilitando que vários alunos revisassem o que haviam previsto, procurassem argumentos para justificar as previsões que faziam com alguma facilidade, tentassem aprofundar suas explicações e, nessa interação dialé-

tica, repensassem seu texto.

Figura 1 – Exemplos de hipóteses e previsões dos alunos acerca da ação do ácido clorídrico, pepsina e água

Hipótese (aluno 1)

No primeiro tubo nada irá acontecer. No segundo tubo o ácido clorídrico irá digerir a clara de ovo. No terceiro tubo a pepsina irá dissolver a clara. E no quarto tubo o ácido e a pepsina irão dissolver e digerir a clara de ovo.

Previsão (aluno 1)

1. clara de ovo + água	Nada
2. clara de ovo + ácido clorídrico	Vai digerir a clara de ovo
3. clara de ovo + água + pepsina	Vai dissolver as moléculas de ovo
4. clara de ovo + ácido clorídrico + pepsina	Vai digerir e dissolver.

Hipótese (aluno 2)

1- pois o nível de acidez da água é muito baixa
2- pois foge uma parte
3- pois foge uma parte
4- pois estão os dois juntos

Previsão (aluno 2)

1. clara de ovo + água	nada
2. clara de ovo + ácido clorídrico	e ele ficará transparente
3. clara de ovo + água + pepsina	o ovo dissolve
4. clara de ovo + ácido clorídrico + pepsina	e líquido ficará mais branco

Hipótese (aluno 3)

TUBO 1: 72 horas não ocorrerá nenhuma mudança. Pois a água não tem exatamente o objetivo de digerir, como o suco que gástrico (não tem substâncias para isso).
TUBO 2: Vai digerir "um pouco mais" que o tubo 1, pois no ácido, tem substâncias que digerem mais fácil.
TUBO 3: Vai digerir os ácidos líquidos e substâncias digerem mais facilmente e mais rapidamente.
TUBO 4: Igual ao tubo 3.

Previsão (aluno 3)

1. clara de ovo + água	decompor pouco Não ocorrerá nada, continuará igual
2. clara de ovo + ácido clorídrico	decompor um pouco mais que o 1
3. clara de ovo + água + pepsina	vão decompor/digerir: virar pó
4. clara de ovo + ácido clorídrico + pepsina	vão decompor/digerir: virar pó

As outras modificações introduzidas se referem ao relatório produzido em grupo, após a realização da atividade experimental.

Ao invés de os alunos iniciarem o relatório coletivo com uma breve descrição do objetivo do experimento, solicitei que fizessem a contextualização do experimento na sequência das atividades já realizadas. Considero que essa “introdução” ajudava-os a reconsiderar sua percepção excessivamente fragmentada das situações de aprendizagem e a perceber a construção do conhecimento como um processo de busca no qual eles eram atores evidentes.

Exemplos de introduções aos experimentos

Digestão na boca

O objetivo deste experimento é ver se ocorriam transformações químicas no alimento, dentro deste primeiro órgão do tubo digestório: a boca. A relação do experimento com o tema estudado é que estamos vendo em quais órgãos as moléculas do alimento ficam menores (são “quebradas”) para passar pela membrana celular. Este experimento revelará se um desses órgãos é a boca.

Digestão no estômago

Já vimos que parte da digestão do amido ocorre na boca, e sabemos que o estômago possui a função de digerir. Com esse experimento iremos descobrir quais substâncias contribuem para esse processo e qual o papel de cada uma delas. A relação com o tema estudado é que estamos seguindo a ordem dos órgãos do tubo digestório e vendo como eles agem sobre o alimento e que alimentos possuem suas moléculas quebradas nestes órgãos.

Outra mudança acordada com os alunos foi a redução na comunicação dos procedimentos, uma vez que, na situação escolar, todos dispunham de uma descrição prévia dos passos a serem realizados. Por outro lado, os procedimentos não deixavam de ser alvo de uma série de questionamentos a fim de problematizar a própria montagem experimental. Os relatórios buscavam muito mais apresentar o entendimento dessa lógica do que uma série de passos detalhados. Avalio que essa mudança pode ajudar os alunos na compreensão do desenho do experimento e na interpretação dos resultados.

Exemplos dos questionamentos sobre procedimentos e desenho experimental

- Por que usamos pedaços pequenos de clara de ovo?
- Poderíamos usar clara de ovo crua ao invés de cozida? Qual a diferença para a realização do experimento?
- Por que usamos alguns tubos só com água, se sabemos que há mais substâncias no estômago?
- Por que os tubos foram mantidos numa estufa? Qual a diferença se fosse mantido em temperatura ambiente?
- Por que usamos pepsina nessa montagem?

Por fim, além de escreverem as conclusões a que chegavam a partir da interpretação das observações, os alunos passaram a encerrar o relatório registrando novas perguntas suscitadas a partir dessa atividade como um todo. A formulação de perguntas é, sem dúvida, uma competência essencial da atividade e da aprendizagem científica. O fato dos alunos terem que registrar e socializar essas questões possibilitou que pensassem por mais tempo acerca do experimento e que, mais uma vez, retomassem seu propósito e sua lógica. Formular perguntas fez com que se colocassem em uma nova etapa, na qual exercitavam sua curiosidade e resignificavam o experimento. E, mais uma vez, contribuía para que se percebessem como agentes construtores de conhecimento, resultado de um processo incessan-

te de busca de respostas e geração de novas questões.

Exemplos de novas perguntas escritas pelos alunos ao final dos relatórios

- Onde a proteína é digerida?
- O que acontece com o amido digerido?
- O que há na saliva para digerir o amido e não digerir a proteína?
- Lipídios podem ser digeridos na boca?
- Que parte da saliva é responsável pelas transformações?
- Como a pepsina digere a proteína?
- Qual a função do ácido clorídrico na digestão?
- Onde a gordura é digerida?

Conclusões

Considero importante que os alunos sejam convocados com mais frequência a diferenciar suas predições de suas hipóteses assim como a formular e registrar novas perguntas. Certamente os convocamos a isso em muitas ocasiões, mas o registro escrito, com a interação que provoca, é uma ferramenta poderosa para ser usada para que os alunos pensem mais acerca de suas próprias ideias. Esse registro também pode ser facilmente resgatado e analisado pelo professor, contribuindo para que este se aproxime da compreensão que seus alunos estão tendo acerca de um tema.

Penso ainda que, ao realizar registros mais parciais e livres ao longo do trabalho experimental, produzindo primeiramente um rascunho, menos rescrito, temporário e pessoal para, depois, passar a um registro mais coletivo e formalizado, os alunos podem usar mais a escrita a favor de sua própria aprendizagem do que apenas para a comunicação ao professor. Astolfi insiste na importância do que chama de rascunhos, que seriam essas produções escritas temporárias, sem constrangimentos de forma ou de conteúdo e que nos são de grande valia para o acompanhamento de um processo de investigação. Ele critica um excesso de direcionamento dos professores acerca das produções dos alunos, que pretende acelerar excessivamente a passagem ao produto final, apagando os traços imperfeitos e transitórios das atividades, e alerta que isso acaba por privilegiar os produtos da atividade relativamente aos seus processos, às suas etapas e aos seus obstáculos mais ou menos ultrapassados.

Isso implica, portanto, em se observar não apenas o tempo e a formatação das situações que dedicamos à escrita nas aulas de ciências mas, também, de cuidarmos mais do estágio da produção escrita, que implicará em atribuição de conceitos, num momento avaliativo formal.

Referências bibliográficas

SANMARTÍ, N.(2007): Hablar, leer y escribir para aprender ciencia, in FERNÁNDEZ, P. (coord.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC

ASTOLFI, P.; PETERFALVI, B. e VÉRIN, A. (1998): *Como as crianças aprendem as ciências*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Formar o LEITOR literário

ANA CLÁUDIA SANTOS NICOLAU

O fantástico está presente de uma maneira muito marcante no cotidiano de crianças entre seis e sete anos, seja em suas brincadeiras, seja em sua peculiar maneira de enxergar o mundo. Esta é a fase da vida em que os pequenos começam a se questionar acerca da existência de seres extraordinários - fadas, monstros, bruxas, Papai Noel... E, nesse âmbito, encaixam-se os vampiros, monstros sanguinários e cruéis, que tanto apavoram em filmes, desenhos animados e pesadelos.

O Pequeno Vampiro, obra da alemã Angela Sommer-Bodenburg, datada de 1979, traz uma visão nada convencional desse monstro, por meio de uma personagem, um vampiro-criança, que deseja fazer amigos, adora ler histórias sobre sua própria espécie e que, em sua extensa árvore genealógica vampíresca, tem uma irmã caçula, de seis anos, que é banguela e se alimenta apenas de leite... Para as crianças de idade aproximada, a identificação com todos os personagens - vampiros e humanos - é imediata. Além disso, a forma como a narrativa é conduzida, em sua quase totalidade, deixa no ar uma ambiguidade: afinal, o vampiro vai ou não morder seu amiguinho de sangue quente?

Por isso, escolhi essa obra para uma proposta de leitura em capítulos, considerando que a turma já estava bastante acostumada a acompanhar histórias contadas dessa forma. Minha hipótese era a de que uma extensão maior de tempo para a leitura propiciaria mais momentos de discussão, refinando possibilidades de antecipação e análises de personagens, além de ajustes aos comentários e interpretações realizadas nas sessões dos dias anteriores.

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração (...), pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real e, por isso, é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores - títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor etc. - assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução. (SOLÉ, 1998, p. 109).

Nesse sentido, foram definidos como objetivos de trabalho:

- ajustar as antecipações ao conteúdo real do texto, levando em conta os indicadores mencionados por Isabel Solé;
- refinar as possibilidades de análise por parte das crianças, especialmente focadas nos personagens, observando a descrição de seus sentimentos e personalidades, com base em seus atos e detalhes de seus atos;
- iniciar experiências de interpretações advindas da leitura da obra, levando as discussões para além da tradicional troca de comentários, tão peculiar às atividades de leitura guiada com crianças dessa faixa etária.

Devo dizer que esta foi uma proposta experimental para alunos de 1º ano, seguindo preceitos teóricos e metodológicos já utilizados na escola, com

alunos a partir de fins do 2º ano. Nossa hipótese era de que, antecipando esse tipo de trabalho com turmas *mais novas*, as análises seriam potencializadas e aprofundadas - bem como interpretações e comentários - nas séries subsequentes, favorecendo, assim, a construção de um programa de leituras e atividades que vise à formação literária inicial.

A escolha por uma obra integral, com 152 páginas, possibilitaria o acesso dos alunos a um título que não poderiam ler por si mesmos com aprofundamento ou realizando uma análise das nuances de comportamento dos personagens.

“a ideia principal é que, precisamente para aprofundar sua leitura, as crianças necessitam da ajuda de leitores experimentados que lhe deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros”. (COLOMER, 2007, p. 185).

Aquecendo a conversa: primeiras impressões

Em novembro de 2010, minha turma de 1º ano, com vinte e nove alunos entre seis e sete anos, ouviu a leitura em capítulos do livro *O Pequeno Vampiro*, de Angela Sommer-Bodenburg, entremeada por discussões e atividade de escrita, envolvendo alguns aspectos da narrativa. As intervenções que planejei criaram condições para que as crianças inferissem e antecipassem acontecimentos, discorressem acerca dos personagens (atitudes, intenções) e de alguns fatos da história, ampliando, assim, suas possibilidades de comentários, análises e interpretações ¹.

No momento da apresentação da obra, incentivei as crianças a fazerem comentários de suas primeiras impressões, a partir do título, das ilustrações da capa e de informações sobre a autora, contidas numa breve biografia encontrada em uma das *orelhas* da publicação. A intenção era de que esses comentários fossem retomados e ajustados, à medida que se familiarizassem com a narrativa, personagens e acontecimentos ².

Uma ressalva importante: não esperávamos respostas *corretas* ou fechadas desses leitores e ouvintes pouco experientes e, ainda, consideramos que a diversidade e possível divergência de opiniões certamente enriqueceriam discussões e guiariam o desencadeamento das intervenções e encaminhamentos.

Durante os dias em que a leitura ocorreu, as questões que norteavam as conversas foram planejadas de modo a favorecer ajustes entre antecipações/

desenrolar factual da trama, relacionamento entre os títulos dos capítulos e *o que vem depois* e, também, levavam o *foco* das crianças a determinadas ações de personagens e acontecimentos que contribuíssem para o *desvendamento* de personagens e a *descoberta* do que aconteceria ao final da trama.

O guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória. (COLOMER, Ibidem, p. 183)

“O vampiro morde ou não morde?...” Discussões e análises de leitores em formação

A roda inicial, de apresentação do livro à sala, trouxe muita animação por parte dos alunos, e algumas crianças ficaram visivelmente assustadas. Recém-vindas de alguns meses de leitura de mitos gregos, ainda *processavam* a convivência com Medusa, Minotauro, Tifão e outros monstros assustadores. Relatos de algumas mães acerca de pesadelos recorrentes com tais seres fantásticos trouxeram preocupação sobre o quão angustiante seria, para os alunos, lidar com a ambiguidade de Rüdiger, o pequeno vampiro do título.

Observando a capa e título, a grande maioria afirmou que se tratava de uma história de terror, ou de aventuras “que dão medo”. Houve uma ligeira discussão acerca da existência de vampiros “na vida real” e, questionados sobre quais personagens acreditavam haver naquela narrativa, disseram ³:

Criança 1 - Tem esse vampiro, o da capa. Acho que ele é o personagem principal.

Criança 2 - É isso mesmo! Só aparece ele na capa, a história é sobre ele.

Professora - Pela imagem da capa, como vocês acreditam que é esse vampiro?

Algumas crianças - Feio!!!

Criança 3 - Ele é criança, tem cara de criança... E no título diz que é pequeno...

Criança 4 - E se for um vampiro anão?

(Muitos risos)

Professora - Criança 3 disse que ele tem cara de criança. Alguém mais tem essa opinião?

Criança 5 - Eu acho que é, também.

Professora - E por que você pensa assim?

Criança 5 - Porque ele está fazendo pose de malvado, mas não parece assim tão malvado.

Criança 6 - Os vampiros são malvados, esse deve ser também.

Algumas crianças - É malvado, sim!

Criança 5 - Mas a Cláudia falou que a autora era professora e que escreveu esse livro pra crianças... Não deve ser assim, tão assustador...

Criança 7 - Você não lembra da (sic) Chapeuzinho Vermelho, que o lobo comeu e não voltou mais? Tem história assustadora, também!

Professora - Bom, esse é um ponto pra gente conferir durante a história... E vocês acham que há outros personagens?

Todos - Sim!

Criança 4 - Eu acho que tem outros monstros, tipo (sic) lobisomem, por exemplo.

Criança 8 - Se ele é pequeno, deve aparecer o pai e a mãe dele também.

Logo após essa discussão, optei por ler apenas o primeiro capítulo da obra, sobre a vida cotidiana de Anton, o menino de oito anos que conhece o pequeno vampiro numa noite em que está sozinho em casa. Vários alunos ficaram surpresos pelo fato de a narrativa não se iniciar logo com a entrada do personagem que dá título à obra, o que possibilitou discutirmos sobre quem era o real protagonista da história. Uma conversa bastante interessante, na qual as opiniões se dividiram de uma maneira bem explícita. Alguns argumentavam que o personagem principal era, de fato, o menino Anton, pois a história, até ali, tratava mais dele e de seus pais do que do vampiro em si. Outros defendiam que, se o título era *O pequeno vampiro*, o protagonista só poderia ser Rüdiger. Nenhum deles cogitou a hipótese de que ambos poderiam ser os personagens centrais, mesmo quando foram provocados a isso.

No decorrer das quatro rodas de história que se seguiram, foram lidos mais oito capítulos. As crianças ainda tendiam a fazer comentários simples, que diziam respeito apenas aos seus personagens prediletos, ou se estavam gostando da história, ou, ainda, antecipavam os próximos acontecimentos, levando em consideração os títulos dos próximos capítulos.

Pensando em como poderia, de fato, ampliar as possibilidades das crianças, propus uma atividade escrita, individual, realizada assim que ficou um pouco mais claro que Rüdiger e Anton (o vampiro e o menino) realmente se tornariam amigos, e que este não seria, de fato, mordido. Como perguntas genéricas levariam a respostas igualmente genéricas, vi a necessidade de pensar num foco específico de trabalho e elaborar questões precisas, cujas respostas pudessem suscitar diferentes análises por diferentes crianças e, conforme o desejado, levassem-nas mais além em suas possibilidades de discussão literária. Assim, seguindo alguns preceitos formulados por Joy Moss ⁴ e considerando a faixa etária do grupo e suas possibilidades de resposta, foram formuladas três perguntas:

1- No decorrer da história, você mudou de opinião sobre algum personagem? Por quê? (centrada na análise da narrativa)

2 - Como você se sentiria se fosse Anton e se deparasse com um vampiro na janela de seu quarto? (centrada em comentários pessoais a partir de fatos da história)

3 - Por que você acha que Anton continua visitando Rüdiger em sua cripta, mesmo com o risco de encontrar alguém da família dele? (centrada em interpretações possíveis, levando em consideração acontecimentos da trama e personalidade dos personagens)

Algumas das respostas mais interessantes das crianças podem ser conferidas a seguir. Para garantir a compreensão, foram corrigidos os deslizes ortográficos e de pontuação (com a ressalva de que, no 1º ano do Ensino Fundamental, tais conteúdos das práticas de linguagem não são foco de trabalho).

1- No decorrer da história, você mudou de opinião sobre algum personagem? Por quê?

- Eu achei que os vampiros fossem maus, mas na história não são.
- Eu achava que o vampiro era mau, porque geralmente os vampiros são maus. Quando Rüdiger levou Anton à cripta, eu achei que ele fosse ser mordido.
- Eu achei que o pai e a mãe de Anton iam descobrir que ele tinha um amigo vampiro.
- Pensei que Rüdiger era mau. Mudei de ideia porque percebi que ele era um vampiro amigável.
- Eu percebi que o Rüdiger é do bem.
- Eu achava que o Anton era corajoso, mas eu descobri que ele era medroso.
- Eu achava que o vampirinho era do mal, porque ele apareceu do nada. Não acho mais, porque ele não chupou sangue do Anton.

2 - Como você se sentiria se fosse Anton e se deparasse com um vampiro

na janela de seu quarto?

- Eu não acharia nem um pouco normal.
- Com um pouco de medo.
- Com muito medo. Mas, se fosse um vampiro legal, eu gostaria.
- Com medo, porque é um vampiro!
- Eu não queria me deparar com um vampiro na janela do meu quarto...
- Eu acendia a luz ou iria à cozinha e pegaria um alho.
- Eu ia me assustar, porque um vampiro de verdade é assustador.

3- Por que você acha que Anton continua visitando Rüdiger em sua cripta, mesmo com o risco de encontrar alguém da família dele?

- Porque, como o Rüdiger ficou doente, achei que ele queria cuidar do vampiro.
- Porque eles eram amigos.
- Porque ele gosta de Rüdiger.
- Porque ele virou meu amigo. (*Evidencia o quanto este aluno “mergulhou” no ponto de vista do personagem, a ponto de responder como se fosse ele.*)
- Porque ele não tem medo.
- Porque o Anton é muito amigo de Rüdiger.
- Para ver se ele está bem e para ver a irmã de Rüdiger.
- Porque Rüdiger é o melhor amigo de Anton.

As respostas formuladas pela classe *transformaram-se* em focos de discussão, na qual foi pedido que indicassem quais partes/acontecimentos da narrativa haviam sido determinantes para que chegassem àquelas conclusões. Tal *movimento* - de voltar ao que já havia sido lido/ouvido com vistas a justificar as opiniões obtidas - realmente trouxe os alunos, em sua maioria, para uma posição mais analítica em relação à história que tanto gostavam de ouvir, sem se limitarem a comentários unicamente relacionados à apreciação ou ao simples relato do enredo - o que, indubitavelmente, tornaria as discussões mais *vazias*.

Se fizermos perguntas sobre o “conteúdo” ou “significado” de um texto, parece que estamos apenas testando a competência social de uma criança (...). Dessa maneira, tudo o que as crianças que se saem bem nos testes de compreensão demonstram é que podem encontrar a resposta implícita na pergunta. O significado “real” do texto para o indivíduo continua oculto; as crianças (talvez para sempre depois disso) desenvolvem a habilidade de dizer aquilo que se espera que digam, e bem podem supor que seus entendimentos pessoais estão, de algum modo, “errados” - tal como aqueles que definem as questões da prova devem supor que a própria leitura do texto é, de algum modo, “correta”. (HUNT, 2010, pp. 135-6)

Exatamente por esse motivo, as escolhas recaíram sobre perguntas mais abertas e discussões que não traziam o caráter de certo ou errado. Naquele momento, mais interessava no quê se pautavam para elaborarem suas respostas - se haviam sido, de fato, pensadas com atenção, ou se as crianças estavam encarando apenas como um *exercício*.

Pude observar que, cada qual à sua maneira, demonstrou uma aproximação maior de análises literárias que não estavam evidentes na obra. A amizade entre o menino e o vampiro é constantemente mencionada pelas crianças, embora o narrador deixe evidente que Anton desconfie da *bondade* de Rüdiger. Durante a discussão, as crianças elencaram diversas situações que eram, de fato, demonstração de amizade - mas que, para crianças pequenas, não seriam tão obviamente mencionadas.

Acredito que, numa próxima oportunidade, a discussão também poderá ser levada para a análise de outros personagens - os pais de Anton, por exemplo, e as atitudes do menino em relação a eles; pois, mesmo pequenos, poderiam levantar hipóteses sobre suas atitudes - a descrença do pai, a desobediência recorrente do menino, a insistência da mãe em conhecer os amigos do filho... São os temas presentes no cotidiano das crianças que

tornam a interpretação mais passível de acontecer, mesmo para crianças de seis anos.

Em contrapartida, cremos que uma análise mais aprofundada do narrador, que, apesar de onisciente, conta a história do ponto de vista do personagem Anton, não seria tão possível, justamente por se tratar de crianças de seis anos.

As discussões mais *profundas* levaram a turma, também, a *embarcar* na história de uma maneira que não havia sido presenciada nas anteriores rodas desse ano. As crianças traziam capas de vampiro, dentes e morcegos de plástico para a roda, numa visível tentativa de *fazer parte* do que estava sendo contado. Brincadeiras no parque sobre a trama eram frequentes. Além disso, após o término da leitura na roda, mais de dez meninos e meninas começaram a *perseguir* a coleção, pedindo aos pais que comprassem ou retirassem na biblioteca os outros livros da saga do *Pequeno Vampiro*. A roda, assim, transcendeu o espaço escolar, fazendo parte também do âmbito familiar, à medida que pediam aos pais e avós que lessem a história para e/ou com eles. Nas rodas de início do dia, muitos trocavam impressões acerca de suas leituras livres, do quanto os personagens se modificavam conforme a saga avançava... Sentiam-se, de fato, integrantes de uma comunidade leitora. Não era um objetivo inicial, mas fomentar tal incursão no universo literário - ainda que inicialmente por meio de uma coleção *fantástica* - é plantar uma pequena sementinha para que se tornem leitores de literatura por prazer.

Demos prosseguimento à leitura e, no último dia, procurei focar a atenção da turma para o papel que o narrador teve durante a história - algo possível para esses alunos, que já tiveram contato com narradores em primeira pessoa (no livro-álbum *O diário do lobo*) e com narradores que *conversam* com os personagens e leitores (no livro *A estranha Madame Mizu*). Transcrevo, a seguir, um trecho dessa conversa.

Professora - E quem contou essa história?

Poucas crianças - Você!

Criança 1 - Não! Não foi a Clau que (sic) escreveu o livro, foi aquela alemã, a Angela...

Criança 2 - É, foi ela quem contou a história.

Professora - Será que ela conheceu, de fato, o Anton e a família dele?

Criança 3 - Ela inventou o Anton, o Rüdiger, a Ana... Eles saíram da cabeça dela.

Criança 4 - Da imaginação dela.

Criança 2 - Então eu acho que não foi ela quem contou a história.

Professora - Por que não?

Criança 2 - Porque ela inventou a história, ela escreveu. A gente já conversou sobre quem escreve e quem conta a história, que é diferente.

Criança 5 - É! Na (história da) Madame Mizu, quem escreveu foi o autor, mas tinha uma outra (sic) pessoa, que o autor inventou, pra contar a história...

Criança 2 - Como era o nome, mesmo, Clau?

Professora - Narrador.

Muitas crianças - Eu lembro!!!

Professora - E esse narrador do Pequeno Vampiro é igual ao da Madame Mizu?

Muitas crianças - Não...

Professora - Por que não? Os dois são narradores... Tem diferença entre eles?

Criança 6 - Eu não me lembro do narrador do Pequeno Vampiro falar com o Anton ou com o Rüdiger.

Criança 1 - Ele só contou a história, o que aconteceu.

Criança 7 - É como se alguém tivesse assistido um filme (sic) e contado depois.

Professora - Como assim?

Criança 7 - A pessoa que contou a história já sabia de tudo que ia acontecer.

Criança 8 - É, não precisava perguntar nada pra ninguém.

Criança 2 - Então esse narrador é fácil de confundir com autor, porque a

gente sabe que foi o autor quem escreveu e inventou, por isso sabia tudo... Esse narrador sabe tudo o que o autor sabe!

Optei por não aprofundar essa discussão, considerando que se tratava de uma turma de crianças bem pequenas - e que, apesar de serem capazes de chegar a conclusões tão elaboradas para a idade, não conseguiriam compreender todas as implicações de um narrador onisciente. Assim, deixei-os com suas *conclusões provisórias*, para que aprofundem seus pontos de vista no decorrer dos próximos anos de escolaridade.

Um conto de qualidade: peça-chave para formar leitores competentes

As discussões transcritas aqui podem dar a dimensão do quanto uma parte significativa das crianças da turma foi capaz de chegar a conclusões sofisticadas, quando se considera que têm apenas seis ou sete anos.

Penso que, para além das escolhas didáticas já referidas, parte dessas aprendizagens se deve à obra que a proposta envolveu. *O Pequeno Vampiro* é um exemplo de qualidade na literatura destinada especificamente às crianças, pois atende a algumas características essenciais para ser considerado como um bom conto: é tenso, denso e intenso ⁵.

Encontramos, nele, guardando as devidas proporções peculiares a uma obra voltada ao público infantil, esses três aspectos. É *tenso* no sentido de deixar o leitor num estado de expectativa, de suspensão, temor, maravilhamento, curiosidade... Afinal, Rüdiger é mesmo um vampiro fora dos padrões convencionais? Anton está seguro voando com seu novo amigo, visitando-o em sua cripta? E os pais do menino, descobrirão a verdade sobre as ausências noturnas do filho e a origem da capa preta que encontraram em seu quarto?

Também a obra é *intensa*, por haver muitas coisas acontecendo em pouco espaço narrativo - muito sentimento, muita ação, muitas ideias... As emoções do menino se misturam às do leitor, que fica na expectativa de descobrir como Anton se desvencilhará das dificuldades que vão aparecendo no decorrer da narrativa. Além disso, é *densa* justamente por esse encontro entre tensão e intensidade.

Dentre as várias possibilidades presentes no *corpus* literário de literatura infantil um pouco mais extensa - ou seja, que pudesse ser lida em capítulos -, essa obra atende às características primordiais de um conto. Também a temática é bastante pertinente para o trabalho com crianças pequenas - o encontro entre um menino crível, pertencente ao *mundo real*, e um ser fantástico, cujas características principais são avessas ao lugar-comum.

Numa idade em que lidam constantemente com seus medos, questionando a existência e o papel do faz-de-conta no mundo em que vivem, a escolha de uma trama sobre um vampiro que também é criança, quer fazer amigos, fica doente e *faz birra* é praticamente certa - e isso, de alguma forma, pode ajudar os alunos a se envolverem mais com a proposta, tanto da escuta propriamente dita como das discussões e atividades decorrentes desse *momento literário*.

Outro ponto presente no conto, segundo Ricardo Piglia (1987, p. 37), é a presença de duas histórias sendo simultaneamente contadas. Aqui, podemos ver a história explícita (o encontro e as aventuras de Anton e seu amigo Rüdiger) e a implícita (a difícil relação entre o menino e seus pais, o quanto se sente sozinho e incompreendido...). Apesar do foco de discussão da proposta relatada ter ficado restrito à história explícita, existe a possibilidade de ampliá-lo ao implícito numa nova situação de aprendizagem.

A voz do contador; seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta — entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo

algumas palavras e sugestões —, que é passível de ser elaborado pelo contador; neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório. (GOTLIB, 2008).

A forma como Angela Sommer-Bodenburg vai tecendo a narrativa, descrevendo ambientes e emoções a partir do ponto de vista do personagem menino, também contribui para que as crianças se envolvam e realmente consigam sentir a tensão e a intensidade presentes nessa obra, ambientada quase que totalmente em cenários úmidos, sombrios ou noturnos. Para crianças pequenas, que vivem em uma sociedade extremamente visual, descrições detalhadas são cruciais no sentido de auxiliar a construção mental dos ambientes, que são partes tão importantes dessa narrativa, especificamente.

Escolher uma obra com elementos tão perceptíveis, além de contar com uma narrativa bem escrita e com a possibilidade de as crianças continuarem *seguindo* os personagens que se tornaram muito *queridos* em outras catorze obras da *saga*, certamente traz contribuições benéficas para a formação do leitor iniciante de literatura. Para além de todos esses pontos positivos, as possibilidades de discussão são bastante amplas, não apenas para crianças de 1º ano, mas até para crianças mais velhas (até meados do 4º ano), tendo-se sempre o cuidado de aprofundar mais os *focos* de análise, comentários e interpretações quanto mais sofisticadas forem também as possibilidades do grupo com o qual será realizada a proposta.

¹ Dispostos em roda, os alunos ouviram a leitura feita pela professora. Tendo em vista sua curta extensão, foram lidos dois capítulos por dia (com duração média de 30 minutos, entre a leitura propriamente dita e os comentários/análises).

² MOSS (2002), em *A arte de fazer perguntas*, propõe esse tipo de questionamento como favorável para o percurso leitor das crianças.

³ Transcrição de trechos da discussão.

⁴ “Em uma discussão literária os estudantes não só compartilham e defendem suas idéias, mas também descobrem e refletem a respeito dos pontos de vista e interpretações dos outros. Esse tipo de intercâmbio faz com que, muitas vezes, os estudantes voltem a pensar e a aprofundar os contatos iniciais que como leitores tiveram com o texto”. Joy Moss, *Literary Discussion in Elementary Classroom* (2002)

⁵ Ideias de Julio Cortázar referidas por Noemi Jaffe em aula da Disciplina Estudos Literários, na Especialização em Alfabetização, do Centro de Formação da Escola da Vila.

Referências consultadas

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

GOTLIB, Nádia Batella. A teoria do conto. <http://terapiadapalavra.com/2008/08/07/a-teoria-do-conto-nadia-battella-gotlib/> - acesso em 10/12/2010.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MOSS, Joy. *Literary Discussion in the Elementary Classroom*. Urban: NCTE, 2002.

PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/254998> - acesso em 19/12/2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anotações pessoais de aula da professora Noemi, do dia 20/10/2010, no curso de pós-graduação em Alfabetização do Centro de Formação da Escola da Vila.

Transcrições pessoais de aula do 1º ano C, em 5 e 22/10/2010, da Escola da Vila - Unidade Butantã.

O livro *O Pequeno Vampiro* pode ser obtido para download pelo site <http://www.livrosdownload.com/2010/03/o-pequeno-vampiro-angela-sommer.html>

Ler e aprender a ESCREVER

ANELISE DE LUISI VIEGAS GUIMARÃES

MARIANA ALVES MAS DE CAMARGO

MARIA EUGENIA KIRA (TUCHA)

Aprendemos, já há alguns anos, que a leitura envolve um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando uma pessoa consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos por um contexto, pode-se afirmar que está lendo.

No entanto, para aprender a ler e a escrever convencionalmente, é necessário construir conhecimentos de natureza conceitual: compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem, em um processo no qual quem se alfabetiza precisa resolver problemas de natureza lógica para entender, progressivamente, como a escrita alfabética representa a linguagem.

Neste processo de construção de conhecimento, a prática escolar deve ter como ponto de partida o uso da linguagem e a participação dos alunos nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita. E, mesmo quando os alunos ainda não possuem habilidades para ler e escrever de forma totalmente autônoma, o professor deve propiciar situações em que os alunos tenham a ajuda de parceiros mais experientes, crianças e adultos, e aprendam a ler e a escrever em situações reais e significativas.

Leitura para alunos de cinco anos

“No período inicial do processo de alfabetização, diferentes situações de leitura se fazem necessárias para que os alunos avancem na apropriação do nosso sistema de escrita e, assim, possam ler cada vez melhor por si mesmos”. (Castedo, 1999).

Sendo a leitura um processo ativo de construção de significados, as crianças, mesmo não sabendo ler convencionalmente, podem fazê-lo assim que aprendem a utilizar estratégias básicas utilizadas por leitores experientes, como, por exemplo, antecipar possíveis significados. Para isso, faz-se necessário oferecer aos alunos situações significativas em que confrontem seus saberes e possam, através das intervenções do professor, identificar indícios de onde estão escritas palavras pertencentes a diferentes contextos. Lendo “por si mesmos”, os alunos fazem uma reflexão sobre o sistema de escrita e constroem critérios para validar suas hipóteses. Aprendem, assim, conteúdos necessários para que o processo de alfabetização se dê de maneira progressiva e contínua.

Na Escola da Vila, em classes de Grupo 3 (cinco anos), atividades de lei-

tura acontecem de forma sistemática. Sabemos que, para aprender a ler e a escrever, nossos alunos terão que lidar com dois processos de aprendizagem análogos: o da natureza do sistema de escrita (o que ela representa) e o das características da linguagem que se usa para escrever (como representar o que desejam por meio dos diferentes tipos de textos). Por conta disso, temos encaminhado em classe várias situações didáticas em que os alunos precisam identificar palavras ou títulos dentre vários, ou ainda identificar palavras inseridas em enunciados maiores, como são as construções rimadas.

As situações de leitura trazidas para sala de aula são sempre guiadas por um propósito comunicativo. Isto é, vamos escolher o título da história que será lida no dia seguinte, encontrar respostas de adivinhas trazidas pela professora, ou ainda ler textos já conhecidos, em que os alunos devem encontrar palavras que rimavam entre si.

Nesses momentos, as crianças atuam como leitoras, usando os conhecimentos que possuem sobre o sistema: extensão da escrita, inícios e finais, partes similares e nomes conhecidos, etc. Defrontam-se com escritas convencionais e precisam acionar e reorganizar seus conhecimentos, levantar hipóteses sobre o que está escrito e verificá-las.

Nos momentos em que os alunos são convidados a ler, os nomes das crianças do grupo funcionam como modelos de escritas convencionais estáveis e, por isso, têm um papel importante para que leiam outras palavras. No início de cada proposta, geralmente perguntamos se há o nome de algum amigo que ajude a ler determinada palavra, indicando, com isso, que pode-se usar palavras (nomes) já conhecidas para ler outras palavras, uma vez que várias palavras têm “partes” comuns – por exemplo, o “ma” da Manoella, “ma” de Macaco e o “ma” de Cama. Gradativamente, as crianças passam a utilizar este procedimento de maneira cada vez mais autônoma, ampliando esse repertório de “partes” conhecidas, buscando-as em outras palavras e confrontando suas hipóteses com a escrita convencional e suas características.

(...) para que as crianças aprendam a ler, elas têm que reconhecer palavras escritas. Mesmo que seja possível que as crianças aprendam a reconhecer muitas palavras a partir de sua forma global, levando em consideração algumas de suas características físicas, como a extensão, a presença de certas letras ou grupos de letras, a verdade é que este procedimento implicaria em grande exigência da memória (...). Por esta razão os investigadores chegaram à conclusão de que, para aprender a reconhecer palavras, deve

haver outros mecanismos mais adequados. Por um lado, é necessário que as crianças possam identificar, isolar e segmentar os sons da língua. Por outro, é preciso que conheçam as letras e que, por sua vez, estabeleçam as correspondências entre os sons (fonemas) e as próprias letras.

VERNON, ALVARADO, WEISZ - Os aprendizes e suas idéias durante o processo de alfabetização. Prosa Pedagógica – Centro de Formação da Escola da Vila, 2004.

Temos observado o grande valor dessas situações e das intervenções que realizamos na tentativa de favorecer análises sobre a escrita, o que se explicita, sobretudo, pelos avanços das crianças no processo de compreensão do princípio alfabético.

Optamos por analisar neste artigo o potencial dessas propostas, refletindo sobre dois conjuntos de situações: aquelas encaminhadas como atividades habituais (relacionadas a títulos de histórias) e as que compõem uma sequência de leitura no contexto das rimas de Eva Furnari.

Leitura de títulos de histórias

Las situaciones de lectura en la alfabetización inicial “además del propósito propio de toda actividad de lectura (...) “obedecen” (...) a la necesidad de cumplir un propósito didáctico muy específico: el de lograr que los niños progresen en la adquisición del sistema, que puedan leer cada vez mejor por sí mismos (...)” CASTEDO, 1999/2005, p.11 – Actualización curricular. Lengua.

As propostas de leitura de títulos de histórias proporcionam importantes desafios relacionados à apropriação do sistema alfabético, possibilitando reflexões que contribuem para que ocorram avanços nas hipóteses que os alunos apresentam acerca do nosso sistema de representação.

Nessas atividades, o propósito leitor é selecionar títulos para serem lidos ou relidos. Através das intervenções da professora, as crianças têm oportunidades de colocar em jogo seus saberes para fazer antecipações cada vez mais ajustadas, construindo estratégias para confirmar ou rechaçar suas antecipações.

Segundo Ana Maria Kaufman (2009), quando realizamos propostas nas quais os alunos têm que ler por si mesmos, estamos não só fazendo com que se vinculem à linguagem escrita, mas também possibilitando que comecem a explorar o sistema de escrita, integrado por letras, espaços e sinais, que se combinam de diferentes maneiras para representar a linguagem.

Pensamos que, para os alunos desta faixa etária, ler onde está escrito o título da história que escolheram torna-se um grande desafio, pois podem fazer correspondências entre o texto escrito na lousa (as opções trazidas pela professora) e as palavras de referências, como são nomes próprios e palavras da rotina. Não esperamos que os alunos façam uma correspondência de forma convencional, isto é, que decodifiquem. Nosso maior objetivo é de que façam relações entre as partes gráficas e segmentos sonoros, além de correspondências entre partes de palavras de referência e palavras que compõem os títulos. Ou seja, nossa intenção é de que possam seguir avançando no que diz respeito à apropriação do sistema alfabético.

As situações planejadas partem do conhecimento a respeito do tipo de hipótese que cada criança apresenta, isto é, em que nível conceitual cada uma se encontra, da forma como em geral leem e das estratégias que utilizam para encontrar o que é solicitado. Primeiramente, observam a extensão do que está escrito; posteriormente, buscam partes, pedaços iniciais e finais; e, finalmente, olham para dentro do texto (palavras) para encontrar o que

foi solicitado.

Assim, as propostas de atividades de leitura pensadas e idealizadas por nós desafiam os alunos a olhar para o início, o final do texto ou, ainda, para o interior deste, a fim de saber onde está escrito o que foi escolhido. Neste sentido, contribuem para que os alunos façam relações importantes com as palavras estáveis e de referência, para chegarem a uma resposta.

Ainda segundo Mirta Castedo (1999), as intervenções da professora em tais atividades se fazem de suma importância, pois vão indicando aos alunos que estes podem se apoiar em diversas fontes para fazer as antecipações necessárias, ajudando-os a coordená-las entre si, confirmando ou rechaçando e decidindo entre várias possibilidades.

Abaixo, para ilustrar, seguem alguns exemplos de atividades de leitura de títulos de histórias realizadas.

A classe foi dividida em dois grupos de 12 crianças cada, de acordo com a hipótese de cada uma, favorecendo, assim, que as intervenções da professora pudessem ser bem ajustadas, para que os alunos pudessem colocar em jogo o que já sabiam a respeito do sistema de escrita.

Aproveitando que estávamos desenvolvendo a sequência com as rimas de Eva Furnari, foi proposto, para o primeiro grupo, dentre três títulos (Catarina e Josefina, Cabra-cega e Cocô de Passarinho) a leitura de Catarina e Josefina. É importante destacar que as escolhas dos títulos não foram feitas de maneira aleatória; foram pensadas a partir dos nomes dos alunos, pois nossa intenção era de que pudessem fazer relações com essas palavras, já bastante conhecidas pelo grupo.

O desafio para as crianças estava em olhar não somente para o início de cada texto, mas também para dentro dele, já que os dois primeiros se iniciam com “ca” de Caio (nome de um aluno da classe); intervenção importante quando se trata de propostas de leitura, pois aqui podem fazer relações entre as partes do nome do colega e o título que deverá ser encontrado. Como o final de cada texto também é outro indício buscado pelas crianças, existem dois títulos terminados com a mesma letra. Além disso, numa hipótese mais elaborada, podem olhar para o “e” e confirmar que ali está escrito o título solicitado.

Para o outro grupo, a consigna era também encontrar Catarina e Josefina, mas como, neste grupo, a maioria das crianças tinha hipótese silábica ou silábico-alfabética, foi decidido mudar um título dentre os apresentados acima – mais uma intervenção importante para as possíveis relações que as crianças poderiam fazer. Foi suprimido Cabra-cega, pois, para este grupo, olhar para os inícios e os finais dos títulos para fazer relações com as palavras de referência já era um grande desafio. No lugar deste, foi inserido Pandolfo e Bereba, título com o qual os alunos poderiam, com mais tranquilidade, fazer relações com o nome “Paulo” e, assim, rechaçar ou não essa possibilidade para encontrar o título pedido.

Leitura de rimas

No Grupo 3, desenvolvemos uma sequência de trabalho a partir da autora e ilustradora de livros infantis Eva Furnari. Esta sequência de leitura literária tem como objetivo ampliar o contato com obras dessa autora e conversar sobre várias de suas marcas. Para isso, lemos com frequência diversos de seus títulos, dentre eles os que apresentam construções rimadas, também para que os alunos possam ouvi-los repetidas vezes, e até memorizá-los. Esta intervenção se faz necessária para tornar mais potente a atuação das crianças ao longo das atividades em que devem ler por si mesmas.

Quando o grupo está bem familiarizado com as rimas de Furnari, promovemos diversas situações de leitura destas construções, nas quais os alunos são convidados a estabelecer uma relação entre o que é falado e o que está escrito (ainda que não saibam ler convencionalmente). Nestas atividades

de leitura, as crianças sabem algumas partes do texto de memória e tentam localizar onde estão escritas determinadas palavras. Estes textos propiciam que o empenho em atribuir significado às partes escritas memorizadas, buscando todos os indicadores possíveis no texto escrito, coloque questões que as auxiliem a refletir e as façam avançar na compreensão do sistema e no uso de estratégias de leitura.

As rimas também permitem diversas análises e comparações de partes sonoras e gráficas em diferentes palavras e, ao refletir e discutir sobre estas semelhanças/diferenças, os alunos vão, gradativamente, estabelecendo relações entre o som e a grafia do que se deseja ler ou escrever.

Os fonemas existiram desde que existe a linguagem humana; qualquer indivíduo que fala sua língua materna tem um certo conhecimento ‘implícito’ (subjacente ou inconsciente) da estrutura fonética de sua língua; o que permite, entre outras coisas, identificar uma pauta sonora como sendo ou não um candidato potencial à classe de palavras de sua língua, independentemente de conhecer o significado dessa pauta sonora.
FERREIRO, TEBEROSKY, 1999/2008, p. 289 - *Psicogênese da Língua Escrita*.

Conclusão

As propostas de leitura pensadas e encaminhadas nas classes de Grupo 3 nos deram a dimensão do quão importantes e essenciais são as atividades em que os alunos leem por si mesmos. As diversas situações realizadas fizeram com que os alunos pudessem confrontar seus saberes diante de atividades significativas de leitura e, ao compartilhar e explicitar seus critérios e estratégias ampliaram, gradativamente, a reflexão sobre a língua escrita e suas características.

Esta contribuição ficou evidente em situações de escrita nas quais a produção dos alunos sugeria um avanço conceitual acerca do sistema alfabético. Os alunos faziam com mais propriedade e segurança relações entre as palavras de referência e o que queriam escrever, o que nos pareceu de grande valor como conteúdo a ser trabalhado nesta série.

Bibliografia:

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita* (1984) Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUFMAN, Ana M. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique, 2009.

CASTEDO, Mirta L. *Enseñar y aprender a leer – Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*.

VERNON, Sofia; ALVARADO, Monica; WEISZ, Telma. *Os aprendizes e suas idéias durante o processo de alfabetização*. Prosa Pedagógica – Centro de Formação da Escola da Vila, 2004.

Ler **REFLETIR** e interagir em ambiente virtual

CLARICE CAMARGO
LUIZA MORAES

Introdução

A equipe de língua portuguesa do 6º ano tinha como tarefa, em 2011, introduzir os alunos recém-chegados ao Fundamental 2 no uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Como esses alunos ainda não conheciam a plataforma Moodle e nem faziam uso de suas ferramentas, era nosso desafio planejar propostas que garantissem esta aproximação.

Apropriar-se do AVA não é uma tarefa que se resume simplesmente aos aspectos técnicos: envolve a compreensão de uma nova linguagem, de um novo modo de estabelecer relação e interagir.

Considerando isso, foi nossa intenção organizar propostas que favorecessem as aprendizagens pretendidas no projeto para a série. Queríamos que o uso do AVA apoiasse de fato o trabalho, para que os alunos e os professores pudessem ver sentido no uso daquele espaço, e não apenas para que as crianças aprendessem a trabalhar no ambiente virtual. Por conta disso, fomos nos envolvendo e nos implicando fortemente na proposta, procurando explorar, da melhor maneira possível, as potencialidades do ambiente.

Algumas propostas estiveram vinculadas com o trabalho de leitura da série, envolvendo as duas modalidades de leitura que são realizadas no 6º ano: a compartilhada e a autônoma. Encontramos ferramentas que muito ajudaram o percurso leitor dos alunos dos 6ºs anos e que serão analisadas neste artigo. Apresentaremos, inicialmente, algumas referências que embasam

o trabalho desenvolvido e, em seguida, apresentaremos um relato e uma análise dos encaminhamentos referentes à leitura compartilhada.

Acreditamos que esta reflexão pode contribuir para o trabalho de professores de outras séries e outras áreas, apesar do tema ser específico, pois muitas das dificuldades, soluções e conclusões provavelmente serão comuns.

Referencial teórico

As tecnologias da comunicação e da informação vêm sendo, cada vez mais, introduzidas em salas de aula e incorporadas nas rotinas de escolas. Tal incorporação é vista, muitas vezes, como uma grande possibilidade de melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Na Escola da Vila, temos nos dedicado à elaboração de um currículo que busca e considera cada vez mais o uso dessas tecnologias como ferramentas potentes e transformadoras do trabalho escolar. Do ponto de vista de César Coll, Teresa Mauri e Javier Onrubia, em “A tecnologia da informação e da comunicação na educação”, no entanto, o potencial das TIC para renovar e transformar a educação e o ensino nem sempre é aproveitado.

São os contextos de uso – e, no marco desses contextos, a finalidade ou finalidades perseguidas com a incorporação das TIC e os usos efetivos que os alunos venham a fazer em escolas e salas de aula – que acabam determinando seu maior ou menor impacto nas práticas educacionais e sua maior ou menor capacidade de transformar o ensino e melhorar a aprendizagem. (COLL, 2010, p. 66)

César Coll chama a atenção para algo fundamental no processo educativo e que não se restringe ao trabalho com as TIC. Ele observa que as ferramentas tecnológicas não são, por si só, transformadoras dentro da escola. Elas, sem dúvida, possuem esse potencial, mas serão os contextos de uso das mesmas que determinarão o aproveitamento real ou não desse potencial. O mesmo se dá com o uso de quaisquer outras ferramentas na escola ou com o planejamento de qualquer atividade.

Indo ao encontro das ideias de Coll, Marcos Silva, no artigo “Docência interativa – Presencial e online”, considera que as TIC têm potencial transformador, na medida em que são importantes ferramentas para promover a interação. Essa perspectiva se relaciona fortemente com a prática dos professores da Escola da Vila. O papel do docente não é entendido como o de transmissor de conhecimento; ele tem a responsabilidade de promover a interação entre os alunos e de mediar o processo de ensino/aprendizagem, que, afinal, está nas mãos de cada um deles. O autor traça um paralelo entre professor transmissor de conhecimento e as mídias estáticas, como a televisão, de um lado, e as práticas que enxergam a aprendizagem como construção do aluno e as novas tecnologias, voltadas para a interatividade, de outro.

Quando se pensa no trabalho de leitura literária dentro da escola, a interação se destaca como parte essencial do processo. Não há, portanto, como conceber o desenvolvimento das aprendizagens desejadas sem garantir espaços com esse propósito. Segundo Colomer, no capítulo “Ler com os outros”, da obra *Andar entre livros*:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p.143)

A autora ainda reitera o papel que a socialização pode ter no estímulo à leitura. Segundo ela, falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam está entre os fatores principais que definem a permanência de hábitos de leitura na vida (COLOMER, 2007).

A formação de uma comunidade de leitores é um dos objetivos centrais do trabalho com literatura e, talvez, um dos maiores desafios da escola. Assim, a figura do professor é de grande importância no planejamento e execução de três principais eixos: elaboração de propostas variadas de leitura, promoção de espaços de socialização e realização de intervenções adequadas, que garantam o avanço do aluno.

Colomer fala do estabelecimento de “redes horizontais” entre os leitores, ou seja, da troca entre os alunos, que favorece, além do avanço na construção de sentido, o desenvolvimento do gosto e a possibilidade de julgar a qualidade de uma obra. Para tanto, é fundamental ampliar o repertório leitor, pois “não se aprende apenas lendo ‘muito bem’ uns poucos textos”. (COLOMER, 2007, p. 147)

O trabalho com leitura literária na escola está muito ajustado a todas essas ideias trazidas pela autora. O professor, nesse contexto, é o responsável

pela mediação dessa interação que se desenvolve entre os alunos. O uso das TIC oferece ferramentas para potencializar ainda mais essa interação.

A seguir, vamos analisar o uso que realizamos do AVA no 6º ano, no trabalho com leitura compartilhada a partir dessas referências citadas anteriormente.

Análise

Como dito anteriormente, os alunos do 6º ano estavam entrando em contato pela primeira vez com o AVA. Tínhamos, então, dois focos de ensino/aprendizagem caminhando em paralelo: a compreensão do funcionamento desse ambiente novo e os conteúdos de responsabilidade da área de Língua. Em relação ao primeiro, vale salientar que os alunos tinham que compreender a linguagem do AVA e, portanto, aprender a usar as ferramentas ao mesmo tempo em que precisavam aprender a maneira mais adequada de participar de cada proposta. Em relação aos conteúdos, fizemos um recorte para refletir neste artigo a respeito das propostas vinculadas ao trabalho de leitura literária. Considerando o nosso objetivo de atribuir sentido a essas propostas e estabelecer um vínculo direto entre o que era feito no AVA e o que era feito na classe, fizemos algumas escolhas e intervenções, que analisamos a seguir.

No 1º trimestre do ano, os alunos participam do “Projeto fábulas”, no qual estudam e produzem textos desse gênero. Ao mesmo tempo, as situações de leitura literária se desenvolvem, estabelecendo relações com o projeto. Nesse processo, realizamos uma leitura semicompartilhada do livro *A famosa invasão dos ursos na Sicília*, de Dino Buzzati, que guarda semelhanças com as fábulas.

LEITURA SEMICOMPARTILHADA – FÓRUNS DE DEBATE

1. Fórum como espaço para a discussão literária

Iniciamos em sala a leitura compartilhada do livro de Dino Buzzati. A partir da metade do livro, os alunos seguem lendo com autonomia em casa.

Esta obra possibilita o desenvolvimento de uma série de discussões ricas a respeito da linguagem (uso de metáforas, versos, rimas), da construção dos personagens, da relação com as fábulas, das imagens e de suas relações com o texto, entre outras. É uma leitura desafiadora para os alunos, e se faz fundamental a promoção de interação entre eles na busca de ampliar e aprofundar o entendimento de todas essas questões citadas. Dessa forma, além dos momentos de leitura compartilhada e discussão posterior que se desenvolveu até a metade do livro, era imprescindível manter, de alguma forma, um espaço coletivo, mesmo a partir do momento em que a leitura se tornasse autônoma. Era possível manter alguns momentos de discussão na aula após a leitura em casa, mas o tempo disponível não era suficiente. Além disso, algumas discussões atravessavam o livro do início ao fim, o que tornava necessário uma “memória”. Dentro do contexto de leitura dessa obra, uma ferramenta do AVA se mostrou muito interessante: o fórum.

Os fóruns são espaços para o debate que permitem uma interação intensa entre os alunos, apoiada no objeto de estudo, que, no caso, era uma obra literária. Para que o fórum se desenvolva de maneira produtiva, é necessário cuidar de dois aspectos centrais: a pergunta que é lançada e a mediação feita ao longo do debate. Afinal, assim como apontado por César Coll sobre as TIC, o fórum, por si só, também não é necessariamente uma ferramenta que promove a aprendizagem. O planejamento de um debate no fórum precisa seguir os mesmos critérios que o planejamento de um debate presencial: a questão precisa ser aberta a respostas múltiplas e deve favorecer a troca de pontos de vista, para que os alunos possam, de fato, discutir e argumentar em favor de suas ideias. Sendo assim, tínhamos que planejar boas perguntas, que realmente fossem mobilizadoras. Essas questões deveriam, também, estar atreladas aos objetivos da leitura e precisavam favorecer as discussões que eram importantes de serem desenvolvidas. Ao

mesmo tempo, a ideia não era discutir tudo no fórum. Parte do trabalho era feito em sala de aula e continuaria assim. Em resumo, queríamos conciliar as necessidades do professor, as potencialidades da ferramenta e o sentido atribuído pelo aluno à proposta.

Acabamos optando pela criação de dois fóruns. O primeiro baseado em uma questão que atravessa a obra inteira e que relaciona a leitura com o projeto de fábulas: “Um aluno do ano passado falou que esse livro é uma fábula. Você concorda?”. Essa questão possibilitaria um início de debate já após a leitura coletiva de alguns capítulos e a retomada da discussão num momento posterior, depois de bem avançada a leitura. A história contada tem características que a aproximam de uma fábula, como o fato de ter animais como personagens e de esses animais possuírem vícios e virtudes humanas, bem como o fato de trazer, de certa forma, uma moral. Porém, o texto apresenta características que o afastam das fábulas tradicionais que os alunos leem: é longo e a moral não está explícita na obra, por exemplo. Além de essas questões favorecerem o debate, algumas dessas características vão se revelando conforme a leitura avança (a questão da moral, por exemplo) e, por isso, os alunos vão mudando de ideia e repensando a análise feita no início. Esse contexto permite que a questão seja tomada pelos alunos como algo sobre o qual se pode realmente debater. Além disso, ela tem vínculo direto com o trabalho principal do trimestre e, conforme os alunos avançam no estudo das fábulas, ganham mais elementos para sustentar a discussão.

A segunda questão proposta estava relacionada com a construção de um dos personagens da obra. A história é sobre a luta dos ursos com os homens na Sicília, e há um personagem muito controverso, que muda de lado ao longo da narrativa; ora apoia os ursos, ora os trai e apoia os homens. É o Professor De Ambrosiis, um feiticeiro aparentemente bastante egoísta, que só tem dois feitiços a serem realizados na vida e não quer gastá-los para ajudar ninguém que não seja ele mesmo. No entanto, ao longo da história, o personagem vai sofrendo transformações e acaba, em alguns momentos, se mostrando sensível e bondoso. Gasta seu último feitiço para salvar um ursinho e demonstra sentimentos contraditórios em relação ao episódio. Trabalhar com a construção de personagens e com a complexidade dos mesmos é um dos conteúdos de leitura. Também é conteúdo do trabalho com as fábulas discutir vícios e virtudes. Sendo assim, esse personagem possibilitava uma discussão rica desses aspectos, e o segundo fórum foi a partir da pergunta: “Durante a leitura dos primeiros capítulos, conversamos sobre as características do Professor De Ambrosiis. Vamos, agora, começar a pensar mais a fundo a respeito desse personagem. Para iniciar nossa discussão, gostaria que compartilhássemos nesse espaço quais são as nossas impressões a respeito desse personagem. Como vocês o veem? Como podemos caracterizá-lo? Que adjetivos podemos usar para descrevê-lo?”.

2. Adaptação dos alunos e das professoras ao uso do ambiente

Durante o desenvolvimento dos debates, nos deparamos com dificuldades diversas, tanto alunos quanto professores. Foi muito importante compartilhar essas dificuldades e pensar em intervenções constantes para superá-las.

As dificuldades iniciais parecem evidenciar a “novidade” do recurso. Os alunos apresentavam dúvidas relacionadas a aspectos técnicos. Depois, tiveram algumas dificuldades em compreender como se organizava o fórum e como deveriam se colocar. Por fim, encontraram dificuldades relacionadas à discussão em si, muitas delas semelhantes às que, normalmente, os alunos encontram em sala de aula, em discussões presenciais. A seguir, uma análise dessas dificuldades e das soluções que fomos encontrando.

a) Relacionadas a aspectos técnicos – “Como e onde postar as respostas?”

Tivemos alunos que responderam no fórum de outras salas; alunos que responderam para uma pessoa, mas colocaram a resposta no comentário de outra; alunos que, quando foram responder, acabaram criando novos

fóruns (acidentalmente), entre outras ocorrências. Essas questões foram resolvidas com intervenções coletivas e individuais. A intervenção coletiva do professor no sentido de ajudar a compreender o uso da ferramenta foi basicamente de abrir o fórum do datashow na classe e ir mostrando, fazendo junto, dando exemplo, etc. Fora isso, os próprios alunos se ajudam muito. Eles se telefonam, mandam mensagens com dúvidas entre eles ou para o professor; alguns comentam no próprio fórum quando alguém posta no lugar errado. Fora isso tudo, o professor realiza apoios específicos para casos pontuais de dificuldade. No exemplo 1 do anexo, podemos ver um exemplo de colaboração entre os alunos. O aluno posta a resposta no lugar errado, e o colega dá uma orientação tentando ajudá-lo.

b) Relacionados ao funcionamento de um fórum – “Como deve ser a participação e o que é permitido postar?”

A maioria dos alunos não sabia o que era um fórum, para que servia, como se organizava ou como se colocar na discussão. Mesmo com uma conversa inicial a esse respeito, no começo muitos entravam, respondiam a pergunta colocada pelo professor e pronto. Assim, não estabeleciam diálogo entre eles, não consideravam as colocações dos colegas, não acompanhavam o desenvolvimento da discussão, criando uma progressão, ou deixavam a discussão superficial. Isso não aconteceu com todos ou em todas as classes, pois muitos alunos já conseguiram estabelecer um diálogo desde o início. Por outro lado, mesmo quando já estava estabelecido esse diálogo, alguns alunos entravam bem depois e não liam ou não consideravam, e simplesmente postavam a resposta à pergunta inicial. O exemplo 2 do anexo mostra posts feitos seguidos um ao outro, sem qualquer interação.

Outra questão que apareceu foi em relação ao que era permitido fazer ali dentro daquele espaço, ou seja, quais eram as regras de uso. Alguns alunos, sem querer, quando foram responder uma questão, criaram um novo fórum, outros fizeram isso de propósito, lançaram outro questionamento relacionado com o livro. As reações dos colegas são engraçadas, e as ações desencadeiam entre os alunos uma discussão a respeito do que é ou não permitido.

c) Relacionados ao ato de estabelecer uma discussão – “Como posso defender o que eu penso? Em que casos é preciso dar exemplo? Como me coloco para discordar de um colega? O que fazer para a discussão se aprofundar?”

Aqui entraram os desafios comuns de propostas de discussão. Os alunos, de início, se repetiam muito, não consideravam que algo já havia sido colocado pelo colega e traziam a mesma ideia como se fosse nova ou simplesmente apresentavam sem estabelecer o diálogo. Alguns alunos davam respostas superficiais, especialmente no fórum sobre a construção do personagem. Esses não faziam referência a episódios do livro, não argumentavam com ações concretas do personagem ou davam informações parcialmente corretas, misturavam capítulos, etc. Levantamos como hipótese o fato de que iam para o computador sem o material necessário (caderno e livro), como se não considerassem a tarefa de comentar no fórum uma lição que demandava esforço e dedicação, que tinha um grau de exigência como qualquer outra. Estavam agindo como se a participação fosse algo “descompromissado”, um simples “bate-papo”. Nossa conversa em sala foi no sentido de estabelecer algumas regras para esse momento. Era necessário estar com o livro, era necessário ler o que já havia sido escrito no fórum, precisavam localizar passagens que comprovassem o que defendiam, dizendo a página, o capítulo ou fazendo citação de trechos, etc. Essas questões se parecem com outras que vivenciamos em sala. Nas discussões de classe, alguns alunos também se repetem, e também acontece de o professor ter que fazer intervenções do tipo: “Por que você pensa desse jeito?” ou “Que parte da história exemplifica isso?”.

Além das conversas e intervenções feitas em sala, consideramos muito importante a participação do professor atuando como modelo. Assim como acontece nas discussões presenciais, no fórum o professor deve mediar a

discussão, ajudando os alunos a estabelecer relações entre o que eles pensam e o que os colegas disseram. Ele precisa pedir esclarecimentos, solicitar exemplos, promover as relações intertextuais, etc. Por isso, fazíamos comentários sobre os posts dos alunos, buscando focar a discussão, proporcionar maior interação, usando o livro como referência para argumentar e lançando questões, como é possível observar no exemplo 3 do anexo, e, em alguns momentos, questionando uma colocação incompleta, como faríamos em sala de aula, conforme também é possível ver no exemplo 3.

É interessante notar que, assim como ocorre na sala, alguns alunos apoiavam bastante quem tinha dificuldade. Eles mesmos chamavam os colegas para a discussão ou davam “toques” sobre os posts feitos.

3. Análise das interações

Apesar de todas essas questões apresentadas, o sucesso da proposta é inegável. Analisando a participação e interação das crianças, é possível perceber conquistas e avanços significativos em todos os aspectos desejados.

Os alunos aprenderam a mexer na ferramenta fórum do AVA, aproximaram-se do tipo de participação que é esperado para esse espaço e da maneira como deveriam se colocar e aprenderam, sem dúvida, muitos conteúdos relacionados com a leitura literária e que eram esperados para o trimestre.

Destacamos algumas conquistas centrais que podem ser observadas:

- interação entre pares e construção de sentido coletivo;
- estabelecimento de relações intertextuais e socialização de experiências leitoras anteriores;
- avanço na interpretação pessoal e mudança de posicionamento;
- possibilidade de uma forma diferente de participação (para alunos que não se sentem à vontade para falar nas discussões presenciais);
- articulação entre o trabalho em sala de aula e o trabalho do fórum.

Os alunos conseguiram estabelecer um diálogo potente dentro do AVA. A análise das interações nos permite observar que os alunos consideram o que foi dito pelos colegas e ampliam a discussão, trazendo novos elementos (exemplo 4); sintetizam uma série de colocações feitas por colegas e as utilizam na elaboração de sua opinião (exemplo 5); lançam mão de trechos do livro para apoiar a argumentação e para comunicar seu ponto de vista de forma estruturada (exemplo 5).

No exemplo 6, além de observar o diálogo entre eles, é interessante notar o tipo de hipótese que eles apresentam e como convencem o colega. A aluna L. ouviu todos repetirem que, por ser um livro grande, não é uma fábula e levanta a possibilidade de que isso não seja uma regra, mas que seja apenas o tipo de fábulas que estávamos lendo. Para sustentar a sua hipótese, ela recorre ao fato de que o estudo é sobre fábulas. A outra aluna parece se convencer com esse argumento e amplia dizendo que, de fato, não teria sentido ler um gênero que não fizesse parte do estudo.

Conforme a interação se efetiva, os alunos trazem contribuições muito interessantes de seu repertório leitor e estabelecem relações com outras obras. Esse tipo de colocação enriquece a discussão e torna ainda mais significativa a troca coletiva. O exemplo 7 traz alguns posts com esse conteúdo, que explicita a formação de uma comunidade de leitores em que os membros compartilham referências literárias comuns.

O resultado da conversa dos alunos no fórum reflete o que Colomer apresenta a respeito do trabalho de leitura e do papel da interação. É possível identificar o avanço que as crianças estão realizando a partir do que os colegas apontam.

que a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. (COLOMER, 2007, p. 149)

O exemplo 8 ilustra o avanço de dois alunos em suas interpretações pessoais a partir das contribuições da discussão do grupo. É possível ver, nos dois casos, colocações feitas mais no início do fórum e colocações feitas ao final. Depois de ouvir os colegas e avançar na leitura, ambos vão completando e modificando suas ideias anteriores.

Tivemos um cuidado especial em manter uma relação entre o que estava acontecendo no AVA e o que acontecia em sala. Porém, apesar de querermos que esses espaços estivessem desvinculados, também não queríamos que a discussão do AVA fosse repetida em sala, descaracterizando a importância da participação no ambiente virtual. Assim sendo, tivemos alguns momentos de conversa em sala sobre a obra e, eventualmente, surgiram elementos da discussão do fórum. Mas procuramos, nos momentos de sala, encaminhar a discussão partindo do pressuposto de que os alunos tinham lido o fórum, ou seja, não ficávamos contando para a classe tudo o que tinha sido dito virtualmente. Algumas das discussões da classe se refletiam no fórum, como podemos ver no exemplo 9.

4. Análise do fórum como espaço para a discussão literária

O trabalho de discussão no fórum apresenta vantagens muito interessantes e que se destacam em relação ao que é possível de se realizar em sala.

Procuramos utilizar e valorizar esse espaço com suas particularidades, ou seja, não queríamos realizar no fórum algo que pudesse igualmente ser realizado em classe. Quando avaliamos esse aspecto do trabalho, é possível destacar diferenças fundamentais. O trabalho no fórum permite o estabelecimento de outra forma de relação e interação. Ele permite uma ampliação, uma modificação da interação, da ideia de tempo de maneira como se dá a comunicação.

Do ponto de vista da interação, o espaço virtual permite uma ampliação para grupos que extrapolam a classe. Ou seja, é possível se relacionar com pessoas que normalmente não poderíamos. Os alunos podem trocar entre classes, entre unidades, entre séries e, até mesmo, entre cidades ou países (apesar de não ter sido o caso desse exemplo). Do ponto de vista do tempo, a interação não é imediata. Os alunos podem fazer isso em um horário que não é o da aula e podem fazer isso levando um tempo muito maior do que na sala. É possível ler o que foi postado e refletir sem pressa para planejar uma colocação.

Do ponto de vista da comunicação, ela é feita pela linguagem escrita e não oral. Isso permite que o aluno revise o que escreveu antes de postar e que se reorganize anteriormente à sua participação. Além disso, alunos que, normalmente, têm mais vergonha de participar ativamente das discussões coletivas encontram nesse espaço uma oportunidade diferenciada. Observamos que alguns alunos que, normalmente, não fazem colocações tão pertinentes ou tão coerentes em sala conseguiram organizar melhor seu pensamento por escrito.

Por fim, o fórum é um registro detalhado de toda a discussão. Ele serve como uma memória muito viva do debate e de tudo o que foi compartilhado, trocado, ampliado, modificado. Dessa forma, ele funciona também como material de estudo. A prova trimestral iria incluir questões que se relacionavam diretamente com o que foi discutido no fórum, e a releitura foi uma das formas de estudo e preparação para a avaliação.

Exatamente por ser um registro de um processo e por ter começo, meio e fim, o fórum requer um fechamento realizado pelo professor - um momento de retomar alguns elementos da discussão e apresentar algumas conclusões.

Vale tudo na busca de sentido, já que sabemos de sobra

Conclusão

Quando começamos o trabalho no AVA, tínhamos como meta, como apontado na introdução, familiarizar os alunos com o uso das ferramentas do moodle, utilizá-las para, efetivamente, promover aprendizagens na área de LPL e atribuir sentido às atividades, tanto para os alunos, quanto para as professoras. Após concluirmos e analisarmos alguns encaminhamentos no campo da leitura literária nesse ambiente, avaliamos que conseguimos atingir os nossos objetivos. Consideramos que os alunos, no decorrer do 6º ano, se apropriaram do uso dessas ferramentas, principalmente porque foram propostas atividades relevantes para os projetos realizados, e coerentes com o projeto pedagógico da escola. Os encaminhamentos favoreceram a atribuição de sentido ao espaço por parte dos alunos. Além disso, consideramos que o uso do AVA foi potente para promover reflexões importantes e para que as crianças avançassem em relação aos conteúdos de aprendizagem específicos da área, como apontado no decorrer da análise apresentada. Avaliamos, também, que tivemos um ganho considerável com o uso do AVA, na medida em que conseguimos ampliar os espaços de interação já conquistados em nossa prática em sala de aula.

O balanço dessas atividades é, portanto, bastante satisfatório. É importante ressaltar, no entanto, que se trata de um trabalho oneroso para o professor. Planejar, elaborar e acompanhar todas as atividades propostas demanda tempo e habilidades específicas. É preciso lidar com as dificuldades no uso das ferramentas – tanto dos docentes, quanto dos alunos, com os imprevistos decorrentes do fato de as crianças estarem lidando com muitas novidades, tais como: perda de senhas, problemas com computadores, dificuldades de acesso, etc., além, é claro, do acompanhamento online das atividades. No caso do fórum, por exemplo, é necessário que o professor esteja muito atento às colocações dos alunos no momento em que o fórum está acontecendo. É preciso acompanhar de perto, participar da discussão ativamente, não se “desconectar”, portanto, durante o período em que os alunos estão realizando a atividade.

Como estávamos lidando com muitas novidades e tínhamos que dar conta de diversas demandas, optamos por focar nossos objetivos. Foi preciso fazer escolhas importantes. Por exemplo, escolhemos criar um fórum para cada classe, porque isso facilitaria a mediação, permitiria que acompanhássemos as discussões e as colocações de cada aluno mais de perto. Escolhemos, também, dar atenção especial aos aspectos discursivos no uso do fórum ou do banco de questões. Preocupamo-nos mais em intervir para ajustar os tipos de comentários, a leitura de enunciados, o cumprimento das propostas, enfim, do que, por exemplo, a linguagem empregada. Não atentamos muito para a correção ortográfica ou a formalidade dos comentários. Apesar de considerarmos esse aspecto bastante relevante, optamos por focar a nossa atenção e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos naquele momento.

A realização desse trabalho e as reflexões decorrentes dele nos confirmaram que o AVA pode se configurar, efetivamente, como um ambiente transformador dos processos de ensino/aprendizagem. Avaliamos que realizamos atividades que não seriam possíveis sem as ferramentas das TIC, e que o trabalho nesse ambiente não se trata de uma reprodução do que pode ser feito em sala de aula.

Anexo

EXEMPLO 1

Aluno posta resposta no lugar errado: Eu acho que ele não era mágico. A varinha caiu nas mãos erradas...

Colega ajudando: V., poste nos tópicos da Clarice. Se tiver dúvida, peça ajuda a alguém.

Colega responde: Obrigado, F.. Vou falar com a Clarice.

EXEMPLO 2

Primeiros posts dos alunos no fórum sobre o livro e as fábulas. Todos seguidos, nenhum estabelecendo diálogo.

Aluna B. - Eu acho que esse livro é uma espécie de fábula, pois os animais falam, pensam e têm sentimentos como os humanos. Talvez seja uma fábula “grande”.

Aluna F. - Eu acho que o livro é uma fábula, mas não como a que estamos escrevendo. É uma fábula mais longa e com mais detalhes.

Aluna M. - Eu acho que A famosa invasão dos ursos na Sicília não é uma fábula, pois as fábulas são textos curtos e tem uma moral. Mas nesse livro, igual às fábulas, os animais têm características humanas e também acontecem coisas fantásticas.

Aluno K. - Eu acho que esse livro é uma fábula porque tem coisas fantásticas. Os ursos têm sentimentos humanos e agem como a gente.

EXEMPLO 4

Comentário do professor

Pessoal, parece que todos concordamos em um ponto: há características semelhantes e diferentes entre o livro e as fábulas. Como a M., de uma forma bem engraçada, definiu, a obra seria uma líbula: mistura de livro grande com fábula.

Realmente, há características comuns: animais como personagens e animais apresentam atitudes e comportamentos humanos. Mas vocês levantaram também algumas diferenças, como o tamanho do livro e o fato de não haver uma moral (pelo menos por enquanto, não é?).

Achei muito interessante a hipótese do D., citada também pela F. e J., de que cada capítulo seria uma fábula, já que parece que cada capítulo tem uma unidade, ou seja, começa e se encerra. Mas, como a G. bem lembrou, o encadeamento central nunca acaba - o grande conflito é sempre o mesmo. Mais um indício de que há semelhanças e diferenças entre o livro e as fábulas, não é?

Agora, queria colocar outras questões para vocês pensarem.

Nas últimas semanas, temos estudado outro aspecto muito importante das fábulas: os vícios e virtudes. Vocês acham que eles aparecem no A famosa invasão dos ursos na Sicília?

O que será que precisamos para uma obra ser uma fábula? Será que basta ter animais como personagens? Será que todo livro que traz animais como personagens se caracteriza como fábula?

Continuem participando, agora pensando nessas novas questões, pois o nosso fórum está muito bacana.

Aluno B. - Eu acho que tem vícios e virtudes nesse livro.

Professora: Quais, B.? Por que você acha isso? É de algum personagem específico?

Aluna S. - Bom, eu acho que um exemplo de vício é o Professor de Ambrosiis, com o seu egoísmo, e também o Grão-Duque, que não tem compaixão ao pobre ursinho Tônio, e ele também tem egoísmo. E alguns ursos têm virtudes, como o Golias, que apresentou sua coragem ao ter a ideia de jogar grandes bolas de neve.

EXEMPLO 5

Aluna L.B. - Sim, eu concordo com esse aluno, pois os bichos falam, têm características humanas, fazendo com que essa história vire um tipo de fábula.

Aluna L. – L.B., nós não sabemos se tem uma moral!

Aluno G. - Nem todas as fábulas precisam ter moral escrita para terem moral.

Aluna S. – L.B., eu acho que nem sempre fábula se refere a um animal, e também existem histórias (livros) de bichos que têm características humanas e não são fábulas e não há outro motivo para se parecer com fábula.

Aluno R. – S., esse livro tem outro aspecto de fábulas: os personagens têm vícios e virtudes.

EXEMPLO 6

Comentário da aluna sobre o personagem do professor De Ambrosiis
Olha, eu acho que concordo com a M, porque ele é muito egoísta, só pensa em si mesmo. Ele estava, no começo, do lado do Grão-Duque, mas depois este perdeu para os ursos, e o professor De Ambrosiis passou para o lado dos ursos. Ou seja, ele quer sempre estar do lado que está ganhando, então quando os ursos estavam perdendo novamente a batalha do castelo, ele passou para o lado do Grão-Duque. Eu também acho que ele é muito vingativo, pois ele queria matar os ursos de muitas formas diferentes, por tê-lo feito gastar um feitiço de sua varinha. Mas, por outro lado, concordo com o último comentário da L. (que ele vai usar o último feitiço para ajudar o Tônio), pois, no capítulo 6, quando o Tônio leva o tiro, o livro fala assim do prof. De Ambrosiis: “De Ambrosiis, olhe para ele, treme um pouco”, e também na foto do Capítulo 7 os ursos estão cantando e dançando, e o De Ambrosiis está no meio da festa.

EXEMPLO 7

Aluna L. - Eu concordo com muito do que disseram. Mas acho que este livro tem a chance de ser uma fábula. Porque os animais têm características humanas, como falar, pensar como nós, etc. A única diferença é que essa fábula não é do tipo que estamos estudando, com moral, textos curtos... E estamos lendo o livro A famosa invasão dos ursos na Sicília, pois ele ajudará no estudo de fábulas.

Aluna B. - Concordo com você, L., na parte que diz que estamos lendo este livro porque nos ajudará no nosso estudo. Afinal, se fosse um livro de terror ou de piadas, ou de qualquer outro gênero que não nos ajudasse a estudar, não faria sentido ler este livro. Então essa é uma pista para descobrir se ele é uma fábula ou não.

EXEMPLO 8

Exemplos de posts de alunos que fazem referências a outras obras. Os posts não são necessariamente do mesmo fórum, nem da mesma classe.

Aluno G. - Eu acho que o professor é um personagem muito egoísta e mal, mas não é culpa dele, porque ele passou muito tempo com pessoas do tipo, como o conde, o troll e os humanos (a maioria malvada), e eu acho que o professor de Ambrosiis vai ficar bom, como o “Rodrigo”(lembram?).

Aluna M. - Sim, eu identifiquei um livro chamado Desventuras em serie. Klaus é sonhador; Violet, a irmã mais velha, é cuidadosa; e Conde Olaf é perverso e egoísta por querer a herança dos órfãos (aluna respondendo a uma pergunta sobre outros livros nos quais os personagens têm vícios e virtudes).

Aluna J. - Em todas as histórias os personagens têm vícios e virtudes. São as características deles. Todos têm coisas boas e ruins, mesmo se não estão claras.

Aluno V. - Afinal, qual seria a moral? Eu lembro dos saltimbancos e da revolução dos bichos e acho parecido com fábulas. Vocês também acham?

EXEMPLO 9

No começo do fórum:

Aluno T. - Eu acho que, por um lado, os personagens têm características humanas, agindo de forma que conseguem conversar. O urso líder procura

seu filho, mas, por outro lado, no final da história não tem escrita uma moral e geralmente as fábulas tem só um conflito e são bem menores.

No final do fórum:

Aluno T. - Mais ou menos. No final, o livro não tem uma parte escrita moral, mas ele tem uma lição. Eu acho que o livro é uma enorme fábula meio modificada, e a lição que passa é que mesmo você tendo luxo e bens materiais, às vezes você não é feliz, e é melhor viver de modo simples, mas feliz.

Outro exemplo:

Aluna M.C. no início do fórum - K., eu não acho que o Prof. Ambrosiis seja mentiroso. Ele é traíçoeiro, o que naturalmente é diferente.

Aluna M.C. no meio do fórum - Pensando bem agora, C., é verdade. O Prof. De Ambrosiis é traíçoeiro e mentiroso.

Aluna M.C. no final do fórum - Eu concordo com a B., e ele, afinal, é generoso, pois ele deu seu último e único feitiço da vida dele. Eu acho que o Prof. De Ambrosiis ainda não percebeu, mas ele gosta dos ursos e ele quer ver os ursos ficarem felizes, por isso que ele usou o seu único feitiço. Eu também acho que o rei Leôncio poderia ser mais agradecido, tipo porque o Prof. De Ambrosiis salvou a vida do Tônio, seu filho mais querido.

EXEMPLO 10

Que nem a M. disse durante a aula: “O livro não tem uma moral de fábula, mas sim uma lição obscura”. A lição não está como uma moral de fábula, mas dá para perceber claramente que, no final do livro, tem vícios e virtudes, e a lição que eu construiria assim: “Seja você mesmo”. Mas eu continuo achando que o livro não é uma fábula, mas sim tem características de uma.

Bibliografia

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação – Do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. In: Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da educação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Marco. Docência Interativa presencial e online. In: VALENTINI, Carla Beatriz; SCHELMMER, Eliane. (Org.). Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v. 1, p.193-202.

O oral na APRENDIZAGEM literária

BÁRBARA FRANCELI

LIS RODRIGUES

A oralidade tem sido objeto de pesquisas e discussões nos meios acadêmicos, de maneira mais acentuada e frequente, nos últimos tempos, considerando-se que essa modalidade de uso da língua começa a ser estudada de modo mais sistemático a partir da década de 1960.

Segundo Schneuwlye e Dolz, em *Gêneros escritos e orais na escola* (2004) é papel da escola ensinar o oral. Entretanto, os autores ressaltam que o oral que normalmente se ensina é o da escrita, aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, não é senão a oralização de um escrito.

Mas o trabalho com a oralidade na escola não deve se limitar às reflexões sobre como oralizar o que está escrito, e sim enfatizar as variedades e contribuições dos diversos usos da língua para a construção de uma identidade cultural.

Ou seja, a escola, como importante instituição social, precisa promover práticas eficazes de ensino, que favoreçam o desenvolvimento das diferentes práticas de linguagem, tornando os aprendizes sujeitos capazes de utilizar a língua em suas diferentes modalidades, considerando os diversos domínios discursivos. Contudo, a observação e análise das práticas de ensino em diferentes séries da educação básica, em diferentes níveis, têm revelado que ainda é priorizado, nas práticas pedagógicas, o ensino e aprendizagem da modalidade escrita, e pouco se explora a oralidade como conteúdo essencial na formação do sujeito do discurso.

Diante dessa percepção, surgem várias indagações, tais como: que tratamento pode ser dado à oralidade quando o assunto é o ensino e aprendizagem dessa modalidade da língua? Como a escola pode promover, de fato, o ensino da oralidade? Quais conteúdos estão relacionados ao ensino da oralidade na escola? Que situações pedagógicas são favoráveis ao ensino e aprendizagem do oral? Quais concepções fundamentam as práticas de oralidade? Como acompanhar e avaliar o desenvolvimento da oralidade das crianças nas séries iniciais do F1?

A quantidade significativa de questões em torno do tema é evidente e, ao mesmo tempo, reveladora de que muito temos para refletir, considerando, sobretudo, a complexidade em torno desse objeto de ensino.

Nesse sentido, temos aprendido que apresentar possibilidades para que o

aluno tenha a oportunidade de relatar, apresentar, discutir, argumentar, entrevistar é de fundamental importância para que a escola tenha um papel afirmativo, quando o assunto em pauta é o ensino e a aprendizagem no que se refere ao uso da modalidade oral da língua.

No limite, as situações que envolvem o falar e o escutar são indispensáveis. No entanto, sabemos que, para ocorrer comunicação, precisamos, como falantes e usuários da língua, nos adequar às condições de produção do texto. Não escrevemos da mesma maneira uma carta ou uma história, assim como não falamos da mesma forma quando desenvolvemos uma conversa informal com amigos. E, por isso, a escola precisa ter como um de seus objetivos mais significativos o trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas (Schneuwlye e Dolz, 2004).

Através da criação de contextos de produção precisos, os alunos irão se apropriar das noções, das técnicas e dos instrumentos realmente necessários para desenvolver a capacidade de expressarem-se oralmente, em diferentes modalidades discursivas. E os gêneros deixam, a partir daí, de ser apenas um instrumento da comunicação e tornam-se, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Considerando esta perspectiva, Schneuwlye e Dolz apresentam três importantes diferenças do objeto de trabalho que funda o procedimento, ou seja, o gênero. Eis o que deve ser considerado na hora de trabalhar os gêneros escritos e orais, visto que o primeiro é permanente, mas o segundo, “desaparece”.

1. A possibilidade de revisão

Ao escrevermos um texto, sabemos da possibilidade de revisão entre o processo de produção e o produto final. O texto pode ser relido, reescrito, refeito e, até mesmo, descartado. Porém, a produção de um texto oral segue uma lógica completamente diferente. O controle da palavra pronunciada e do próprio comportamento se dá só e unicamente durante a produção. De certa forma, a fala é corrigida antes, em uma atividade de preparação, e são esses instrumentos que o aluno deve aprender a dominar.

2. Observação do próprio comportamento

O texto escrito, de certo modo, pode ser considerado como uma forma exteriorizada do comportamento de linguagem. Este comportamento acaba sendo observável, como um objeto exterior. E, através desse objeto, conseguimos fazer uma reflexão sobre como escrever um texto. Na oralidade, também existe um processo de exteriorização. Entretanto, a fala desaparece de imediato, fazendo, assim, com que não haja a possibilidade de fazer uma análise posterior de compreensão e observação sobre o seu modo de funcionar. Só existe uma forma de transformar a fala em um comportamento observável: a gravação.

3. Observação de textos de referência

O texto escrito por um autor ou, até mesmo, por um aluno, acaba tendo uma análise aprofundada, já que se trata de um objeto estável. A pergunta que se instaura é: que instrumentos propiciam uma melhor performance à fala? Existem três meios para que isso aconteça. O primeiro deles é a gravação (que possibilita a repetição do que foi falado, que pode, assim, ser ouvido e analisado). O segundo é a escuta dirigida pela escrita (traços que podem ser analisados e discutidos). E o último, a transcrição (que faz com que o oral se transforme em escrita observável).

Os procedimentos acima alimentam a concepção de que o oral pode ser ensinado na escola, a partir de estratégias que viabilizem esta prática. Dessa maneira, entendemos que os gêneros orais devem ser incluídos no processo de aprendizagem da oralidade nas classes de segundo e terceiro anos do ensino fundamental, baseados, sobretudo, na compreensão de que, para falar, assim como para escrever, podemos desenvolver ações favoráveis à nossa comunicação, considerando as condições de produção do discurso (o que comunico? Para quem? De que forma?). E isso significa, também, dizer que, para o ensino da oralidade se constituir como algo funcional e compreensível na escola, o planejamento da fala, observando essas condições de produção, é essencial para a construção de conhecimento por parte das crianças, desde as séries iniciais.

O trabalho com a análise de modelos

Estamos convencidas de que muitas são as situações favoráveis ao ensino da oralidade e de que essa modalidade da língua pode ser trabalhada desde as séries iniciais da escolaridade básica, fazendo parte da rotina de estudo dos aprendizes. E vemos nas Rodas de Biblioteca potencial para o desenvolvimento de um trabalho com oralidade com nossos alunos.

As Rodas de Biblioteca têm como eixo norteador o trabalho com as práticas de linguagem com ênfase na literatura e oralidade, já que, desde cedo, as crianças precisam aprender que existem inúmeras possibilidades de socialização do conhecimento e que a oralidade é uma valiosa ferramenta de comunicação com as pessoas e com o mundo que nos cerca, e de tradução de nossas ideias. Nas Rodas de Biblioteca, vivenciamos momentos valiosos em que os alunos têm a oportunidade de escutar e compartilhar impressões acerca dos títulos que leram e, dessa forma, ampliar suas relações com o universo literário.

Acompanhando essa interlocução, observamos que a maior parte dos alunos se restringia a dizer, apenas, que: “o livro é legal”, ou que: “é divertido”, sem tecer maiores comentários. Fomos percebendo, também, que à medida que estimulávamos o desenvolvimento das falas, as crianças apresentavam suas impressões com maior riqueza de detalhes, embora ainda necessitassem de frequentes intervenções do professor.

No sentido de fazer com que os alunos atentassem para aspectos relevantes da expressão oral e ampliassem o seu repertório de ideias de como com-

partilhar livros, investimos na gravação, em vídeo, de indicações literárias, realizadas por diferentes profissionais e alunos que fazem parte da nossa comunidade linguística escolar, para, posteriormente, serem assistidas e analisadas pelas crianças da série. As indicações de leitura gravadas tinham relação direta com livros já lidos pelos alunos, uma vez que nossa intenção era priorizar o estudo de aspectos da oralidade, partindo do conhecimento prévio que as crianças já possuíam a respeito dos títulos literários.

Assim, apresentamos aos alunos distintos interlocutores, compartilhando suas impressões sobre leituras realizadas, e com seus depoimentos provocamos reflexões a respeito de elementos característicos da oralidade e sobre as estratégias de “sedução” que acompanhavam os textos orais (gestos, movimentos faciais, modulação da voz...), no intuito de envolver possíveis leitores para os livros indicados.

Esta proposta dialoga com o que apontam teóricos a respeito das múltiplas possibilidades que a oralidade apresenta para que o falante avance em suas produções de natureza linguística, atentando para os objetivos e interlocutores de seus textos:

(...) quando falamos, podemos fazê-lo com um determinado “tom de voz” (por exemplo, mais ou menos enfático), num determinado ritmo, com uma certa entoação, mais rapidamente ou com mais vagar, produzindo um maior ou menor número de pausas e de hesitações. Tudo isso acontece mais ou menos conscientemente em função de nossos interlocutores e do contexto social no qual nossa produção discursiva se insere. (Bentes, 2010)

Durante as discussões acerca das indicações orais gravadas e durante o desenvolvimento das rodas, tínhamos como objetivo que as crianças aprendessem a criar suas próprias estratégias de interlocução oral, atentando para seus pares, partindo de seu repertório de leitura e de conhecimentos construídos, sobretudo, após a análise e reflexão sobre as indicações literárias assistidas através dos vídeos.

Apostamos na ideia de que esse tipo de encaminhamento contribui para que os alunos não fiquem condicionados ao texto escrito no momento em que forem convidados a compartilhar suas impressões sobre um livro. Ou seja, trabalhamos a oralidade partindo de uma outra perspectiva e cuidamos para não priorizarmos a oralização da escrita no lugar de explorar o oral e as suas potencialidades.

Um dos grandes problemas no tratamento da oralidade consiste na confusão teórico-metodológica entre os termos oralidade e oralização. Com base em observações feitas em salas de aula do nível fundamental, percebe-se que muitos professores de Língua Portuguesa usam esses termos como sinônimos e acabam por aplicar atividades ditas de oralidade que na verdade são de oralização de textos escritos, tais como, apresentações orais que os alunos realizam com a leitura, frente a turma, de um texto escrito sobre o tema do trabalho, ou ainda pedir que os alunos conversem entre si sobre algum tema sem qualquer orientação ou mediação do professor. (Bentes, 2010)

Abaixo, destacamos alguns dos questionamentos feitos aos alunos a respeito das indicações literárias assistidas e, em seguida, apresentamos as considerações que fizeram ao longo das aulas em que ocorreram a análise e reflexão sobre os modelos de produtores de texto oral, considerando o propósito definido para a situação de comunicação: “oferecer ao leitor indicações de livros literários”:

Eis a conversa depois de assistirem ao vídeo de indicação literária feita por Ângela, bibliotecária.

Professora: Vocês perceberam muitas informações importantes acerca do livro sugerido por Ângela. Falaram que ela se preocupou em contar para

o leitor a sua opinião sobre o livro. Disseram, também, que ela apresentou informações extras sobre o personagem principal da história, além de contar o que ela acha que o autor pensou para fazer a história. Agora, o que podemos comentar sobre o jeito como Ângela falou sobre tudo isso? Qual a postura que ela assumiu? Como ela organizou a fala? Será que ela pensou no tom de voz que usaria nesse momento?

Aluno 1: Ela fala com muita tranquilidade sobre o livro. Num tom de voz bom. Mostra um pouquinho das ilustrações e conta coisas interessantes sobre o livro sem falar tudo.

Aluno 2: Percebi que ela começou dando a opinião dela sobre o livro e só depois entrou na história.

Aluno 3: Ela pensou no que o autor pode ter pensado para escolher esse personagem para essa história. Ela disse de uma coisa que não está escrita no livro, mas que a gente sente lendo a história.

Professora: É importante pensar nesses aspectos quando vamos falar sobre um livro?

Aluno 4: Sim! A gente consegue falar melhor e dar mais dicas, de um jeito que a pessoa entende mais detalhes sobre o livro.

Eis a conversa depois de assistirem ao vídeo de indicação literária de Paula, também funcionária da biblioteca da Escola da Vila.

Professora: Quem gostaria de começar fazendo observações sobre a forma como a Paulinha apresentou sua indicação?

Aluno 3: Diferente da outra indicação que a gente assistiu, ela contou de um jeito mais curto. Ela mostra só a capa, fala quem é o autor, o ilustrador, e fala do jeito dela. De um jeito que não é muito rápido, nem muito devagar. De um jeito normal, sabe?

Aluno 5: Parece que ela contou de um jeito misterioso. A forma como ela falou e riu no final, dá para sentir isso.

Aluno 6: Foi legal quando ela abriu os braços para mostrar que era bem grande.

A observação de modelos como fonte de descobertas e exploração das possibilidades de fala.

Assim como defendemos a necessidade de oferecer aos aprendizes modelos de leitores e escritores proficientes durante o processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua, entendemos que ter bons modelos de produtores de texto oral é muito importante para que a criança amplie, desde cedo, suas estratégias de fala em diferentes situações de comunicação.

Avaliamos que, depois das observações e conversas acerca de várias indicações gravadas em vídeos, as crianças passaram a considerar, previamente, o que e como iam compartilhar dos livros nas rodas. Em função disso, passamos também a fazer o planejamento das indicações orais que fariam em roda. Ou seja, antes da apresentação, as crianças observavam o livro e pensavam sobre o que era mais potente comunicar e de que maneira seria interessante falar.

Foram significativas as mudanças no repertório e na autonomia dos alunos depois da realização dessas análises e dos planejamentos.

Concluindo... Por enquanto...

Estamos convencidas de que o trabalho com a modalidade oral na escola merece atenção especial, tanto quanto a modalidade escrita e a leitura, e que, para isso, é necessário promover situações funcionais que favoreçam o amplo exercício de uso da linguagem por parte de nossos alunos em diferentes contextos discursivos. Como diz Bentes:

(...) ao longo de nossos primeiros anos de vida, desenvolvemos uma série de competências que dizem respeito, entre outras coisas, à manipulação da nossa voz e de nossa fala (...) quando falamos, fornecemos ao outro um conjunto de informações para além dos conteúdos que estamos tentando transmitir: fornecemos informações sobre a nossa identidade social (em que estado do país nascemos, a que grupo social pertencemos, por exemplo) e também sobre as nossas diversas competências em nos comunicarmos com pessoas/públicos diferentes em situações distintas: como falamos em público, como nos comportamos em uma conversa de grupo, como interagimos com o nosso parceiro de conversa, por exemplo, de modo a deixá-lo falar ou não etc. (Bentes, 2010)

Nesse sentido, alimentamos a ideia de que as indicações literárias são uma potente ferramenta para o desenvolvimento da expressão oral de nossos alunos, de seu repertório como leitores e como usuários da língua materna.

Bibliografia

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Mercado de letras.

BENTES, Anna. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola (Artigo apresentado numa palestra sobre o lugar da oralidade na escola – UFBA, 2010).

PONTECORVO, Clotilde. Discutindo se aprende - Interação social, conhecimento e escola. Artmed.

Reescrita INTERAÇÃO

(notícias de um trabalho investigativo)

MIRUNA KAYANO GENOINO

Reescrita e interação: a motivação para a pesquisa

De fato, diferentemente do monólogo (especialmente do escrito), a comunicação dialógica pressupõe um enunciado emitido de imediato. O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações. (VYGOTSKY, 2000, p. 456)

Desde o primeiro momento em que tive a possibilidade de ser professora e, assim, trabalhar concretamente com a educação de crianças, encantei-me com a quantidade de conversas e diálogos que elas travavam ao longo do dia e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que estas situações proporcionavam aos envolvidos. Mesmo antes de conhecer a fundo a concepção construtivista de ensino e aprendizagem, pude ver que, efetivamente, não é possível entender o espaço escolar como um ambiente privado de diálogo, de troca entre iguais.

Ao longo do meu percurso como educadora, sempre mantive um interesse especial pelas variadas discussões da equipe de professores envolvendo a questão da troca entre crianças. Como organizar as parcerias? O que fazer com certa dupla que não conseguiu trabalhar junta? Quando propor escrita em dupla? Quando escrever sozinho? Estes sempre foram questionamentos que proporcionaram reflexões essenciais para minha formação enquanto

professora construtivista, o que faz necessária uma análise apurada dos objetivos esperados para cada situação escolar e, também, uma reflexão voltada às expectativas quanto ao que é possível esperar de um momento no qual as crianças precisam trabalhar em parceria.

Estas reflexões foram mostrando-me que, nos anos em que os alunos lidam com a apropriação da escrita alfabética, parece clara a necessidade de favorecer as interações entre eles, de maneira que tenham a possibilidade de lidar com diferentes hipóteses; ao confrontá-las, podem questionar suas próprias ideias e, assim, avançar. Porém, na medida em que avançam em sua escolaridade e já escrevem convencionalmente, surgem necessidades crescentes de avaliações individuais, e nem sempre estas interações são tão facilmente favorecidas e organizadas em sala de aula, o que me instigou a querer conhecer mais sobre o tema, e assim poder justificar a importância deste tipo de troca, independentemente da faixa etária dos envolvidos.

Ser aluna da Pós-Graduação em Alfabetização no Centro de Formação da Escola da Vila favoreceu meu retorno a este interesse antigo e marcante em meu percurso profissional. Rapidamente compreendi que não bastava valorizar e favorecer a interação em sala de aula; era importante compreendê-la a fundo, saber exatamente o que ela potencializa e, assim, assegurar o lugar da troca entre alunos e alunas como um espaço fundamental para a aprendizagem.

No mesmo período em que realizava esta especialização, novas responsabilidades colocaram-me diante de outras preocupações. Concretamente, comecei um novo percurso profissional, voltado para a formação de professores, centrando minha atuação na área de Práticas de Linguagem e, mais especificamente, nos aspectos didáticos voltados à produção textual em sala de aula. Este desafio fez com que passasse a refletir de maneira cuidadosa sobre diferentes propostas didáticas, buscando analisar quais poderiam ser mais favoráveis para garantir o avanço dos alunos e alunas como usuários das práticas de leitura e escrita. Foi nesse movimento que pude refletir mais especificamente sobre as reescritas literárias.

Para apresentar, nos cursos de formação que ministrava, diferentes propostas envolvendo a reescrita de textos literários no Ensino Fundamental I, precisei me aprofundar em elementos importantes envolvidos em uma produção de texto. Conhecer os diferentes pesquisadores que refletem sobre a questão da escrita, analisar o que significa escrever um texto e as considerações didáticas que relacionam o objetivo a alcançar e o trabalho que pode ser proposto fez com que eu entendesse, ainda mais, a importância de analisar com cuidado o tipo de proposta de produção escrita a ser apresentada em sala de aula.

Nesse percurso, ao escolher o tema e organizar a pesquisa com a qual finalizaria minha Pós-Graduação, identifiquei a oportunidade de conhecer, de maneira mais aprofundada, as possibilidades dos alunos e alunas nas situações de parceria e interatividade em atividades de reescrita, que também me permitiriam uma reflexão sobre os aspectos vinculados a esta proposta didática e suas potencialidades para o trabalho em sala de aula. Desta forma, foi da união destes interesses, pela forma de trabalhar, em duplas, e pela tarefa a realizar, a reescrita, que surgiu a pesquisa realizada, e que este artigo relata em alguns de seus aspectos.

O que escrever e como escrever: as decisões de um escritor

Somos conscientes de que alfabetizarse es resolver problemas prácticos ayudados por la escritura o por intermedio de la escritura, es acrecentar la comprensión del mundo, es usar el poder del lenguaje para convencer o disuadir, es disfrutar de una realidad que escrita es más hermosa que realizada, es jugar a decir de maneras extrañas, es anticipar mundos utópicos con palabras... (CASTEDO in KAUFMAN, 2000 p.81)¹.

Para que seja possível compreender e avaliar a interação entre os membros de uma dupla de alunos do 3º ano ao realizar uma reescrita, a relação entre suas discussões e o momento de formação enquanto usuários da linguagem, será fundamental retomar a questão dos desafios envolvidos na tarefa de escrever um texto.

Ainda que a dupla aqui analisada já apresente uma escrita alfabética, isso, de forma alguma, significa que já resolveram todos os desafios envolvidos na tarefa de compor um texto. Um importante aspecto a ser considerado e que orientará a análise das reflexões são os saberes que, necessariamente, as crianças precisarão colocar em jogo com relação ao discurso a ser utilizado no texto, já que:

Además de las letras, quien escribe pone en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito (...) el

conocimiento de un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas, es decir, un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar de manera escrita y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual. (MOLINARI in KAUFMAN, 2000, p. 16, grifos da autora) ².

Assim, é fundamental considerar que colocar em uso a linguagem escrita é um desafio que deverá guiar as decisões a serem tomadas pelos dois escritores em formação, que deverão articular os saberes entre um e outro, de forma a produzir um texto que possa, efetivamente, cumprir o propósito estabelecido, recontando uma história, mudando a voz narrativa. Os saberes e discussões relacionados aos aspectos discursivos adquirem uma enorme complexidade, por estarem relacionados ao propósito comunicativo do texto e, assim, ao gênero do mesmo e à necessária adequação a ser colocada em jogo na produção textual em si. Como coloca TEBEROSKY (2008, p. 88):

Os propósitos comunicativos, as intenções e motivações do escritor tomam forma lingüística nos textos. (...) Dito de outro modo, são os acontecimentos sociais que determinam os propósitos da comunicação, e estes, por sua vez, ocorrem em determinadas situações e se realizam através de características lingüísticas. Portanto todo texto que esteja incluído num ato de comunicação pertence a um gênero.

Nesse caso em particular, os alunos produziram a reescrita de uma crônica e, assim, deveriam articular o uso da linguagem para construir um discurso que cumprisse com a adequação ao gênero em si; uma tarefa que envolvia tomar decisões das mais variadas quanto ao uso de expressões que melhor pudessem expressar o que desejavam, através do uso de vocabulário específico que apoiasse a construção do relato e sobre a forma de colocar em jogo os mais variados saberes, sendo capazes de articular e recontar a narrativa mantendo sua qualidade literária.

Para esta pesquisa, analisou-se o trabalho de uma dupla de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I (sete e oito anos de idade), Estela e Vitor, convidados a produzir uma reescrita da crônica “Noite de terror”, escrita por Tatiana Belinky, modificando a voz narrativa; enquanto que a mesma lhes foi lida na versão original em 1ª pessoa, eles tiveram que reescrevê-la em 3ª pessoa. Portanto, serão analisadas as reflexões feitas pela dupla, tendo por foco os aspectos discursivos discutidos pelos alunos durante esta situação de produção escrita.

Os aspectos discursivos: linguagem escrita em jogo

Durante todo o desenrolar da situação de produção de seu texto, Estela e Vítor mantiveram muitas discussões sobre as necessárias decisões que deveriam tomar para dar conta de reescrever um texto conhecido mudando o foco narrativo. Aqui serão analisadas as discussões que tiveram, relacionadas aos aspectos discursivos do texto.

Primeiramente, vale a pena destacar que, ao longo de toda situação de produção, esses alunos não indicaram quaisquer dúvidas quanto à ordem de acontecimentos da história, mostrando sempre um grande domínio da progressão dos acontecimentos presentes na crônica “Noite de terror”. Este conhecimento mostrou-se essencial para que pudessem, efetivamente, preocupar-se com outras questões muito mais complexas, como o uso de linguagem adequada, repetições, a questão da voz narrativa e a pontuação, ou seja, a estrutura narrativa do texto.

Uma discussão importante que tiveram na situação de produção relacionou-se ao desafio do trabalho que estavam realizando de mudança de voz

narrativa, uma tarefa que implicava em pensar no uso mais adequado da linguagem e em como transformar as colocações pessoais da escritora em uma maneira de contar específica, em 3ª pessoa, por se tratar de um narrador diferente.

Estela: (escrevendo) Os pais de Tatiana tiveram de sair...

Vítor: E eu, como de costume...

Estela: Não, péra aí... Papai e mamãe tiveram que sair à noite...

Vítor: E me deixaram sozinha, não é?

Estela: Tatiana, como de costume...

Vítor: Não.

Estela: Ela, como de costume, cuidando dos dois irmãos...

Vítor: É, mas tem que falar mais uma coisa, deixaram eles sozinhos...

Estela: Ó, mas já tá falando (relê trecho), os pais da Tatiana Belinky tiveram de sair à noite... Tatiana, como de costume, teve de ficar cuidando deles... dos seus irmãos...

Vítor: Tá, tudo bem.

Vítor dita para Estela exatamente como ouviu a história, em 1ª pessoa, mas ela, em momento algum, explicita ou se incomoda com este fato, já que automaticamente transforma o que está ouvindo para uma escrita em 3ª pessoa. A troca entre ambos se coloca de forma bastante natural e mostra que não foi necessário que ela o relembresse de que não poderiam escrever “eu, como de costume”, mas sim concretizou o fato de que, ao ditar dessa forma, Vítor apenas a ajudava a saber o que viria em seguida. Diante disso, Estela só deveria manter sua função de escrever em 3ª pessoa, seguindo o objetivo da proposta. Neste caso, fica claro que os dois assumem uma posição muito importante para realizar com êxito a tarefa que lhes foi proposta: nenhum dos dois teve que estar solitariamente relembando a história e mudando sua voz narrativa, podendo trocar os papéis dessas tarefas, tornando a situação de produção bastante ágil e eficiente, sem nem sequer necessitar parar o trabalho para discutir estas ações escritoras.

O fato de manterem implícita a discussão das modificações vinculadas à voz narrativa, porém, não quer dizer que ambos não mantivessem esse olhar frequente para a questão, mas sim que, para eles, não se mostrou necessário justificar tal preocupação, algo também evidenciado no trecho seguinte:

Vítor: Então foram para a cama de papai e mamãe... e Tatiana pensou...

Lembra que ela pensou? Isso, para a cama maior, dos pais...

Estela: Posso colocar assim, cama maior, dois pontos, a cama de seus pais?

Vítor: Tudo bem... Agora vem que ela pensou...

Estela: Vem antes da cama maior, né?

Vítor: Não, vem agora...

(Estela relê o que escreveram)

Vítor: É, fica melhor assim mesmo, depois do “então”...

Estela: (coloca asterisco e escreve embaixo) Tatiana pensou... Quando papai e mamãe... Não precisa colocar pai e mãe dela, né?

Vítor: Não, porque aqui é ela mesma pensando...

O trecho ao qual os dois estão se referindo poderia claramente trazer muitas discussões e dúvidas quanto à escrita em 1ª e 3ª pessoa, uma vez que, neste caso, deveriam escrever em 3ª pessoa, mas, tratando-se da explicitação do pensamento da personagem, poderia existir uma discussão quanto a escrever “Tatiana pensou que quando seus pais chegassem dariam um jeito em tudo” ou, como a opção por eles escolhida, “Tatiana pensou: ‘Quando papai e mamãe chegarem darão um jeito em tudo’”, ou seja, como registrar o pensamento da personagem no texto.

O grau de dificuldade implicado nesta decisão, porém, não se manifesta na discussão. Para ambos, parece ser clara a escolha pela segunda opção, uma vez que Estela afirma não ser necessário escrever a frase do pensamento em 3ª pessoa e Vítor justifica tal escolha de maneira bastante pertinente. Uma observação importante é que, neste caso, os dois optaram por manter lite-

ralmente o pensamento da personagem tal qual contado na versão original, mas sem que isso, de forma alguma, signifique um deslize por parte deles quanto ao desafio de mudança da voz narrativa, algo que apenas analisando o texto não seria possível concluir.

Outra situação que mostra que o texto nem sempre oferece informações suficientes que permitam concluir o que as crianças sabem sobre determinado conteúdo das práticas de linguagem é a discussão que abaixo se apresenta, voltada à decisão dos parágrafos da história:

Estela: Mas enfim, ele adormeceu logo...

Vítor: Outro parágrafo, né?

Estela: Eu acho que isso que vem é do mesmo parágrafo...

Vítor: Eu não acho que é do mesmo parágrafo... Vem outra coisa...

Estela: Continua falando, tá, eles dormiram, e continua falando do caçulinha. Tem tudo a ver uma coisa com a outra!

Vítor: Ah, mas é porque é a mesma história, né?

Estela: Não... Mas tem histórias que não são tão organizadas assim. A gente vai mudando de parágrafos quando vai mudando de assunto, meio que ao invés de falar... Por exemplo, estou falando de uma festa de aniversário, que tem um bolo, aí em um parágrafo eu digo que as bexigas vão ser rosa...

Vítor: Não entendi...

Estela: (para a pesquisadora) Precisa terminar hoje?

Pesquisadora: Não necessariamente.

Estela: Você não quer colocar no mesmo parágrafo, mas agora vem novamente o inesgotável caçulinha, é a mesma coisa...

Vítor: Não é a mesma coisa, é outra vez que ele fez xixi...

Estela: Mas é a mesma coisa... Não é para só colocar quatro linhas de parágrafos, senão fica parecendo uma legenda...

Vítor: Do que eu lembro da história, tinha outro parágrafo... Eu lembro que era um parágrafo...

Estela: Mas não é do que você lembra, tem que ver a história.

Vítor: É, mas é que é outro momento. Olha, novamente o bebê fez xixi...

Estela: Não é só porque tem novamente que tem que começar um novo parágrafo...

Vítor: Mas eu lembro da história.

Estela: A gente não vai fazer idêntico da história, se fosse assim era só copiar...

Vítor: É que, dependendo do momento da história, assim, quando passa o tempo, é, ela, a história muda de parágrafo...

Estela: Não entendi...

Vítor: Por exemplo, assim, um dia, no outro dia muda de parágrafo. Se você não lembra, nos Elfos, quando mudou de dia, tinha que mudar de parágrafo...

Estela: Ah... mas... não mudou de dia, mês... Foi só uma hora.

Vítor: Então, é um tempo...

Estela: Tá, tudo bem, esse pode ser outro parágrafo, mas vamos olhar bem os outros pra não ficar um parágrafo curto...

Apenas analisando os parágrafos colocados no texto, não seria possível conhecer toda a reflexão realizada pela dupla para tomar a decisão de qual trecho deveria compor um novo parágrafo. Saber e constatar que aquilo que discutem nem sempre pode ser percebido no texto final é fundamental para que se valorizem as situações de trocas e diálogos, momentos em que, a partir de certa tarefa, desafios precisam ser superados, e conteúdos são objeto de reflexão. Uma reflexão que não aparece na escrita final, já que nela apresentam-se as decisões finalmente tomadas, e não o percurso vivido para que chegassem a cada uma delas.

Outro aspecto importante e derivado da conversa referida acima se relaciona às várias considerações que são trazidas para a reflexão pelos alunos apenas porque estão produzindo em parceria, já que, caso estivessem escrevendo sozinhos, cada um simplesmente colocaria em jogo sua própria compreensão em relação à organização em parágrafos, sem ter o desafio de expor suas justificativas quanto à maneira de pensar sobre o conteúdo em si. No decorrer do diálogo, o fato de se encontrarem diante de uma opinião contrária sobre a estruturação do texto fez com que ambos tivessem que passar por uma situação diferente das anteriormente apresentadas, já que

aqui, sim, foi fundamental que cada um explicitasse seus saberes sobre o assunto, para que, assim, pudessem justificar a escolha que estavam defendendo.

Vemos que esta explicitação acontece primeiro por parte de Estela, que imediatamente começa a justificar sua posição retomando o que já sabe sobre parágrafos, e que é a negativa dela em aceitar respostas pouco fundamentadas de seu companheiro (“Do que eu lembro da história, tinha outro parágrafo”) que faz com que Vítor tenha que acionar seus conhecimentos e introduza na conversa seus argumentos relacionados à passagem de tempo, que terminam por convencer sua parceira.

Além disso, o fato de Estela não ter aceitado as primeiras justificativas de Vítor, inclusive argumentando que ela não as acataria somente por conta de suas lembranças sobre a história original e justificando que não estavam copiando o texto (sem ter de explicitar que, em uma reescrita, devem produzir de seu jeito, e não exatamente como o texto original), acaba fazendo com que Vítor fundamente suas explicações baseando-se em uma reescrita feita no 2º ano, a que ele menciona quando cita Os elfos (BENNET, 1995).

Está claro que o fato de ter encontrado alguém que não concordava com suas afirmações fez com que este aluno tivesse que não apenas explicitar seus saberes, mas também retomar trabalhos e reflexões feitos em séries anteriores e que apoiariam seu ponto de vista.

Por outro lado, ainda que Estela finalmente tenha aceitado o que seu companheiro justificou quanto à mudança de parágrafos, termina colocando, de forma clara, que vai manter seu olhar e sua preocupação – legítima – quanto ao fato de não organizarem parágrafos excessivamente curtos. A dificuldade de resolver a questão, algo que se coloca de forma clara quando percebemos a extensão do diálogo travado pelos componentes da dupla, indica que o fato de trabalharem em parceria, ainda que os coloque diante do desafio de ter que justificar suas próprias ideias sobre um tema, permite a ambos que conheçam o que o outro já sabe sobre a organização do texto em parágrafos; um conhecimento complexo e que tem sua construção favorecida pela possibilidade de trocar informações a respeito do tema, na tentativa de resolver demandas trazidas pela produção textual.

Vale destacar, porém, que toda esta discussão relacionada aos parágrafos é realmente muito complexa, justamente porque o conteúdo com o qual estão lidando não deixa de ter um aspecto, em grande parte, subjetivo. O dicionário Michaelis (versão eletrônica – 2008), por exemplo, define parágrafo como “Pequena parte ou seção de um discurso, capítulo, texto, etc. que forma sentido completo e independente.”. Como definir que ideias formam um sentido independente? Como finalizar uma seção e considerar que outra deve ser iniciada? E como considerar estes dois aspectos em um texto literário, no qual as opções do escritor, muitas vezes, podem prevalecer a determinadas regras ou a usos mais comuns? Essa é, efetivamente, uma discussão que fica sob responsabilidade dos autores de um texto e que a troca entre Estela e Vítor mostra que não é nada simples e fácil de ser resolvida, mas que vivenciá-la permite que ampliem o olhar de ambos para a organização não só deste, mas de todos os textos em que deverão decidir onde iniciar ou finalizar um parágrafo.

Outro conteúdo que, em muitas situações, não deixa de ter um caráter subjetivo e pessoal e que também aparece nas discussões de Estela e Vítor refere-se ao uso de pontuação. Para apoiar a análise das reflexões que ambos realizam durante sua produção textual, mostra-se esclarecedor retomar alguns aspectos fundamentais apresentados por FERREIRO (1996, p. 151) em uma de suas pesquisas:

A pontuação é fundamentalmente um conjunto de instruções para o leitor. Assim se constituiu na história e assim segue funcionando. Há uma dificuldade intrínseca em situar-se ao mesmo tempo nos papéis de produtor e receptor, de escriba de uma história conhecida e de leitor dessa mesma história. Essa separação de funções supõe uma capacidade

de descentração difícil em qualquer idade, porém em particular para crianças de 7 a 9 anos, ainda bastante preocupadas com outros aspectos da escrita: a escolha léxica, a ortografia de palavras e, inclusive, aspectos corretos do grafar.

Ao longo da situação de produção textual, as duas crianças mostram ter clareza quanto à necessidade de colocar diferentes sinais de pontuação que possam orientar a leitura do texto. Tanto quando Estela ditava, como quando era Vítor o ditante, ambos se preocupavam não só em chamar a atenção do outro sobre a história em si, como, também, com relação ao uso de pontuação, que não se restringiu apenas ao uso de ponto final em final de parágrafo, ou a pontos de interrogação ou exclamação, sinais usualmente melhor dominados por crianças de 3º ano. Durante todo o trabalho, chama a atenção a quantidade de vírgulas, dois pontos, entre outros, utilizados de forma pertinente.

Porém, o trecho abaixo mostra que a dificuldade inerente ao uso de pontuação em uma situação de produção textual proposta a crianças de oito anos não foi um aspecto facilmente resolvido pelos componentes da dupla em todos os momentos da escrita do texto:

Estela: (ditando) Não fez pouco, dois pontos.

Vítor: Não fez pouco, vírgula...

Estela: Eu acho melhor dois pontos. Agora vai dizer sobre o que não fez pouco...

Vítor: ... (coloca a vírgula)

Estela: (ditando) O berço ficou encharcado de xixi...

Vítor: Ficou encharcado. Não precisa colocar de xixi, porque já dá para saber.

Estela: Mas coloca, vai, Vini!

Vítor: Mas já dá para saber que é de xixi!

Estela: Mas a pessoa que vai ler não vai entender...

Vítor: Quem disse que não vai entender? Dá para saber que é de xixi. E agora, é parágrafo?

Estela: Não, agora vem... encharcado de xixi, ponto. Então Tatiana...

Vítor: Encharcado...

Estela: Não, encharcado de xixi... Não dá para saber...

Vítor: Dá para saber...

Estela: Mas coloca, vai, Vítor...

Vítor: Mas já dá para saber...

Estela: Então, pelo menos, em cima coloca dois pontos...

Vítor: Onde?

Estela: no “e não fez pouco”.

Vítor: Tá bom... Mas não era ponto e vírgula?

Estela: Não.

Vítor: Tem certeza? Então tá bom...

Diferentemente do trecho sobre o qual a dupla discutiu o uso dos parágrafos, utilizando explicitamente muitos dos conhecimentos que já possuem sobre o conteúdo, aqui fica clara a dificuldade dos alunos de conseguir expor seus saberes sobre o uso adequado da pontuação, para assim justificar suas escolhas. O primeiro momento é marcado pelo conflito entre o uso de dois pontos e vírgula, com o uso desta última não por meio de um acordo, mas pela imposição de Vítor, que, na composição deste trecho do texto, assumia o papel de escriba. Posteriormente, a conversa mostra que acabam optando pelo uso de dois pontos, não por conseguirem discutir abertamente o que sabem sobre os sinais de pontuação que estão sendo confrontados, mas por um acordo com relação a outra mudança que também envolveu um conflito. Como, em uma das divergências, Vítor manteve o que desejava no texto, isso foi utilizado por Estela para solicitar o uso dos dois pontos, que ela avaliava como mais adequados ao trecho do texto que estavam produzindo. Ainda que essa situação deixe clara a dificuldade de um e outro para explicar as razões que os levavam a querer optar por determinado sinal de pontuação, o fato de Estela depois retomar a questão do sinal anteriormente sugerido mostra que, mesmo sem ter conseguido explicá-lo, para ela era realmente fundamental que fossem usados dois pontos, e não a

vírgula imposta por Vítor.

Uma vez que os trechos analisados anteriormente mostraram que esta dupla já possui muitos conhecimentos sobre diferentes conteúdos necessários para a produção de um texto, e ainda que o uso reiterado e constante de muitos sinais de pontuação ao longo da produção mostre que ambos reconhecem e utilizam os mesmos, o trecho acima, no qual a discussão não mostra uma troca de ideias que explicitem conhecimentos formais sobre o tema tratado, deixa clara a dificuldade quanto à análise e explicitação de como utilizar corretamente os sinais de pontuação.

No entanto, é bastante interessante ver que, ainda que não consigam elaborar uma explicação mais aprofundada quanto ao tema, a pontuação é efetivamente um saber que esses alunos já mobilizam quando escrevem, sendo algo que os preocupa constantemente, não só pelo uso frequente ao longo do texto, mas também na abordagem do conteúdo, no momento da revisão do que escreveram. Ainda que na revisão eles pudessem centrar-se apenas na questão da ordem dos fatos e na organização geral das ideias do texto, aspectos que costumeiramente preocupam mais os alunos do 3º ano, Estela e Vítor mostram que, efetivamente, a preocupação pelo uso de pontuação já é algo inerente às reflexões que realizam, mesmo sendo este um conteúdo extremamente complexo.

Estela: Uma hora depois, o caçulinha fez xixi no berço. No berço... Aí podia pôr um ponto e vírgula, né?

Vítor: Pode ser.

Estela: Ou dois pontos?

Vítor: Mas não tem nenhuma fala...

Estela: É, mas só que...

Vítor: Melhor um ponto e vírgula...

Estela: Acho melhor não...

Vítor: Acho melhor não colocar nada...

Estela: A gente podia fazer dois pontinhos porque, em geral, quando tem isso ó, faz dois pontinhos, que quer dizer que não fez pouco...

Vítor: Tá bom, vai...

Nesse trecho da conversa, aparecem algumas afirmações sobre o uso de dois pontos que mostram uma tentativa de sistematizar alguns saberes sobre o uso específico deste sinal, primeiro referindo-se à presença do mesmo no discurso direto, e depois na utilização para anunciar algo, o que é dito por Estela ao final do diálogo e que, assim, convence Vítor. O interessante desta situação é o fato de que, na discussão anterior envolvendo o uso de “dois pontos”, nenhum dos dois tenha apresentado estas ideias, mostrando que as idas e voltas ao mesmo conteúdo, algo que a situação de produção textual possibilita, permite que revisitem conteúdos e possam construir novos observáveis sobre o mesmo. Fica claro que o tema da pontuação faz parte da reflexão sobre a língua escrita que esses alunos realizam com frequência e que esta ação, dos dois, em busca de explicações e formas de compreender qual sinal é mais adequado para cada situação, é fundamental para que possam, progressivamente, construir novos saberes sobre esse conteúdo.

O potencial da interação nesta parceria

As situações de interação vivenciadas entre pares dentro da sala de aula são fundamentais para o processo de desenvolvimento dos sujeitos, tanto por permitir que acionem conhecimentos e troquem suas impressões pessoais sobre conteúdos diversos, quanto para, a partir desta situação, poderem ressignificar seus próprios saberes e, assim, avançar em seu processo de aprendizagem.

A análise da situação de interação vivenciada por Estela e Vítor confirma a potencialidade da troca entre iguais na formação de usuários das práticas de linguagem. Ao longo dos diferentes dias de trabalho, foi possível constatar pelos diálogos construídos entre as crianças, que o fato de trabalharem em

parceria propiciou a saída de posições pré-estabelecidas quanto ao que já sabiam sobre os diferentes conteúdos necessários para reescrever um texto. Para resolver os impasses, tiveram que reorganizar seus saberes, buscando a melhor maneira de explicitá-los.

A crença na importância da interação para a formação escritora dos alunos exigiu que a situação não se apresentasse como uma proposta facilmente realizável pelos que a protagonizariam. Consequentemente, em alguns momentos ocorreram discussões intensas, advindas das dificuldades em conseguir aceitar o olhar diferenciado do outro, especialmente no caso de Vítor, que sempre se colocou de forma menos aberta às sugestões de sua colega, que diferiam do que ele acreditava ser melhor para o texto.

Ao longo do trabalho, foi frequente a atitude negativa de Vítor diante de opiniões de Estela contrárias às suas. Porém, como ela, em pouquíssimas ocasiões, aceitou diretamente o olhar diferente do colega apenas porque ele considerava sua decisão melhor do que a de sua parceira, isso o colocou diante do importante desafio de ter que fazer-se compreender, mostrar o que sabia sobre o tema, envolver-se com o trabalho de outra maneira. Estela, então, ao exigir que Vítor se explicasse e buscasse justificativas aprofundadas que sustentassem sua opinião, por um lado mostrava grande comprometimento com o trabalho e, por outro, fazia seu companheiro ter que acionar todos os conteúdos necessários para que o conflito fosse adequadamente solucionado.

Ainda assim, os diálogos que ambos mantiveram durante a produção do texto mostram que, de fato, em muitos momentos as ideias de Vítor, quando confrontadas com as de Estela, acabaram prevalecendo na escrita do texto e que, se, por um lado, esta atitude mostra ainda a necessidade de ele flexibilizar suas opiniões pessoais, também permitiu que ela, em momentos variados ao longo da situação, recordasse sua aceitação e, assim, conseguisse que ele concordasse em inserir modificações por ela sugeridas. Ainda que Estela, em muitos momentos, tenha deixado de lado suas opiniões por conta da dificuldade de seu companheiro, fica claro que, ao longo do trabalho, ela foi construindo estratégias próprias para lidar com esta dificuldade do parceiro. Diante dos desafios apresentados, passou a “negociar” suas sugestões, retomando pontos anteriores, em que a ideia do colega prevaleceu, para que ele, pouco a pouco, pudesse ir compreendendo e percebendo a importância de aceitar também as sugestões dadas por ela.

Um exemplo disso aconteceu logo após o longo diálogo exposto anteriormente, sobre o uso de parágrafos. Após a opinião de Vítor prevalecer, este se mostrou mais tranquilo e aberto a escutá-la nas decisões posteriores, inclusive acatando boa parte das sugestões da parceira.

Do ponto de vista da área de conhecimento com o qual lidamos, relacionada às práticas de escrita, seria pertinente refletir sobre a necessidade de que ambos fossem capazes de guiar suas decisões não por quem as sugeriu e por um equilíbrio entre quantas ideias cada um aceitou do outro, mas sim pela análise estritamente voltada às questões textuais. Trata-se, porém, de uma situação vivida por crianças de oito anos, que estão ainda construindo suas estratégias para saber interagir e produzir em parceria, e o fato de encontrarem formas que lhes permitissem prosseguir com o trabalho e alternar as diferentes sugestões mostra que estão avançando favoravelmente no sentido mais potente para sua formação pessoal.

Dois trechos ainda não apresentados complementam a análise sobre o comprometimento de Estela na parceria e como isso fez com que Vítor tivesse, necessariamente, que colaborar com o trabalho.

Trecho 1:

Vítor: Não tinha mais cama para ir, então Tatiana resolveu ficar sentada...

Estela: Ah, Vítor, não é só isso, né? Nem vai falar que ela deu um pulo para trás com o pequeno no colo e o maior atrás? Depois voltaram para a cama... Entregou os...

Vítor: (interrompendo) pontos?

Estela: é, entregou os pontos e começou a chorar, assustando os dois, que

ainda abriram o bué...

Vítor: Mas não precisava colocar... (sinais de cansaço)

Estela: Mas essa parte é importante...

Vítor: Eu sei que é importante... É, tá bom, vamos colocar...

Estela: Precisa colocar os detalhes, de que pulou para trás... Tem que colocar tudo...

Trecho 2:

Estela: Então, com o menor no colo... Então, com o menor no colo e o maior atrás... Então, com o pequeno no colo não era melhor?

Vítor: Por mim pode ser... (voz desanimada)

Estela: (nervosa) Vítor! Como você acha melhor?

Vítor: É... Acho melhor com o pequeno, porque senão a gente vai repetir...

Estela: Então com o pequeno no colo e o maior atrás... Peraí... O pequeno no colo... Daí fica melhor colocar o maior atrás, né?

Vítor: Não, “e o outro atrás”. Pode ser “e o outro atrás”...

Na primeira situação, fica claro o quanto a atitude de Estela faz com que Vítor retome sua postura com relação ao trabalho. É neste momento de escrita do trecho final do texto, quando, efetivamente, as crianças cansadas tendem a mostrar um menor envolvimento com a tarefa, que podemos observar o quanto o fato de trabalharem em dupla é importante e potente para que a qualidade da produção não diminua. Estela também poderia apenas contentar-se com o fato do colega aceitar sua sugestão, mas, ao invés disso, continua argumentando, reafirmando sua convicção sobre a necessidade de que os detalhes da história sejam contemplados na proposta realizada.

No segundo diálogo, Estela contava com uma situação em que, aparentemente, a questão poderia ter sido resolvida ainda mais facilmente, já que o cansaço de seu companheiro faz com que ele nem sequer quisesse argumentar e, assim, ajudá-la a refletir sobre o que escrever; ele simplesmente diz aceitar o argumento dela. Contrária a essa atitude, a menina repreende o colega, mostrando que não só valoriza sua participação na escrita, como também não aceita que ele mostre pouco caso com o trabalho que estão realizando. O fato de esta mensagem e esta valorização da parceria virem por meio da atitude de uma companheira da classe, e não apenas pelos argumentos de um docente, é uma vivência fundamental para que os alunos efetivamente possam dar um significado diferenciado às formas cooperativas de trabalhar dentro da escola.

¹ “Somos conscientes de que alfabetizar-se é resolver problemas práticos ajudados pela escrita ou por intermédio da escrita, é acrescentar a compreensão do mundo, é usar o poder da linguagem para convencer ou dissuadir, é desfrutar de uma realidade que escrita é mais bela que realizada, é brincar de dizer de maneiras estranhas, é antecipar mundos utópicos com palavras...” (Tradução livre: Miruna Kayano Genoino).

² “Além das letras, quem escreve coloca em ação conhecimentos sobre a linguagem escrita (...) o conhecimento de uma linguagem mais formal, ao mesmo tempo que diferente segundo as variedades discursivas, ou seja, uma linguagem que, por seu uso social, é esperado encontrar de maneira escrita e que, por certas características linguísticas, denota uma diferenciação textual.” (Tradução livre: Miruna Kayano Genoino).

Bibliografia:

1. BENNET, William J. O livro das virtudes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
2. BUENOS AIRES, Ciudad de Buenos Aires, Documento curricular, primeiro e segundo ciclo, 1995. (www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula acesso em 13 de julho de 2010).
3. CASTEDO, M. MOLINARI, M.C., WOLMAN, S. Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires: Editora Santillana, 2000.
4. CASTORINA, J.A., FERREIRO, E., LERNER, D. e OLIVEIRA, M., Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática, 2006.

5. COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

6. COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação escolar. Porto Alegre: Artemed, 2004.

7. COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1994,

8. COLOMER, T., TEBEROSKY, A., Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

9. FERREIRO, Emilia. Passado e presente dos verbos ler e escrever (Col. Questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 2002.

10. FINOCCHIO, Ana María. Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires: Paidós, 2009.

11. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

12. VYGOTSKY, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

13. BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

14. BRANDÃO, Ignácio Loyola, et al. Quem conta um conto – volume 6, São Paulo: Atual Editora, 1990.

15. CEEV, 30 olhares para o futuro. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

16. TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997, cap. IV.

17. TEBEROSKY, Ana. ”Compor textos” In: TEBEROSKY e TOLCHINSKY, Liliana (orgs). Além da alfabetização. São Paulo: Ática, 1996.

18. BELINKY, Tatiana. Onde já se viu? São Paulo: Ática, 2005.

19. BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

20. MOISÉS, Massaud. A criação literária – Prosa II. São Paulo: Cultrix, 1967.

21. SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Simulação e REPRESENTAÇÃO

ALEXANDER BRILHANTE COELHO

Este ensaio expõe alguns usos que o curso de Ciências Naturais do 9º ano da Escola da Vila faz de aplicativos que simulam experimentos, discute como esses aplicativos dialogam com uma tradição de experimentação em Física e indica quais as possíveis consequências desses usos para a formação dos estudantes.

Representação

Em uma visita às faculdades dedicadas às “ciências humanas”, vemos, nos intervalos entre as aulas, os alunos reunidos nas mesas dos cafés, conversando a respeito de seus temas prediletos, usando nada mais que palavras e gestos consagrados para comunicar suas ideias. Nas faculdades dedicadas às “ciências exatas”, além das mesas dominadas por palavras e gestos – as mesas que tratam da vida –, podemos encontrar um arquipélago de mesas nas quais os estudantes encontram-se levemente inclinados ao redor de um guardanapo de papel, de onde brotam desenhos e equações.

Há quem diga que a distinção mais substantiva entre as “ciências exatas” e as “ciências humanas” seja a necessidade de um suporte do tipo guardanapo para comunicar pensamentos. Talvez não seja fortuito o fato de que imaginamos Sócrates banqueteadando reclinado e Arquimedes desenhando círculos na areia da praia.

Todo tipo de conhecimento lucra muito com as várias possibilidades de registro, mas o ponto é que, enquanto nas ciências humanas o registro tem a função principal de conservar um pensamento, resguardá-lo da perecibilidade da oralidade, nas ciências exatas, para além da fixação do pensamento no suporte ¹, o registro tem a missão de viabilizar o pensamento, possibilitar representações.

Para o bem da clareza, o que estamos querendo dizer é que o monstro que se enuncia como: “o lugar geométrico de todos os pontos de um plano que estão a certa distância, chamada raio, de certo ponto, chamado centro” só será domesticado se desenharmos uma circunferência. Por isso, não fosse o quadro-negro, a mais bem sucedida tecnologia da informação e da comunicação, sabe-se lá como andariam as ciências exatas.

Acontece, no entanto, que as representações possíveis em um quadro negro, em um guardanapo ou na areia da praia são representações estáticas, enquanto os fenômenos que se pretendem representados acontecem no tempo e implicam em algum tipo de movimento ou mudança. É claro que existem estratégias para “movimentar” as representações de lousa, mas os truques têm eficácia duvidosa. É por isso que as recentes simulações de computador têm sido cada vez mais utilizadas como ferramentas de ensino.

Experimento e idealização

O segundo trimestre do curso de Ciências Naturais do 9º ano é dedicado ao estudo do calor. Por meio do estudo do calor, temos o objetivo de promover uma aproximação em direção ao modelo cinético-molecular, segundo o qual a matéria é composta por partículas muito pequenas, que têm diferentes tipos de movimento em cada um dos estados físicos e que, quanto maior a temperatura, maior a energia cinética das partículas.

Começamos o curso investigando a relação entre quantidade de calor fornecido, quantidade de substância aquecida e variação de temperatura. Os alunos vão ao laboratório e aquecem, durante cinco minutos, 250ml e 500ml de água, marcando a temperatura a cada meio minuto. Em seguida, a partir dos dados obtidos, devem fazer uma previsão de quanto seria a variação de temperatura no aquecimento, pela mesma chama e no mesmo tempo, de 1 litro de água.

Espera-se que os alunos percebam que, para um mesmo tempo de aquecimento, a variação de temperatura é inversamente proporcional à quantidade

de substância aquecida, ou seja, o aumento de temperatura no aquecimento de 500ml é metade do aumento de temperatura de 250ml. Portanto, a previsão sobre o aumento de temperatura de 1 litro de água deveria ser algo tranquilo. Mas não é.

A partir dos dados obtidos, a relação está longe de ser óbvia. Por mais que o bom senso queira, as medições não mostram que a variação de temperatura de 500ml de água é metade da variação de temperatura para 250ml. Começamos, então, a “tratar os dados”, fazer gráficos, calcular aumentos médios de temperatura, médias das médias dos grupos, etc.

Inútil. Os dados não confessam. Para chegar à ideia de que a variação de temperatura é inversamente proporcional à quantidade de substância aquecida, é preciso uma longa faxina, uma longa discussão a respeito de inúmeros fatores que passam despercebidos na experimentação e que devemos “limpar” para construir uma idealização de relações matemáticas.

Diversas atividades experimentais correlatas se seguem: aquecimento de uma mesma quantidade de substâncias diferentes, medição da temperatura das substâncias durante as mudanças de estado físico, etc. Tais atividades são conduzidas de modo a deixar mais aguda a tensão entre experimento e idealização, de modo a criar condições para se idealizar um real que, apesar de tudo, é ocultado pelo fenômeno. Ou seja, ainda que o fenômeno seja o ponto de partida da reflexão, no limite, buscamos um real apesar do fenômeno.

Idealização sem experimento

A idealização de relações matemáticas entre grandezas macroscópicas (temperatura, massa, etc.), apesar de ser um salto, não é tão arriscada quanto a imaginação acerca da natureza do calor. Afinal, que diabos seria, de fato, o calor? Nenhum experimento no mundo permite uma revelação da natureza do calor. Trata-se de uma ideia que nasce como pura especulação e que, tudo dando certo, pode se ajustar mais ou menos bem aos fenômenos estudados. Eis o momento dos textos teóricos.

O primeiro texto teórico que os alunos leem é um texto denominado “A natureza do calor”, de Joseph Black, escrito no início do século dezenove, uma época em que a polêmica a respeito do calor estava bastante viva. Como o autor defende sua concepção de calor para os seus pares, e contra muitas ideias de seus pares, o texto ilustra bastante o papel da argumentação nas ciências. Ilustra, em particular, um tipo de reflexão possível a respeito de coisas inacessíveis aos sentidos e de concepções que contrariam o senso comum.

Apenas para dar uma ideia, acompanhando o movimento do texto, do que seria uma idealização sem experimento, o autor vai tateando o que poderia ser o calor, partindo de um fenômeno bastante corriqueiro: quando colocamos um corpo mais quente perto de um corpo mais frio, o corpo mais quente esfria, e o corpo mais frio esquenta. Ele critica a ideia de que o corpo mais frio passa algo que se possa chamar “o frio” para o corpo mais quente, já que, ao contrário do calor, que possui fontes naturais como o Sol e fogo, não existe fonte natural de frio. Os ventos frios, por exemplo, seriam apenas ventos provenientes de lugares onde a radiação solar é escassa, como os polos. Descartada uma “ontologia do frio”, o autor passa à “ontologia do calor” e, ao final, coloca duas possibilidades: ou o calor é uma espécie de fluido ou substância extremamente leve que passa do corpo mais quente para o corpo mais frio, ou é uma espécie de vibração das partículas do corpo².

Em sala de aula, discutimos como a hipótese do “calor como substância” poderia explicar o fato de um corpo mais quente esquentar um corpo mais frio, pois o mais quente perderia esta substância calórica, e o outro a receberia. No entanto, tal hipótese teria dificuldades para explicar o fato de que dois corpos se aquecem simultaneamente quando atritados. Afinal, de onde

viria a substância calor nessa situação? ³ A hipótese do calor enquanto vibração de partículas é, portanto, fortalecida.

A maioria dos adultos, por conta da escolaridade, conhece a relação entre calor e vibração de partículas, sabe que, quanto maior a temperatura de um corpo, maior a intensidade da movimentação das suas partículas, maior a energia cinética das partículas. Parece uma ideia banal, mas não é. As teorias são estruturas nas quais conceitos, leis, princípios e convenções são articulados de modo coerente. Cada conceito, cada “parte” da teoria dá significado ao todo, à teoria, e, ao mesmo tempo, o significado de cada parte se dá em relação ao todo. Este jogo entre parte e todo, entre cada conceito e o conjunto da teoria, confere uma complexidade ao conhecimento que nem sempre é evidente àquele que já incorporou a representação do todo.

Para se ter uma ideia, no início do século vinte, a ideia de átomo não era muito mais do que uma hipótese de trabalho, uma suposição esperta ⁴. Muitos físicos importantes não levavam esta ideia muito a sério. De fato, tal ideia contraria as mais elementares evidências dos sentidos. Além de nenhum ser humano jamais ter visto sequer um átomo, nem utilizando o melhor microscópio do mundo, a ideia de átomo também pressupõe a ideia de espaço vazio entre átomos que se movimentam incessantemente. Basta olhar ao redor para verificar o quanto a ideia é esquisita!

Sem nenhum tipo de preparação, alguém só pode levar a sério esta ideia se estiver muito predisposto a crer em palavras. As evidências da existência de átomos que se movimentam em um espaço vazio são por demais indiretas. Crer nessa sandice é algo que só é compensado se essas ideias forem muito potentes para explicar e prever uma série de fenômenos. Ou seja, para uma pessoa sadia, não compensa contrariar todas as evidências dos sentidos, só para explicar por que dois corpos se aquecem quando se atritam.

Simulação com rugosidade

Quando Galileu faz rolar uma esfera polida plano abaixo, para, em seguida, tecer considerações sobre a queda livre, inaugura uma nova maneira de se pensar e investigar o real. Sua aposta era que a queda livre e a descida em um plano inclinado têm uma essência comum, apesar de diferenças como a presença de atrito com o chão, a direção do movimento, o tempo de queda, etc.

É claro que é preciso ter em mente o que se quer, saber o que deve ser limpadado, para encontrar essa essência. E o segredo da essência seria a estrutura matemática. Seja no plano inclinado, seja na queda livre, a distância percorrida é proporcional ao quadrado do tempo.

O tipo de diálogo entre experimento e idealização presente no plano inclinado de Galileu é um tanto mais radical ⁵ do que o tipo de diálogo a que nos referimos mais acima, quando relatamos nossos experimentos de aquecimento. Em nosso experimento, tratava-se apenas de tentar pensar como minimizar algumas interferências desagradáveis, tais como: o calor, além da água, esquenta também o béquer; a chama não é exatamente constante ao longo do experimento; ao mesmo tempo em que a água é aquecida, também perde calor para o ambiente, etc. O experimento de Galileu também passou por contratempos, mas o mais significativo é que utilizou um fenômeno, a descida em um plano inclinado, para pensar em outro fenômeno, a queda livre; ou melhor, reduziu dois fenômenos aparentemente distintos a um único fenômeno, a uma mesma estrutura matemática.

Eliminadas as diferenças “acidentais”, para Galileu, o plano inclinado pode tomar o lugar da queda livre, pode simular a queda livre. O plano inclinado apenas “dilui” a gravidade, permitindo percepções sensoriais mais vantajosas e mais possibilidades de manipulação do fenômeno, o que possibilitaria “ver” mais coisas, ou, melhor, ver sempre a mesma coisa, a mesma estrutura.

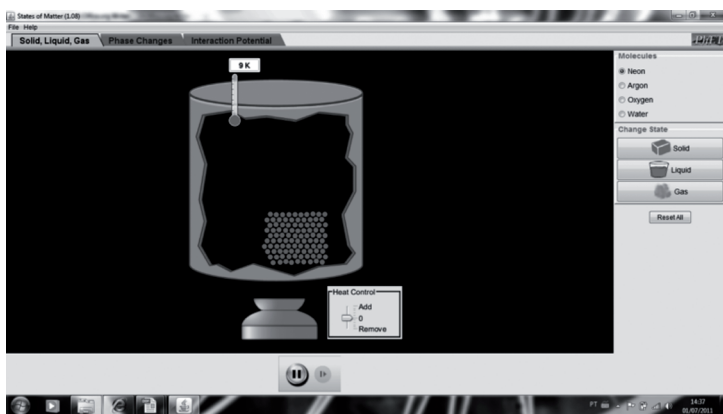
O plano inclinado de Galileu e as simulações de computador compartilham da mesma crença, a de que a verdade do real é a estrutura matemática. A diferença mais óbvia é que, enquanto Galileu jamais conseguiu fazer uma

faxina completa, tendo que conviver com as fricções da matéria, as experiências com simulações podem ignorar solenemente o mundo.

Simulação sem rugosidade

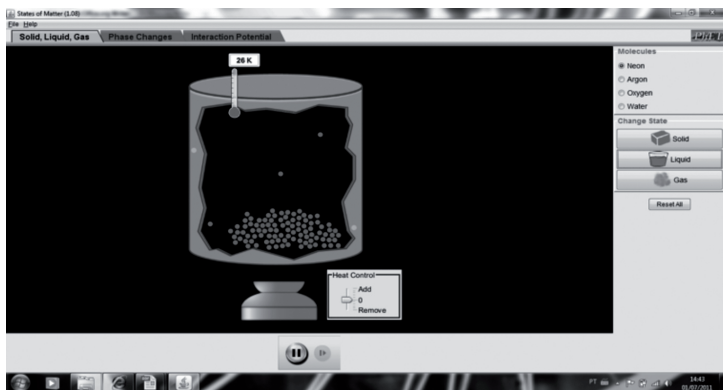
Como vimos mais acima, nenhuma das atividades experimentais que fazemos em nossa investigação é capaz de nos revelar o modelo cinético molecular. E não por causa de nenhuma interferência externa difícil de ser eliminada. A realidade a que o modelo se refere está totalmente oculta ao universo dos sentidos. Se isso era um problema para os principais físicos do final do século XIX, que dirá para os nossos alunos, que, de resto, têm coisas mais importantes com o que se preocupar.

Uma simulação de computador, chamada “States of Matter”, desenvolvida pela Universidade do Colorado, permite, no entanto, manipular e observar o inobservável ⁶. Inicialmente, aparece uma tela com uma representação das partículas que compõem uma substância no estado sólido, que está dentro de um recipiente com um termômetro. As partículas estão representadas tal como se representa geralmente as partículas de uma substância no estado sólido na lousa.



Mas as partículas estão vibrando ao redor de suas posições, o que, obviamente, não pode ser representado na figura. A atividade “experimental” consiste em verificar o processo de modificação no movimento das partículas à medida que a substância recebe calor. A cada passo, antes de agir sobre o programa, os alunos criam hipóteses a respeito do que pode ocorrer.

Abaixo, uma representação da substância no estado líquido.

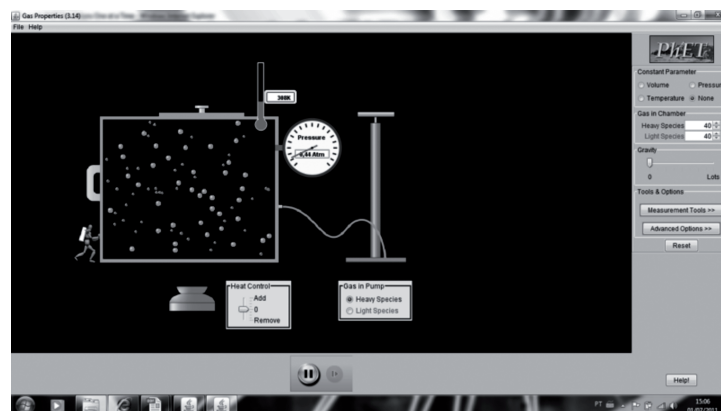


O principal, e que este texto, por si só, não pode dar conta, é que a atividade propõe que os alunos antecipem o que irá ocorrer e, em seguida, visualizem o processo: diferentes intensidades e tipos de movimentos das partículas, diferentes graus de proximidade e de atração entre as partículas, etc.

Esta “atividade experimental” possibilita um tipo de relação com o mo-

delo teórico impossível por outros meios, mais rica, já que, à medida que os alunos vão se familiarizando com o modelo, vão, também, formulando novas questões, do tipo: “Por que o movimento das partículas das extremidades é um pouco diferente do movimento das partículas no interior do líquido?”, “Por que algumas partículas se desprendem do conjunto?”, “Por que a água se comporta de modo anômalo, se comparada às partículas de outras substâncias?”.

Outra simulação utilizada é a “Gas Properties”, também desenvolvida pela Universidade do Colorado.



Nesta simulação, as possibilidades de antecipação e manipulação são mais diversas. Além de adicionar calor e verificar como o calor interfere no movimento das partículas, podemos inserir quantas partículas quisermos, partículas com diferentes massas e verificar a relação entre massa e velocidade. Podemos, também, “medir” a temperatura, a pressão e o volume, etc.

Esta simulação é utilizada com o mesmo espírito da utilização que fazemos da simulação anterior, mas ela também prepara o aluno para a leitura de dois textos teóricos do físico Richard Feynman, que, apesar de sua linguagem amigável, é escrito para alunos de primeiro ano de universidades americanas. A utilização do programa permite a visualização de muitos processos a que o autor se refere no texto, e a opção que fizemos foi fazer a leitura do texto apoiada pela simulação ⁷.

Mais verdadeiro que a verdade

Sem a visualização das simulações e sem o conhecimento de como as atividades propõem a utilização do programa, talvez seja um tanto difícil se ter uma ideia das vantagens e limites da utilização desses recursos. Salvo engano, este será o quarto ano de utilização desses tipos de simulação, que, de resto, têm sido utilizados também no estudo de outros temas, como ondas em cordas, ondas sonoras, etc. De início, nosso uso era mais ilustrativo, mais como um recurso auxiliar de uma aula expositiva. Ao longo do tempo, começamos a desenvolver atividades com a cara que têm nossas atividades experimentais.

Nossa aposta é de que as experiências com as simulações de computador favorecem a possibilidade de que o aluno veja sentido em conviver com o modelo cinético molecular, já que as representações que uma boa utilização desses recursos possibilita construir são mais significativas.

Mais acima, defendemos que, num certo sentido, a utilização das simulações participa de uma tradição galileana de se pensar em investigar o real, já que alguns fenômenos mais facilmente manipuláveis passam a simular outros fenômenos mais ariscos. Mas é inegável que há uma diferença brutal entre as duas situações, já que só com muita generosidade podemos chamar as simulações de computador de fenômenos.

Para usar uma imagem um tanto esdrúxula, a esfera metálica do pinball mecânico está em um universo bem diferente da bolinha de tênis do videogame.

me. E as simulações de computador parecem participar do universo do videogame, resultado da faxina completa da matéria, aparentando ser mais “verdadeira que a verdade”. Enquanto Galileu utilizava o artesanato para ascender às relações matemáticas, as simulações de computador simulam o regresso das relações matemáticas à Terra e, assim, tentam se passar por uma concretização da essência, que, no mundo clássico, está presa ao mundo do espírito. Em um contexto em que as fronteiras entre o mundo real, mecânico e “clássico” e o mundo virtual parecem não ter muito sentido, é importante ter em mente que estes recursos não são meras ferramentas. Seria ingenuidade imaginar que são apenas novas formas de se chegar, de maneira mais eficiente, a resultados antigos, já que favorecem uma formação qualitativamente distinta da “clássica” formação de subjetividade e de relação com o conhecimento a respeito do mundo.

¹ Função obviamente importante demais para ser negligenciada (que o prove uma tentativa de, sem um guardanapo, “isolar o xis” de uma equação elementar).

² Joseph Black era partidário da ideia de que o calor seria algum tipo de substância. Por motivos didáticos, a parte do texto em que defende sua posição foi cortada do material dos alunos.

³ De fato, foi uma experiência com atrito, realizada pelo Conde Rumford e publicada em 1799, que fortaleceu a posição dos que defendiam a ideia de calor como vibração de partículas: “Observando a perfuração da alma dos canhões na fábrica de munições de Munique, intrigava-o o fato de a peça de fundição ficar tão aquecida, especialmente quando a broca estava cega”. Suas medições lhe indicaram que o calor não poderia ter nenhum peso (na verdade, 1 caloria, com certeza, não poderia ter um peso superior a 0,000013 mg) e que não podia ser algo que se gastasse, uma vez que, enquanto há atrito, a temperatura da broca mantém-se continuamente elevada. Concluiu: “Que é calor? Não pode ser uma substância material. A mim me parece difícil, se não assaz impossível, imaginar o calor como outra coisa que não o que nesta experiência foi continuamente suprido à peça de metal, ao aparecer o calor, a saber, movimento”. (GAMOW, 1963, p. 107) O que foi dito acima pode parecer contrariar o título da sessão: “Idealização sem experimento”. Na verdade, não. Não estamos querendo afirmar uma independência entre idealização e experimento. Apenas estamos indicando que, na situação planejada, nossos alunos não idealizaram a partir de experimentos.

⁴ “Em 1905, por exemplo, o ceticismo ainda imperava, com alguns cientistas rejeitando incontinenti a teoria corpuscular da matéria (...). Estes cétricos não eram loucos nem incompetentes”. E, mais adiante: “No final do século XIX, mesmo um homem como Max Planck receava manifestar sua crença no átomo. Conforme o próprio Planck lembra em sua Autobiografia Científica, era ‘não apenas indiferente, mas, em certa medida, mesmo hostil à teoria atômica’”. (SEGRÈ, 1987, pp. 8 - 9)

⁵ Não só mais radical. É fonte de uma série de interpretações francamente conflitantes. Costuma-se associar o nome de Galileu ao ingresso da experimentação sistemática na investigação da natureza. Alexandre Koyré, por exemplo, sugere que Galileu estava longe de ser o empirista que se pensa. Segundo ele: “A maneira pela qual Galileu concebe um método científico correto implica numa predominância da razão sobre a simples experiência, substituição de uma realidade empiricamente conhecida por modelos ideais (matemáticos), a primazia da teoria sobre os fatos”. (KOYRÉ, 1991, p.154). Paul Feyerabend, por sua vez, crítica a ideia de que Galileu seja a encarnação do racionalismo popperiano. Segundo ele: “Galileu substitui uma interpretação natural por outra muito diferente e, até então (1630), pelo menos parcialmente não-natural. Como procede ele? Como consegue introduzir asserções absurdas e contra-intuitivas, como a asserção de que a Terra se move (...)? Pode-se prever que argumentos não serão suficientes – uma limitação importantíssima do racionalismo -, bem como que as asserções de Galileu, na verdade, são apenas na aparência argumentos. Com efeito, Galileu usa propaganda” (FEYERABEND, 2003, P. 103).

⁶ Para quem quiser baixar a simulação, ela é gratuita e está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://phet.colorado.edu/en/get-phet/one-at-a-time>. Uma vez na página eletrônica, basta clicar na simulação “States of Matter”, que aparece na lista de simulações.

⁷ É possível que, no futuro, possamos construir uma atividade que aponte para o estabelecimento de relações matemáticas entre as variáveis pressão, temperatura e volume, a relação conhecida como Equação Geral dos Gases ($P_1V_1/T_1 = P_2V_2/T_2$), que é a base da programação dessa simulação e da qual muitos devem se lembrar. Ainda estamos pensando se uma atividade assim cabe no nosso curso.

Bibliografia citada:

FEYERABEND, Paul K. Contra o Método. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

ÉVORA, Fatima R. R. A Revolução Copernico-galileana. 2v. Campinas: CLE-UNICAMP, 1993.

GAMOW, George. Biografia da Física. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1963.

KOYRÉ, Alexandre. Estudos e História do Pensamento Científico. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1991.

SEGRÈ, Emilio. Dos Raios X aos Quarks – Físicos modernos e suas descobertas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

Sala de aula + Ambiente **VIRTUAL** = maior aprendizagem

CÉSAR SIMONI SANTOS

JOSÉ RAIMUNDO SOUSA RIBEIRO JUNIOR

O texto que segue resulta da reflexão sobre duas experiências de uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no apoio ao desenvolvimento de atividades escolares. Serão relatadas duas experiências realizadas em 2011 em que a utilização de um AVA foi significativa na preparação, condução e retomada de trabalhos de campo com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, se revelando um meio eficiente de favorecimento e fortalecimento de relações consistentes dos alunos com cursos de geografia, de maneira geral, e com procedimentos relacionados a trabalho de campo, em particular.

A reunião dessas duas experiências se justifica, primeiramente, no campo disciplinar, pois foram realizadas na disciplina de Geografia e, além disso, se inserem como um apoio à aquisição conceitual de trabalhos realizados no campo, sendo assim, a nosso ver, experiências complementares.

Esta complementaridade pode ser entendida através do momento em que o uso do AVA se inseriu dentro de cada curso. No trabalho de 1º ano, a experiência se concentrou na etapa preparatória para o trabalho no Rio de Janeiro, com a elaboração do caderno de campo. No 2º ano, o trabalho foi desenvolvido, sobretudo, na etapa posterior ao retorno do campo, que teve como objeto o Projeto de Irrigação Jaíba, com o tratamento e a sistematização das informações e a elaboração de uma plataforma de exposição de tipo “Painel”, elaborada em Power Point. Esta complementaridade também se manifesta nas formas como os trabalhos se debruçaram sobre dois problemas centrais, a saber:

1) a questão do tempo didático necessário para a condução de atividades complexas em grandes grupos, nem sempre suficiente se considerado apenas aquele da sala de aula;

2) a dificuldade em acompanhar as diferentes etapas do trabalho, considerando as especificidades de cada aluno ou grupo de alunos. Cabe agora conhecer, de forma um pouco mais detida, as diferentes experiências de uso do AVA consideradas aqui, para, em seguida, tecer algumas considerações sobre seu alcance.

A elaboração do caderno de campo em ambiente virtual

A realização de um trabalho de campo com alunos do Ensino Médio apresenta objetivos diversos e complementares. Entre eles, podemos destacar a possibilidade de confrontar os estudos mais teóricos realizados em sala de aula com a realidade pesquisada em campo.

Está claro para a Geografia, assim como para as outras disciplinas da área de Ciências Humanas, que o trabalho de campo não consiste na mera verificação em loco do que foi aprendido. Esta verificação pode até acontecer em alguns momentos, mas é importante que o trabalho de campo seja também um momento de novas descobertas, de formulação de novas hipóteses para o fenômeno estudado e, até mesmo, de reconsideração daquilo que parecia certo antes de sua realização. Neste sentido, é muito importante que nos preparemos previamente para que a realização de um trabalho de campo atinja os objetivos a ele relacionados.

Para alunos do 1º ano do Ensino Médio, as etapas de uma pesquisa em Ciências Humanas nem sempre são devidamente conhecidas, sendo necessário, por isso, que o professor organize e acompanhe este processo. Este acompanhamento não pode ser entendido como um obstáculo à autonomia dos alunos. Pelo contrário, ele deve ser pensado de forma a garantir que os alunos tenham condições de avançar nas séries seguintes e realizar outras pesquisas com mais autonomia. Neste sentido, entendemos que o trabalho realizado no 1º ano deve servir, inclusive, como referência para os trabalhos a serem realizados futuramente.

Em consequência da avaliação do trabalho realizado em 2010, resolvemos, em 2011, modificar a forma como o material que organizaria as atividades no Rio de Janeiro seria redigido. Isto é, identificamos que, em 2010, houve pouco envolvimento dos alunos com o caderno de campo, o que prejudicou em alguns momentos a realização do trabalho. Entendemos que o problema

não era causado pelo tipo de material em si, que trazia contribuições relevantes para a realização das atividades, mas na forma como os alunos se relacionavam com ele. A nosso ver, por receberem um caderno pronto no momento em que o trabalho de campo se iniciava, muitos não estabeleciam a relação esperada com esta ferramenta tão útil à pesquisa que precisariam realizar. Assim, surgiu a ideia de realizar um trabalho preparatório que incluísse a redação de parte desse material pelos alunos.

O caderno de campo aparece como um elemento central da pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que é o espaço privilegiado para a realização dos registros por escrito, é também um instrumento que orienta as atividades a serem realizadas em campo. Por isso, em 2011, mantivemos a estrutura do caderno do ano anterior, que atendia perfeitamente às nossas necessidades. Assim, as quatro partes que constituem o caderno de campo são as mesmas: introdução, orientação acerca dos registros, cronograma das atividades (com a descrição de cada uma delas), além de um dossiê de reportagens e notícias sobre o Rio de Janeiro.

A introdução, composta por textos dos professores da área de Ciências Humanas, tem como objetivo retomar aquilo que foi apreendido em sala de aula e serve de apoio para a realização do trabalho de campo. Já as orientações acerca dos registros no trabalho de campo são uma sistematização dos principais procedimentos de pesquisa (em especial a entrevista) trabalhados no curso do 1º trimestre em filosofia/sociologia, que trata das derivas e das entrevistas não diretivas como métodos de pesquisa. Estas partes, assim como o dossiê de reportagens e notícias, foram revisadas pelos próprios professores e mantidas no caderno de campo de 2011.

Foi, portanto, para a elaboração do cronograma com as orientações para a realização de cada uma das atividades que nossa proposta de redação conjunta se dirigiu. Para isso, apresentamos em sala de aula um plano de trabalho, que dividiu o trabalho de campo em 18 atividades a serem realizadas nos quatro dias em que ficaríamos no Rio de Janeiro. Cada atividade deveria ser pensada por um grupo de alunos responsável por montar a orientação para sua realização, no caderno de campo.

A partir desse momento, se iniciou o uso do ambiente virtual (estruturado na plataforma Moodle) para a condução do trabalho. A primeira tarefa foi a leitura, pelos alunos, das “Instruções para a redação do caderno de campo para o Rio de Janeiro”, que traziam uma breve descrição de cada atividade a ser realizada no trabalho de campo (o que, por si só, já antecipava, para eles, como a viagem se organizaria) e qual era a tarefa que cada grupo deveria realizar para preparar a orientação que constaria no caderno de campo.

Depois de lidas as instruções, utilizando a ferramenta “escolha”, os alunos formaram seus grupos de trabalho. Pode-se dizer que temos aqui o primeiro ganho significativo trazido pelo uso do ambiente virtual. Ao utilizar esta ferramenta, a formação dos grupos não tomou nenhum momento da aula e permitiu que os alunos tivessem o tempo necessário para formar seus grupos, considerando tanto a afinidade com os colegas, quanto o interesse por uma das atividades relacionadas.

Com os grupos já formados, criamos no AVA um espaço para a redação do trabalho em grupo. Como se tratava de um trabalho coletivo, a ferramenta “Wiki” se mostrou a mais adequada, pois possibilita a redação colaborativa do texto. Além disso, trata-se de uma ferramenta que permite acompanhar o andamento do trabalho de vários grupos, podendo indicar correções e fazer sugestões durante a redação do trabalho.

Este é, certamente, outro ganho significativo apresentado pela utilização do ambiente virtual: possibilitar que a produção do trabalho de 18 grupos e temas diversos fosse acompanhada pelo professor, cujos comentários ficam disponíveis para todos os integrantes do grupo.

Desde o início da redação do caderno de campo, foi acordada com os alunos uma data para o encerramento desta atividade. Assim, na data estipulada, o trabalho nas “Wikis” foi encerrado. O trabalho de cada grupo foi corrigido a partir dos critérios explicitados nas “Instruções para a redação

do caderno de campo para o Rio de Janeiro”, e a partir do material redigido pelos alunos foi confeccionado o caderno de campo utilizado no Rio de Janeiro.

O uso do ambiente virtual no tratamento e sistematização dos resultados do trabalho de campo

Apesar do uso do Moodle no projeto do 2º ano ter se iniciado num momento preparatório da atividade de campo, esse, definitivamente, não era o centro que mobilizava todo o esforço de utilização da plataforma. Nesse momento, em nossa avaliação, o Moodle serviu meramente como uma espécie de depositário de textos e informações que poderiam ser compartilhados, sem muitas perdas, de formas mais tradicionais. O grande destaque do uso da plataforma Moodle no projeto de 2º ano ficaria para o retorno dos alunos da atividade de campo, durante o tratamento dos dados, nas reflexões coletivas, no debate e na elaboração de um produto final que deveria expressar os resultados da pesquisa. A forma de apresentação adotada consistiu na construção de um painel.

No momento preparatório para o trabalho de campo que ocorreria nos municípios de Itacarambi e Jaíba, algumas atividades já foram encaminhadas via Moodle. A formação dos grupos e a escolha dos temas foram realizadas por meio de inscrição em ambiente virtual; o compartilhamento do texto base, também. Estava, ainda, planejada uma discussão posterior à leitura do texto, para a elaboração das hipóteses que seriam perseguidas em campo. O texto a partir do qual os temas e as hipóteses de trabalho seriam levantados foi produzido com base no trabalho do ano anterior. Logo, as questões levadas a campo resultaram de um aprofundamento das questões trazidas de anos anteriores. Não sendo possível ter feito essa discussão antes da viagem, ao chegarmos a campo, com os alunos reunidos, discutimos as novas hipóteses e encaminhamentos de trabalho.

Tínhamos dois grandes grupos. Um mais voltado a decifrar questões relativas às relações de trabalho nas condições específicas que se tornaram objeto de nossos estudos no projeto Jaíba, e outro mais voltado a decifrar a conformação da consciência do trabalhador nas condições em que havíamos identificado. Em campo, o trabalho se desenrolou com êxito superior ao esperado, mas este não é o tema do presente trabalho.

Na volta para a Escola, como se tratava de um grupo reduzido, diante da totalidade da turma, o trabalho em sala de aula era inviável sem o prejuízo para os demais, ou para estes mesmos, que teriam que ficar alijados das atividades de aprendizagem mais relevantes e significativas. Com uma estrutura de trabalho que segmenta os grupos em torno de cada campo do conhecimento, tínhamos interesses muito díspares distribuídos entre os diferentes grupos do 2º ano. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) permitiu a continuidade do trabalho dos dois grupos de Geografia sem o prejuízo do tempo didático para a turma toda.

Além disso, a possibilidade de construção coletiva de textos, de esquemas, de gráficos, imagens e tabelas, e mesmo a de montar o painel, estava garantida pelo uso da ferramenta Wiki. O registro de cada alteração, de cada contribuição e de cada discussão sobre as decisões serviriam para a recuperação da trajetória do grupo.

Considerações acerca do alcance da utilização do AVA

Entendemos que, em relação às duas experiências relatadas e bem sucedidas, a utilização do AVA possibilitou ganhos diversos e complementares ao trabalho desenvolvido anteriormente.

No que se refere à gestão do tempo didático, o AVA abriu novas possibilidades de atendimento às necessidades do professor de diversas formas. Desde a definição dos grupos e sua montagem até o acompanhamento do trabalho, várias etapas do trabalho puderam ser realizadas neste ambiente, sem tomar o tempo da sala de aula. Entretanto, deve ficar claro que é imprescindível usar parte do tempo de sala de aula para conduzir a atividade e explicar o que se espera que o aluno desenvolva no AVA.

Nesse sentido, compartilhamos a ideia de alguns autores ¹ de que o AVA deve ser apresentado sempre como um ambiente complementar ao da sala de aula, pois este é um instrumento valioso quando integrado às práticas pedagógicas já desenvolvidas. Esta integração com o ambiente virtual permite rever as práticas pedagógicas, sem abandoná-las ou simplesmente substituí-las. Esta compreensão está de acordo com o documento que norteia a aplicação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na Escola da Vila, que indica que: *“a utilização das TIC e de recursos tecnológicos virtuais na escola não visa reduzir ou eliminar o papel do professor, pelo contrário, tem por finalidade ampliar suas funções e potencializar sua presença docente nos ambientes educacionais recriados pelas TIC”* ².

Para além do tempo didático, analisando as experiências apresentadas, é possível extrair também aspectos associados ao ganho de autonomia e independência para a realização do trabalho. A maior participação do aluno no processo de produção/elaboração do conhecimento amplia o horizonte sobre os significados e as possibilidades contidas no campo dos saberes. Assim, o convite de se pôr diante do problema da preparação do trabalho de campo (através da redação do caderno de campo) inverte a propositiva quase consensual de que o conhecimento é algo pronto, que deve simplesmente ser acessado. Da mesma forma, a organização e sistematização das informações, quando feitas de forma colaborativa, indicam a necessidade de uma construção coletiva do conhecimento. A busca e a escolha que balizam a melhor forma de apresentar o conteúdo podem aparecer como algo que não está (ou não deve estar) separado do conteúdo ao qual se remete. Uma reflexão sobre a forma de apresentação exige uma reflexão sobre o método de exposição, que não deve se separar do conteúdo. Isso envolve autonomia e decisão.

Trata-se, nos dois casos, de uma postura que coloca em destaque a importância do método, do emprego de técnicas e/ou princípios metódicos que conduzem a experiência sensorial a uma determinada forma de apreender conteúdos e a apreender determinados conteúdos transformados. O que as duas experiências revelam é como o AVA permite ampliar a autonomia e a colaboração entre aluno e professor na realização dos trabalhos de ciências humanas em classes do Ensino Médio.

Dentro deste ambiente, a ferramenta “Wiki” merece destaque, pois oferece ao professor a possibilidade de acompanhar o processo de redação do trabalho, assim como de oferecer ajudas e orientações necessárias neste processo. Além disso, seu sentido é a redação colaborativa, tão importante para uma construção coletiva do conhecimento.

A opção comum pela “Wiki” não deve ser entendida, no entanto, como uma indicação de que esta seja a única ferramenta adequada para a condução dos trabalhos colaborativos em ambiente virtual, pois: *“la mayoría de los recursos tecnológicos o tecnológico-didáticos asociados a un uso de las TIC como herramientas de comunicación pueden ser utilizados también para un uso colaborativo”*. (COLL, 2004, p. 18) Trata-se, portanto, de uma entre as várias possibilidades que devem ser exploradas neste ambiente.

Ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que caminhar no sentido de uma aprendizagem que considere a colaboração entre alunos e entre estes e o professor não depende exclusivamente das TICs, mas estas podem ser muito úteis na medida em que:

(...) se utilizan las TIC para potenciar y extender los intercambios comunicativos entre los participantes, estableciendo entre ellos auténticas redes y subredes

de comunicación. Pueden utilizarse recursos idénticos o diferenciados para la comunicación entre el profesor y los estudiantes y para la comunicación de los estudiantes entre sí. (COLL, 2004, p. 18)

Concluimos, portanto, que a utilização do AVA permite um melhor acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, ao oferecer o apoio necessário para a realização de tarefas que não poderiam ser realizadas sem os encaminhamentos do professor.

¹ Coll, Cesar. *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la Información y la comunicación: una mirada constructivista*. Sinéctica, 25, 2004.

² Trecho do documento “O USO DAS TIC NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DA VILA”.

Bibliografia:

COLL, Cesar. *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la Información y la comunicación: una mirada constructivista*. Sinéctica, 25, 2004.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, pp. 41-50, 2007.

Documento da Escola da Vila. O uso das TIC no projeto pedagógico da Escola da Vila.

FORMAÇÃO

REFLETIR

CIÊNCIAS

GEM



UNIDADE MORUMBI

Rua Alfredo Mendes
da Silva, 55
CEP 05525-000
São Paulo - SP
Fone: 11 - 3751-9677

centrodeformacao@vila.com.br
www.escoladavila.com.br
www.vila.com.br/blog
www.facebook.com/escoladavila
www.facebook.com/centrodeformacaoev