

**conversa
de**

CIÊNCIAS

**professor
4**

MAÇAO
AO

REFLETIR

CIÊNCIAS
GEM

Eis o quarto número da revista **Conversa de Professor**.

Desde o ano passado, seguindo a política de digitalização da comunicação do Centro de Formação, iniciamos a transição para transformar **Conversa de Professor** em uma publicação apenas digital, disponibilizada no site do Centro de Formação, e acessível para leitura também em tablets e smartphones. Nesse percurso, agora em 2015, passa a ser publicada em uma plataforma que atende às características das edições eletrônicas, com o que procuramos tornar a navegação por suas páginas mais amigável.

A linha editorial da revista, no entanto, se mantém. **Conversa de professor 4** reúne artigos sobre processos de ensino e aprendizagem com conteúdos variados, em curso em diferentes classes da escola: textos sobre ideias e propostas apresentadas e discutidas pela equipe de educadores da Vila, durante os momentos de socialização da experiência pedagógica que o Simpósio Interno da Escola da Vila proporciona a cada ano.

Em 2014, o tema que norteou a escolha dos conteúdos a serem aprofundados, e dos quais derivaram os textos e as apresentações do simpósio foi “A produção do aluno”.

Escolhido pelas diversas abordagens que possibilita – uma vez que a análise da produção dos alunos é condição para promover diferentes interações e para o atendimento à diversidade, permitindo compreender a progressão das aprendizagens e realizar análises curriculares mais precisas – esse tema deu margem a reflexões importantes e, conseqüentemente, à produção de textos muito interessantes e valiosos, pois documentam aspectos do trabalho que concretiza o projeto pedagógico da escola nos diferentes seguimentos escolares. E o conjunto de artigos publicado nas páginas que seguem traz bons exemplos disso.

Esperamos que **Conversa de Professor 4** interesse a você, leitor. E, o que mais desejamos, seja útil como disparador de reflexões enriquecedoras de seu fazer pedagógico.

Zélia Cavalcanti

- 5 Por Dayane Monteiro e Viviane Anselmo
Intervenções artísticas no espaço da escola
O grupo 1 e suas produções efêmeras
- 13 Por Larissa Glebova
Corpo criador
- 21 Por Bartolomeo Gelpi
A mão na era do computador
- 26 Por Ana Flora Siqueira e Bárbara Franceli Passos
A leitura de imagens como recurso favorável ao desenvolvimento da oralidade na escola
Caminhos possíveis
- 34 Por Priscila Sbizzera
Análise de conversas literárias a partir da leitura de livros-imagem
Um olhar para o 4º ano
- 46 Por Fernando Sarti Ferreira e Rogê Carnaval
A abolição do tráfico negreiro no Brasil
Balanço sobre os debates no 9º ano da Escola da Vila
- 52 Por Veronica Bochio
A autorregulação no aprendizado da oralidade em língua estrangeira
- 60 Por Alessandra Zanetti e Anelise Viegas
Situações didáticas de língua escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental
- 66 Por Luiza Moraes
Avaliação como discurso
Análise de percursos individuais por meio de portfólios
- 83 Por Nilson José da Silva
O idioma como espelho e o tempo necessário para a palavra se tornar vida
- 100 Por Marcus Vinícius Laurenti
Características de uma situação didática potente para a autorregulação da aprendizagem
- 108 Por Tiago M. Tavares de Lima
Questões em torno do encontro entre o saber médico e o escolar



INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS

no espaço da escola. O grupo 1 e suas produções efêmeras

DAYANE MONTEIRO
VIVIANE ANSELMO

Cabe à Educação, em especial à escola, olhar atentamente para a criança e perceber nela sua natureza criativa, propondo um ambiente favorável, com atividades instigantes, nas quais elas possam se expressar e ganhar intimidade com a linguagem artística. (Klisy, 2004 p. 36)

No decorrer dos primeiros meses de 2014, passado o período de adaptação, nos debruçamos nas observações das brincadeiras das crianças de grupo 1 nos diversos momentos da rotina da Educação Infantil. Percebemos um envolvimento significativo de cada um dos dois grupos com os materiais presentes, em suas respectivas salas, quando brincavam separadamente nos diferentes momentos da rotina. As explorações ocorriam de distintas maneiras e os materiais tinham seu uso ressignificado para o contexto simbólico das brincadeiras. Um dos grupos utilizava frequentemente os tecidos, com amarrações pelo espaço formando estruturas como casas e camas, capas e roupas. O outro, com a mesma frequência, mudava a configuração das cadeiras da sala para enriquecer o jogo simbólico, construindo poltronas de aviões, ônibus, carros de corrida e túneis.

Considerando que contemplar propostas de interação entre os grupos é uma prática das professoras da Educação Infantil, iniciamos o planejamento de uma sequência de trabalho na área de Arte com a participação dos dois grupos, partindo do que observamos nessas brincadeiras. Juntamos as crianças e as dividimos em dois novos grupos. Oferecemos a elas, então, as cadeiras

e os tecidos como elementos para uma proposta de Arte que visasse à interação desses dois materiais em uma construção efêmera. Apreciando as produções resultantes desse encaminhamento, percebemos o potencial desse tipo de proposta para a estruturação de uma sequência em que pudéssemos analisar diferentes pontos no trabalho de Arte no grupo 1.

Nesse artigo abordamos a análise das propostas dessa sequência realizada no decorrer do ano de 2014, no sentido de refletir sobre a relação das crianças com os materiais e espaços, as interações entre pares, e o modo como a brincadeira pode fomentar as produções artísticas dos pequenos.

Iniciamos a sequência com uma proposta de intervenção nos espaços das salas de cada grupo, reorganizando as crianças e oferecendo os materiais com os quais observávamos maior interação das crianças nas brincadeiras. Encaminhamos a atividade propondo que as crianças utilizassem os materiais para uma construção em qualquer local da sala. Convidamos uma delas para iniciar a intervenção no espaço, escolhendo um ou mais materiais para iniciar a construção, e convidamos as outras no decorrer da proposta com o objetivo de que pudessem observar e considerar o que já havia sido feito. Ao término da atividade, as crianças foram convidadas a apreciar as duas produções, e puderam perceber que em cada sala as intervenções foram realizadas de formas distintas. Em uma delas, a maior parte das crianças realizou individualmente uma construção, mesclando os objetos oferecidos. Na outra, a produção foi coletiva, os objetos foram sendo agrupados e uma das crianças introduziu um novo material que havia na sala.

A partir do que avaliamos dessa primeira experiência, decidimos oferecer esse tipo de proposta semanalmente, variando os encaminhamentos e convidando as crianças a sugerirem outros materiais e locais para as intervenções seguintes.

Uma das razões de termos planejado essa sequência para o grupo 1 relaciona-se com o fato de que:

As crianças, desde muito pequenas, têm um prazer muito grande em investigar e transformar coisas, constituindo diferentes saberes para si, para aqueles e com aqueles que as cercam e com elas se relacionam. Assim, formas de arte e de ciência, concomitantemente, apresentam-se para as crianças nos diversos espaços e práticas de seu cotidiano. Curiosos, vorazes, inventivos, meninos e meninas, desde tenra idade, estabelecem interlocuções com produções artísticas e científicas, misturando-as e misturando-se, porque não separam uma das outras. (Gobbi, Richter, 2011, p.15)

Sendo assim, consideramos que a sequência seria ainda mais potente para a faixa etária do grupo 1, já que as crianças bem pequenas têm os “olhos livres”, pois são “desprovidas de concepções predeterminadas, mas plenas de curiosidade e destemor pelo incerto”. (Ambrogi, 2011, p. 65). Com esse ponto de vista, a cada nova proposta fomos observando o avanço na interação das crianças com a atividade, demonstrando cada vez mais intencionalidade e comprometimento.

Sendo as produções resultantes dessa sequência efêmeras, o foco de observação e intervenção do docente, bem como o envolvimento das crianças, se dirigem ao processo de sua realização. Não há um compromisso com o resultado, principalmente por parte das crianças, que ficam intensamente envolvidas com a exploração dos materiais e espaços, relacionando-os e ressignificando sem planejarem antecipadamente, com uma intencionalidade que se dá no decorrer das ações. Segundo Ambrogi,

Essa liberdade de experimentação [sem compromisso com os resultados] é um aspecto almejado pelos grandes artistas, que buscam novas composições, muitas vezes apoiados na liberdade observada nas crianças em seu jogo e em sua brincadeira, expressões da criação livre das certezas. (2011, p. 65)

Diante dessas premissas, que envolvem a sequência aqui apresentada, compartilhamos, a seguir, as reflexões decorrentes de seus desdobramentos e implicações para os alunos dessas classes.

Espaços, materiais e parcerias

Durante o processo de realização dessa sequência, em busca de intervenções potentes e que favorecessem o percurso criador das crianças, passamos a observar o modo de escolha e de se relacionar com os espaços, com os materiais e com a criação umas das outras.

Espaços e materiais

A maioria dos espaços escolhidos pelas crianças para a realização das intervenções mantinha uma relação com os momentos de brincadeiras livres, por exemplo, o brinquedão, o avião (trepá-trepá) e o tanque de areia. No entanto, ainda que esses lugares suscitasse um momento apenas de brincadeira, observamos um empenho contumaz dos pequenos em explorar os materiais oferecidos, criando amarrações, percursos e construções empilhadas que modificavam a configuração inicial. Ou seja, os lugares antes conhecidos como espaços de brincadeira passaram a ser cenários de intervenções artísticas, advindas de produções coletivas.

A presença dessas propostas na rotina semanal nos deu a possibilidade de enriquecer esse processo acrescentando novos materiais e convidando as crianças também para auxiliar nessa seleção. Notamos que inicialmente elas sugeriam os objetos trazidos nas primeiras atividades (almofadas, tecidos e cadeiras), mas nas propostas que se seguiram, enriqueceram a lista com materiais usuais nas atividades plásticas, tais como: tinta, cola e fita crepe, identificando com isso que naquele momento estavam lidando com uma proposta da área de Arte.

Sobre esse aspecto Klisys ressalta que “A constância das propostas, aliada à diversidade de materiais, ajuda a criança em seu percurso criador” (2005, p. 36).

O convite para apreciar a produção individual durante sua execução e o resultado final e coletivo foi muito favorável para que as crianças fossem tomando consciência das suas possibilidades de criação e repetissem suas ações em outras propostas. Exemplo disso são as amarrações com barbante, tecidos e fita crepe que se repetiram na maior parte das atividades. Os brinquedos iglu e avião (ambos trepa-trepa) favoreceram a possibilidade de pendurar esses materiais, dando maior ênfase às amarrações, possibilitando uma autonomia muito maior das crianças que conseguiam executar suas ideias, apoiadas pelo próprio brinquedo.



Testando amarrações no espaço.



Explorando os materiais.

Além disso, a apreciação de obras de artistas¹ que também realizam instalações com objetos do cotidiano enriqueceu o repertório das crianças com relação às suas criações e sugestões de materiais.

Ao realizarem produções artísticas, as crianças pequenas não planejam suas ações de antemão: é durante a execução que suas ideias vão tomando forma e se modificando. Ritcher (2007) traz em seu artigo “O ateliê na educação de crianças pequenas”, uma fala da gravadora Maria Bonomi (apud Beltran, 2002, p. 41) indicando que:

O binômio criação-execução [...] é um ato só. A execução participa diretamente da criação e é interessante observar como a ideia vai sendo canalizada pelo trabalho artesanal, como as duas vão se entrosando, tornando-se uma coisa só. (p. 46)

Diante de um novo material é interessante observar como as crianças se empenham em explorá-lo, e foi com gestos minuciosos e ações mais corporais que a sequência de intervenções artísticas nos espaços da escola foi acontecendo e possibilitando que as ideias das crianças fossem tomando forma. Nesse sentido, fomos auxiliando as crianças a concretizar algumas de suas ideias, que ainda não conseguiam executar, como pendurar cadeiras, por exemplo. Acerca dessa atuação docente Klisys e Caiuby (2004) ressaltam: “Quando as crianças descobrem que o professor se interessa por seu processo de aprendizagem, oferecendo ajuda para alimentar o processo criativo, se estabelece uma parceria interessante”. (p. 24)

Em outras palavras, ainda que as crianças sejam as protagonistas de suas criações artísticas, cabe ao professor interagir no processo e, além de mostrar aos alunos que são autores e capazes de criar e ter um olhar sensível para a sua própria produção, oferecer subsídios para a atividade se tornar cada vez mais desafiadora.

Parcerias

Na faixa etária dos três anos é um desafio para as crianças realizar produções coletivas ou considerar a produção dos outros. Um dos desígnios dessa sequência era justamente suscitar nos pequenos esse olhar para o outro, a possibilidade de aprender com uma nova ideia, e futuramente passar a considerá-la em sua própria produção. Embora as propostas de intervenções no espaço sejam coletivas, as intervenções das crianças costumavam variar entre produções individuais, em que havia uma resistência à aproximação do outro, e agrupamentos em duplas ou trios, com construções em parcerias, criando enredos do jogo simbólico e permitindo que colegas acrescentassem ideias, construindo juntos um sentido para a ação.

Sendo este um desafio que perdura em toda Educação Infantil, consideramos que as propostas coletivas ampliam o olhar das crianças no todo da ação e que, juntas, são capazes de criar algo de maiores proporções e com intencionalidade. Sobre isso Klisys ressalta:

O que elegemos, assim como o que deixamos de lado, é uma operação do nosso olhar diante do mundo. Quanto mais nutridos pela sensibilidade e informados pelo conhecimento, maior nossa possibilidade de criação e de criar inspiração. (2005, p. 36)

Embora a atividade culmine em uma apreciação do produto final da intervenção artística, reafirmamos que a ênfase está no processo das crianças, na ação sobre os materiais, e nos diferentes modos de utilizá-los com vistas à modificação do espaço. As relações que as crianças foram estabelecendo umas com as outras foram avançando ao longo da realização das propostas, contudo, sabemos que assim como a criação individual tem um percurso que precisa ser enriquecido, incentivado e cultivado, o olhar e a consideração pelo outro também devem ser construídos e cultivados ao longo de toda a escolaridade.

Ao realizar propostas é importante ter em mente que o objetivo que se tem dá a direção, mas é no caminho, no processo, que as coisas acontecem e muitas vezes alteram o sentido inicial. O objetivo é sempre uma coordenada, não uma camisa de força. A forma de alcançá-lo difere de criança para criança, caso contrário resultará em uma repetição sem fim. (Klisy, 2005, p. 37).

A brincadeira no contexto da Arte

Todos os dias de nossa rotina vemos as crianças inventarem e reinventarem diferentes formas de se relacionar com o mundo, principalmente por meio das brincadeiras que criam nos vários espaços da escola. Observá-las nesses momentos nos trouxe muitos elementos para pensar a sequência e seus desdobramentos, com curiosidade, inventividade e corporeidade próprias das crianças pequenas. Os espaços modificados para a brincadeira, o uso de materiais inusitados para a composição de cenários e o corpo que cria e ressignifica as relações enquanto brincam foram elementos que contribuíram para que pensássemos nas possibilidades de uma interlocução do que observávamos com as produções artísticas que estávamos propondo, além de uma reflexão sobre as relações entre o brincar e a arte no cotidiano da Educação Infantil. Garrocho refere, em seus estudos, as possibilidades de passagem de um plano sensível, próprio da cultura lúdica da infância, para o plano de arte. “É preciso muito treino e dedicação para entender o que corre no brincar exploratório e sensível. E, mais ainda, para a realização de conexões com a criação artística.” (Garrocho, 2007)

Observamos o quanto essas brincadeiras, parte fundamental das culturas infantis produzidas e reproduzidas pelas crianças, podem contribuir com o olhar sensível para a Arte e para a própria implicação das crianças em suas produções artísticas. Elas não dissociam seus tempos e ações, não separam

o tempo de brincar, pensar ou fazer Arte. Em vez disso, colocam-se de corpo inteiro no que fazem, sem antagonizar corpo e mente, razão e emoção. Isso fica muito claro quando as crianças trazem o simbólico para o contexto da Arte (estabelecido por nós, em nossa rotina), quando narram uma história enquanto pintam ou, no caso da sequência, quando utilizam o espaço modificado pelas intervenções para iniciar uma brincadeira. Essa forma de se expressar por múltiplas linguagens, de corpo inteiro, própria das crianças pequenas, favorece as propostas de Arte em termos de exploração e criação, e por isso observar as formas com que brincam e produzem culturas pode ser tão potente para as reflexões na área.

O jogo [de imaginação] da criança e suas formas de expressão vinculam-se com a brincadeira, o que pode ser traduzido como a busca pela livre expressão, pela possibilidade de testar sem compromisso com resultados, cujo horizonte é ilimitado de possibilidades. (Ambrogi, p. 61)

Diante dessa amplitude de possibilidades, consideramos os processos que ocorrem durante as intervenções artísticas o foco principal da sequência. Assim, a forma com que os corpos estavam implicados em cada etapa do processo também foram um ponto de destaque em nossas análises, pois as crianças se relacionavam com os materiais e os espaços muito “inteiramente”, subindo, descendo, abaixando, colocando-se entre um objeto e outro, se pendurando nas estruturas e se relacionando muito ativamente com a produção realizada, como parte fundamental dela. Sayão (2008) ressalta a importância de uma Pedagogia da Infância que considere os lugares do corpo e suas experiências, tão dissociado da mente nas instituições escolares (como se esta fosse uma separação possível). Nas intervenções artísticas dessa sequência, a brincadeira, os corpos, os gestos e os movimentos são fundamentais para as produções.

Com relação aos/às pequeninhos/as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos. (Sayão, 2008, p. 94).

Observamos que os espaços iam sendo ativados pelos materiais e muitas brincadeiras iam surgindo inspiradas por eles, no decorrer das propostas. Em uma delas, as crianças fizeram intervenções no iglu do tanque de areia, pendurando tecidos, barbantes e fitas e encaixando cadeiras. Após um certo tempo, algumas seguiam com novas intervenções, e outras traziam um contexto simbólico ao se relacionarem com o novo espaço criado. Duas sentaram-se nas cadeiras que estavam posicionadas no interior do iglu, observando o que as outras faziam. Uma delas, vendo uma terceira criança passar, chamou-a para se juntar aos dois, dizendo que esta era a casa deles e lhe ofereceram um baldinho de comida. Em outra situação, no avião (trepa-trepa), as crianças fizeram muitas intervenções e logo algumas delas se colocaram no interior da estrutura, brincando com os espaços criados, mas tomando muito cuidado para não desfazer nenhuma intervenção.



A brincadeira no espaço das intervenções.

Outra situação aconteceu em um momento de cantos, quando algumas crianças pegaram

espontaneamente diversos materiais da sala, todos já usados anteriormente em propostas da sequência, e iniciaram uma intervenção. Havia um agrupamento de cadeiras, tecidos cuidadosamente colocados e amarrados, além de almofadas dispostas em cima das estruturas. Em determinado momento, uma das crianças colocou cuidadosamente seu corpo sobre duas cadeiras, enquanto outra ajeitava um tecido sobre ela, complementando o processo em que o corpo era parte fundamental da produção e a efemeridade sua principal característica. Outras formas surgiram depois, e muitas outras brincadeiras, o que evidenciou o envolvimento significativo dos pequenos com as propostas.

Considerando tais relações entre o brincar e as criações artísticas dos pequenos, é importante ressaltar que sempre situamos os encaminhamentos da sequência no campo da Arte, possibilitando que as crianças conversem sobre suas criações, apreciem processos e produções de artistas, e ampliem o olhar para o que construíram e para suas novas possibilidades de intervenções.

A brincadeira está presente e permeia as ações das crianças, mas é papel do professor pensar no percurso criativo de cada uma delas, para assim contribuir com a “complexificação do encontro com o novo” (Girardello, 2011, p. 79), ampliando significativamente o olhar dos pequenos para o que podem produzir em Arte.

Considerações Finais

Consideramos que a proposta apresentada foi muito potente para a faixa etária do grupo 1 e atingiu os objetivos almejados no planejamento da sequência. As crianças permaneceram envolvidas no decorrer das propostas, relacionando-se de muitas formas com os materiais e espaços, e contribuindo para o andamento da sequência, enriquecendo cada etapa com suas ideias e ações.

Registros fotográficos e de vídeo foram fundamentais para as decisões sobre as possíveis intervenções do professor durante o processo, além de exercerem um papel importante na tomada de consciência das crianças sobre as potencialidades de suas criações artísticas.

Assim, podemos afirmar que a observação e a escuta da atuação das crianças na escola, nos diversos momentos da rotina, podem proporcionar elementos valiosos para a elaboração de propostas nas diferentes áreas do conhecimento, como nos mostraram as ações que nos permitiram conduzi-las para o campo da Arte. Durante a sequência, percebemos uma relação corporal intensa das crianças com as propostas, com uma ativação constante do espaço que ia sendo modificado a cada gesto, com o encaixe de um novo material dialogando com os movimentos dos corpos.

Como ressaltou a bailarina Lua Tatit na palestra “Entrelaces entre duas linguagens”, em qualquer trabalho de Artes Visuais o corpo está ativamente presente, seja com gestos minuciosos ou com movimentos mais amplos, que podem ou não estar inseridos em um contexto simbólico, como pudemos observar nas produções das crianças.

Finalizamos este artigo reiterando a potencialidade dessa sequência como parte do trabalho de Arte das turmas iniciais da Educação Infantil, uma vez que ela possibilita que as crianças se reconheçam efetivamente em suas criações artísticas, sejam autoras de suas produções, colaboradoras do processo de elaboração das propostas, e consideradas sujeitos que produzem e reproduzem culturas.

Referências bibliográficas

AMBROGI, Ingrid Hotte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago, 2011.

GARROCHO, Luiz Carlos. O brincar como exploração sensível e a Arte-Educação (2007). Disponível em culturadobrincar.redezero.org. Acesso em: agosto, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago., 2011.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 15-20, maio/ago, 2011.

KLISYS, A; CAIUBY, R. Construções lúdicas. *Revista Avisa lá*, São Paulo, nº 17, p. 24, jan. 2004.

KLISYS, A. Nos objetos triviais crianças e artistas buscam inspiração. *Revista Avisa lá*, São Paulo, nº 24, p. 36-37, out, 2005.

RITCHER, S. O ateliê na educação de crianças pequenas. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano V, Nº 14, p. 46, jul/out, 2007.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, n.2: 92-105, nov. 2008.

¹ *Apreciamos as obras dos artistas Franz Ackermann e José Bechara.*



Corpo CRIADOR

LARISSA GLEBOVA



Desde o simpósio de 2013, o corpo tem sido o foco e objeto das minhas investigações nas aulas de arte do primeiro ano. Se no primeiro momento o desafio era encontrar espaços dentro do currículo do primeiro ano para inserir atividades e experiências corporais, no momento referido neste artigo foi a inserção do corpo como mais uma linguagem entre as já conhecidas: desenho, pintura e modelagem.

A proposta de incluir o corpo no currículo originou a criação de uma sequência didática privilegiando o corpo em movimento como principal elemento de investigação, abarcando a ideia de corpo criador, o estímulo dos movimentos através de elementos musicais e cênicos, os conhecimentos prévios das crianças e a consciência do corpo em movimento.

O corpo comunica e estabelece relações com tudo à nossa volta. Ele é também o registro de nossa história e daquilo que vivemos. As primeiras experiências na vida são corporais, as crianças percebem e se relacionam com o mundo por meio das sensações visuais, físicas e auditivas, gerando um inconsciente corporal.

Antes do pensamento, é o corpo que me situa no mundo, no espaço, que me dá características identitárias dizendo quem sou, de onde vim e a que família pertença. Na criança, o corpo e o pensamento estão juntos, e algumas propostas podem levar isso em consideração estimulando e convocando o corpo para a prática artística.

Merleau-Ponty, filósofo fenomenológico francês, concebe o corpo como um todo, atual, móvel, vidente e visível, tocante e tocado, sentiente-sensível. O filósofo não separa o corpo da mente, da inteligibilidade, a sensação do pensar, o ver do raciocinar, a percepção da razão. O que acontece com o corpo influencia no pensar; um corpo que pensa, um todo que se movimenta e mantém relações com as coisas ao seu redor, que o sente mundo e que faz parte dele.

É que a visão se choca com o inelutável volume dos corpos humanos. In bodies, escreve Joyce, sugerindo já que os corpos, esses objetos primeiros de todo o conhecimento e de toda a visibilidade são coisas a tocar, a acariciar, obstáculos contra os quais “bater sua cachola”: mas também coisas de onde sair, e onde reentrar, volumes dotados de vazios, de cavidades ou receptáculos orgânicos, bocas, sexos, talvez o próprio olho. (Didi-HÜberman, Georges. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34, 1998, p. 30)

é só presença ou ausência de movimento, mas as possibilidades de combinações com quem e onde ele acontece.

Outra maneira de pensar e entender a dança é separando em duas categorias: dança como expressão e dança como forma.

A dança como expressão trabalha diretamente com as referências internas e pessoais do indivíduo que dança. Ou seja: possibilita que a criança seja autora da sua dança, criando, inventando, compondo seus movimentos.

Corpos que brincam e dançam

Quando falamos no corpo em movimento em arte, nosso pensamento se encaminha para a dança, o movimento. Mas que dança? Será dança uma repetição de movimentos em que todos fazem juntos apenas?

Nossos corpos são constituídos pelos contextos socioculturais, em relação constante com o que se vive e se pensa naquele momento.

Isabel Marques, dançarina e professora de dança, compartilha a ideia de que os corpos formam uma grande teia de encontros, que são lugares ou comunidades a que pertencemos como nossa família, escola, grupo de amigos, igreja etc. Isso pode nos ajudar a refletir sobre a ideia de vínculo entre aqueles que brincam e dançam, onde o próprio corpo já é em si uma rede de relações. Ao incentivar que os corpos brinquem e dancem, possibilitamos que se transformem e assim podemos, sim, transformar o lugar ao qual pertencemos.

As brincadeiras estão ligadas profundamente a como sentimos, pensamos, entendemos, percebemos e dialogamos com nossos corpos, corpos de outros e com os espaços em que vivemos. O corpo é protagonista. A dança pode ser brincadeira, e a brincadeira dançada. Corpo lúdico e corpo cênico juntos.

Isabel Marques ainda coloca que a dança é a relação entre quem dança – intérprete, com o que se dança – movimento-corpos-ações, e o espaço onde se dança – paisagens sonoras e visuais. A dança não

A dança como forma está ligada aos referenciais externos, passos, ritmos colocados por outra pessoa, o oposto da dança como expressão. Ao invés de produzir movimentos iguais e ao mesmo tempo, é possível criar jogos corporais que permitam e incentivem que cada criança ou indivíduo dance com seu corpo e suas possibilidades de criação e descobertas.

Compreendendo dança como arte e linguagem podemos criar espaços para expandir as relações entre corpos, entre si e o mundo.

Sequência Didática

Experimentei o corpo nas aulas de Teatro e Imaginário, e nas danças populares de matriz africana, em que o corpo e eu “somos” a mesma coisa, e que este mesmo corpo está além da energia do cotidiano e suas funcionalidades. Essas experiências me deram como referencial um corpo criador a partir do imaginário, alimentando meu desejo de explorar o mesmo com as crianças, não limitando o corpo apenas dentro das artes visuais, como suporte ou extensão gestual de um fazer ligado a outra linguagem. Mas o corpo, em si, como expressão e forma.

Se entendo, assim como Merleau-Ponty e Isabel Marques que eu sou o corpo e que este está imerso no contexto sociocultural e também impregnado de memória das vivências desde o ventre, assumo nesse sentido que existem conhecimentos prévios que serão trazidos pelas crianças, inevitavelmente, e

que podem ser integrados numa sequência didática.

Ao elaborar a sequência didática que será referida neste artigo, meus principais objetivos eram: inserir mais uma linguagem, ativar a criação de cada criança com seus referenciais e memórias corporais, explorar a brincadeira no movimento, trazer consciência para esse corpo e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com os conteúdos já trabalhados no primeiro ano. Objetivos para lá de ambiciosos em uma sequência de três aulas, dentro do projeto Linguagens do 1º trimestre, em que as crianças investigam o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem e agora o corpo.

Antes de iniciar essa sequência, retomei com as crianças nossas investigações até o momento, experiências com desenho, pintura e argila. E sinalizei que nossas experimentações agora seriam com o corpo. Em todas as turmas o uso do corpo em arte era surpreendente! Perguntas tais como: A gente vai desenhar no corpo? Pintar no corpo? Pintar o corpo do amigo? Todas as perguntas estavam relacionadas a outra linguagem. Ou, ainda: E corpo é arte por acaso? Dá para fazer arte com o corpo? Como?

As perguntas feitas pelas crianças reforçaram, no meu entendimento, a necessidade e a importância de mais ações de experimentações corporais para além daquelas em que relacionamos linguagens, trabalhando esse infinito de possibilidades que pode ser o corpo lúdico, expressivo e criador. No final dessa primeira aula sinalizei que faríamos uma roda de conversa sobre o que já havíamos feito, e, assim, poderíamos retomar algumas perguntas e tentar encontrar resposta, ou não.

Optei por dividir em três momentos cada uma das aulas dessa sequência didática que tinham cerca de 60 a 80 minutos de duração:

1º - Aquecimento: preparar o corpo para um outro estado de percepção e concentração a partir de elementos lúdicos e imagens narradas.

2º - Desenvolvimento: diversas propostas para o movimento do corpo, repouso, relações com o espaço e relações entre os corpos das crianças. Ao propor outras formas de fazer a mesma coisa, por exemplo, andar, é possível trabalhar aspectos

expressivos do corpo e motivar as crianças para criar, inventar, descobrir e experimentar outras formas do estar no mundo com seus corpos.

3º - Relaxamento: uma forma de aquietar e ouvir o corpo depois das experimentações.

Para compor a sequência de propostas, selecionei algumas músicas para serem repetidas em todas as aulas. Músicas essas que fizeram parte das propostas corporais de que participei como praticante, e outras, que dialogavam com o projeto a ser realizado em seguida, no segundo trimestre, Arte Popular.

A seguir descrevo brevemente algumas das propostas realizadas nas aulas da sequência:

Aula 1

Aquecimento: sentados em roda, descalços e com as pernas esticadas para criar contato entre os pés das crianças e suas variações de movimento como pés agitados e pés que fazem carinho.

Proposições lúdicas para essa roda: pedi às crianças que ficassem de olhos fechados e descrevi como é esse meio da roda, como se com a ajuda da imaginação pudéssemos sentir que o meio da roda é uma piscina, uma gelatina ou cheia de espinhos.

Seguimos para um alongamento lúdico e massagem para ativar a pele, carregando energias.

Para auxiliar a concentração das crianças, a proposta continuava com todos deitados de barriga para cima, com o foco na respiração e no alongamento do corpo: alisar o chão com o corpo como se fosse um pincel que está pintando tudo que o corpo toca, espreguiçar e esticar-se como um elástico, deixar o corpo pesado e derreter como sorvete. Novamente o uso das imagens narradas como portal para o movimento de dentro para fora. Imagino e realizo.

Desenvolvimento

Atividade 1: caminhadas em várias direções, ao som de uma música e movimentando o corpo de diversas maneiras.

Atividade 2: quando a música parasse, as crianças deveriam parar como uma estátua, escolhendo um nível no espaço: baixo (no chão), médio (agachados) ou alto (de pé). Conversamos antes sobre esses níveis. Lancei perguntas: O que acontece quando o corpo para? O que você sente?

É uma forma de trazer consciência para aquele gesto ou sensação ajudando a criança a perceber o corpo em outros estados.

Atividade 3: andar ludicamente. As crianças deveriam caminhar pelo espaço imaginando: estar sobre um chão quente, equilibrando-se em um corda, sobre um chão de bolhas, como um elefante, entre outras possibilidades narradas em cada turma.

Atividade 4: Movimentos com bexigas ou tecidos

1ª etapa: crianças livres no primeiro contato com o material. Em seguida, propus o toque (arrastar ou passar o material apenas com as mãos pelo corpo todo), enfatizando que a bexiga ou o tecido percorressem o corpo todo como se estivesse passando brigadeiro ou sabonete na pele.

Depois, arrastar ou passar o material pelo corpo todo sem usar as mãos, usando a pele, os braços, a barriga. Passando a bexiga ou o tecido pelo corpo seguindo o ritmo da música.

2º etapa: dançar em duplas, jogando e recebendo a bexiga ou o tecido do colega.

O desafio é o material ficar entre as duas crianças, sem deixá-lo cair. O corpo domina e move o objeto criando parcerias entre as crianças.

3º Etapa: tirar o objeto e propor que as crianças continuem se movimentando e dançando pelo espaço.

Relaxamento: as crianças foram orientadas a deitar-se no chão, percebendo a respiração e sentindo cada parte do corpo (trilha de elementos da natureza e aroma na sala).

No fim, retomamos a roda e conversamos um pouco

sobre o que havíamos feito na aula de arte. Como foi para as crianças? Passaram a pensar diferente depois de terem trabalhado o corpo? Algumas crianças estavam surpresas com a aula, porque nunca tinham imaginado que era possível fazer arte com o corpo. A maioria gostou muito, e conversamos sobre as possibilidades de inventar com o corpo, assim como inventamos no desenho.

Aluno 1: “Melhor aula da minha vida! Não sabia que podia fazer arte assim... sério!”

Aluno 2: “Eu adorei! Meu pai já tinha me falado que dançar também é arte!”

Fiquei pensando que seria importante incentivar o movimento fora do espaço da aula de arte, para criar relações com as ações produzidas em sala, além de tentar incentivar as descobertas e criações das crianças explorando seus conhecimentos prévios e trazendo-os para compartilhar no grupo. Para abarcar esses aspectos, elaborei uma lição de casa com a seguinte consigna:

Dance! Escolha algumas músicas: uma mais agitada, outra mais lenta, uma instrumental, ou dance a partir dos barulhos que escutar na hora DA LIÇÃO. Divirta-se muito!

EXPERIMENTE JEITOS NOVOS DE MEXER SEU CORPO. Repita os movimentos de que mais gostou! Você vai usar alguns desses movimentos feitos em casa na próxima aula de arte.

Aula 2

Aquecimento: o mesmo realizado na primeira aula.

Proposições lúdicas para essa roda: similar à aula 1, mas com outras imagens narradas, no sentido de contribuir com a visualização das crianças no “cineminha da imaginação” e assim gerar no corpo outras possibilidades.

Com um tecido grande, de malha, ainda sentados em roda, todos seguram as extremidades expandindo e recolhendo o tecido, movimentando também o corpo para gerar o estica e encolhe do tecido.

Desenvolvimento

Atividade 1: igual à primeira aula, mas um pouco menor.

Atividade 2: formamos duplas. Uma das crianças da dupla começava a brincadeira fazendo movimentos de expressão corporal, e a outra criança repetia exatamente o mesmo movimento como se fosse um espelho. Depois de alguns minutos invertíamos as posições.

Atividade 3: retomamos, em roda, a lição de casa. Pouquíssimos alunos, em cinco turmas de primeiro ano, deixaram de fazer a lição. Em média, apenas um por turma. Cada criança descreveu como tinha feito a lição (espaço da casa, música ou barulho, sozinho ou com alguém) e fez os movimentos na roda e todos nós os repetimos para experimentá-los. Algumas análises dos movimentos foram naturalmente feitas pelas crianças, semelhança entre alguns, nível de dificuldade etc.).

Atividade 4: a partir da música, as crianças foram convidadas a dançar livremente. Toda vez que escutavam duas palmas, cada um retomava os movimentos da lição de casa no ritmo proposto pela música.

Atividade 5: circuito corporal. No chão da sala com fita adesiva, criei um circuito para movimentos do corpo. Alguns desenhos feitos em fita adesiva orientaram as crianças sobre quais partes do corpo encostar ou apoiar no chão para gerar um movimento lento, como se estivéssemos desenhando no espaço com o corpo. Exemplos: círculo grande para corpo no nível baixo (apoiar barriga, costas, bumbum), forma de X (apoiar mãos/pés, joelhos/cotovelos), linhas retas (apoiar os pés com o objetivo de ficar de pé).

Relaxamento: as crianças foram orientadas a deitar-se no chão e perceber a respiração. Sentir cada parte do corpo (trilha de elementos da natureza e aroma na sala).

Depois dessa aula encaminhei aos pais um pedido para que as crianças trouxessem toalha ou lenço umedecido para lavar/limpar os pés na próxima aula de arte.

Aula 3

Aquecimento: o mesmo das aulas anteriores. A repetição do aquecimento gera autonomia e, aos poucos, as crianças fazem suas próprias propostas de aquecimento a partir da consciência adquirida desse momento.

Atividade 1: conversa sobre o “Samba de Coco”, início do projeto de Arte Popular. Encaminhei os movimentos básicos de três pisadas, roda e umbigada.

Músicas: *Coco danado, Entrando no coco, Dona Mariquinha, Patinho na lagoa, Godê pavão, Acorda criança, Bota essa menina pra dançar, Adeus.*

Atividade 2: *samba de coco pintado*. Depois de dançarmos o samba de coco, propus uma roda de samba de coco diferente. Eu já tinha forrado a sala com papel Kraft e à medida que as crianças dançavam fui colocando tinta guache em cima do papel. As pisadas junto com a tinta deixaram o registro da nossa roda de samba de coco sobre o papel, o que depois virou uma festa do escorrega!

Reflexão sobre a sequência

Percebi que sinalizar para as crianças o primeiro estranhamento, de que as aulas de corpo, a princípio, poderiam não parecer uma aula de arte foi importante, pois deixou as crianças mais confortáveis para essa experiência, acomodou a estranheza inicial, e abriu espaço para essa nova possibilidade.

O retorno das crianças, em sua maioria, foi positivo. Ao final das aulas, sempre conversei com as crianças para obter suas impressões sobre a atividade, e pude perceber que havíamos inventado jeitos de dançar muito pessoais, assim como quando criamos um desenho ou uma pintura. Esse foi um ponto de partida interessante. As crianças valorizaram os movimentos e esqueceram a timidez em alguns casos, ou ficaram mais livres para explorar o próprio corpo em movimento à sua maneira.

Como a resposta à primeira experiência foi

diferente em cada uma das classes, uma mais tranquila, outra mais conturbada, precisei ajustar as propostas dividindo-as em mais etapas, mudando a ordem das atividades e elaborando outras formas de consigna, o que deixou o planejamento menos engessado, muitas vezes rompendo com as minhas expectativas como educadora e a ansiedade de que os grupos experienciassem de maneiras similares toda a sequência, e respeitando as especificidades de cada turma.

Percebi que, naturalmente, as crianças criam movimentos e os compartilham no grupo. Explorei essas possibilidades no decorrer das aulas.

Algumas atividades foram mais efetivas na movimentação e percepção do movimento. As atividades realizadas com os tecidos, por exemplo, geraram possibilidades mais expressivas nos planos alto/médio/baixo, enquanto que com as bexigas a atenção ao corpo e ao movimento foi deixada de lado para virar uma disputa.

Os primeiros movimentos com o tecido são muito similares para todas as crianças, muito provavelmente pelo inconsciente corporal similar que carregamos. Já as criações em duplas tiveram muita riqueza, principalmente quando as crianças seguiam as orientações de escutar a música e deixá-la conduzir o movimento, ou por permitirem a condução do movimento pelo gesto do amigo.

No relaxamento, a partir das reações das crianças, fiz algumas alterações: usei menos aroma, ampliei minhas intervenções, como a de passar o tecido em cada criança levemente, numa espécie de carinho.

A segunda aula da sequência com mais conteúdo, foi bem difícil. Mostrei imagens de artistas que usam extensores para o corpo e fiz um recorte de tempo para que as crianças construíssem seus extensores para depois retomarem os movimentos corporais. Mas o corpo esfriou, a atenção das crianças ficou desarticulada. Essa atividade aconteceu em apenas uma turma e a retirei da sequência a partir de então.

A lição de casa trouxe movimentos bem pessoais e distintos. Ficaram visíveis os conhecimentos prévios das crianças, movimentos orientados por adultos etc. Ao trabalhar com esses movimentos

durante a aula da sequência, foi aberto um espaço de recriação, para que a criança refinasse seu movimento ou incorporasse movimentos de outros amigos aos seus.

A proposta do circuito foi mais efetiva para ativar os movimentos da lição de casa e para eleger os movimentos com precisão, mobilizando também outras formas de movimentação. Algumas crianças foram se colocando desafios a cada passagem no circuito, criando imagens corporais lindas. Como é uma atividade corporal que requer mais do corpo, deixando algumas crianças mais cansadas no final da aula, me preocupei em ficar atenta a cada grupo para gerir o tempo de maneira a não exaurir as crianças demasiadamente.

Quanto aos objetivos que me coloquei antes da sequência, considero que foram alcançados, mas que certamente ganhariam maior profundidade com a ampliação da sequência e melhor gestão do tempo.

Em relação a esses objetivos

A inserção da linguagem corpo aconteceu. Refletimos sobre isso na roda e exploramos os próprios elementos do corpo como material para nossas produções. Não criamos relações com outras linguagens das artes visuais, portanto o corpo era nosso principal elemento, conteúdo e forma.

- Ativar a criação de cada criança com seus referenciais e memórias corporais também aconteceu, considerando o inconsciente corporal e também trazendo para a sala os conhecimentos prévios. Nesse sentido, a lição de casa teve papel fundamental, fazendo com que houvesse uma relação entre as ações em aula e aquilo que a criança vivencia fora do espaço escolar.
- A brincadeira foi explorada nas consignas e propostas. Ao movimentar o corpo de maneira expressiva, naturalmente, as crianças brincam dançando.

- A consciência do corpo se deu ao sentir esse corpo em certas posturas e movimentos, por imitar o movimento do amigo e descobrir limites ou reinventar o movimento dentro das possibilidades de cada corpo. Ao prestar atenção nesse corpo, na respiração, nos estados variáveis entre o lento e o rápido.

- Estabelecer relações com os conteúdos já trabalhados no primeiro ano, como Arte Popular, com o Samba de coco, foi uma maneira de juntar os dois projetos: o de Linguagens e o de Arte Popular. Senti que isso ficou mais perdido porque depois não retomei com os alunos esses mesmos elementos durante o projeto de Arte Popular. Colocar o Samba de coco era um desejo antigo, alimentado havia muito tempo, o que provavelmente influenciou sua inclusão na sequência. Mas concluo que merece ser repensado, determinando a ampliação da sequência para que ele se encaixe de maneira mais adequada ao aprendizado das crianças sobre a cultura popular.

Nesse novo desenho da sequência, vale a pena colocar elementos de apreciação, que possibilitem relacionar o corpo com aquilo que acontece em arte e, assim, a ampliação do repertório cultural.

Ainda hoje as crianças me perguntam quando farão aula descalços, ou quando vamos fazer outra aula para dançar. Esse retorno é muito importante, ainda que nem todas as crianças tenham domínio das “aulas de corpo”. De alguma maneira, a experiência ficou impressa na memória e no corpo trazendo o desejo de fazer mais.

- *Lari, amanhã vai ter aula de corpo?*

- *Não, só na próxima semana. Fizemos aula ontem, lembra?*

- *Lembro! É que descobri que gostei muito de trabalhar com o corpo em arte e acho que a gente devia ter duas aulas na semana de tanto que eu gostei!*

Referências bibliográficas

CAVINATO, Andrea Aparecida. Uma experiência em teatro e educação: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte. Dissertação (mestrado) apresentada na Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34, 1998.

MARQUES, Isabel. Interações: crianças, dança e escola. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? Põe o dedo aqui. Disponível em: culturainfancia.com.br



A mão na era do COMPUTADOR

BARTOLOMEO GELPI

Introdução

Se pegarmos uma fotografia digital e jogarmos em um arquivo Word, os escassos recursos de trabalho de imagem desse programa me permitem, em pouquíssimas operações, alterar as características daquela foto transformando-a em uma imagem em alto-contraste, numa operação que, ao todo, pode ser feita em cerca de dois segundos. No segundo trimestre do 9º ano, durante o projeto de estêncil, os estudantes precisam, como parte de seu processo avaliativo, sintetizar uma fotografia em uma imagem em alto-contraste, demarcando com uma caneta hidrográfica as áreas que corresponderão ao preto, deixando as demais em branco. Essa etapa costuma levar de duas a três aulas, de duas a três horas, ou seja, de sessenta a noventa minutos. Na era do computador, por que utilizamos a segunda opção?

A disciplina de Arte, historicamente associada a técnicas aprendidas para se produzir e trabalhar imagens, sejam bi ou tridimensionais, tem a pecha de ser um dos últimos redutos dos fazeres manuais nos currículos escolares, quando está inclusa. Natural que, em um tempo em que vários desses fazeres são facilmente substituídos por recursos tecnológicos muito acessíveis, a “manualidade” em si – que nunca foi digna de grande status em nossa sociedade – comece a perder mesmo sua utilidade.

As razões para isso têm raízes históricas que remontam à escravidão e à nobreza. Se para os nobres europeus o trabalho manual era algo relegado a camponeses, artesãos e serviçais, para a nobreza portuguesa instalada no Brasil não é que ela fosse coisa de plebeu, era simplesmente coisa de escravo, como alude o crítico Rodrigo Naves ao levantar possibilidades que justifiquem certa fragilidade nos valores de nossa História da Arte.

Por mais que nossa História da Arte seja frágil, nada justifica, porém, a ignorância e o despreparo que a cercam. Vários aspectos históricos de importância talvez ajudassem a circunstanciar o problema. Do atraso lusitano nessas áreas ao arraigado preconceito pelo trabalho manual, exponenciado pela escravidão, poucos traços de nossa história jogam a favor de seu desenvolvimento.
Naves, Rodrigo. A forma difícil. São Paulo: Ática, 1996.

Nada estranho que os “artistas” que atuaram no Brasil colônia fossem todos mulatos, negros e mestiços, como Antônio Francisco Lisboa, o *Aleijadinho*. Ou seja, utilizar a mão para fazer algo era prática que revelava uma condição social inferior e, das mazelas herdadas da escravidão pela atual sociedade brasileira, essa visão persistente é uma das mais sutilmente identificadas como tal.

Na Escola da Vila, nos 8^{os} e 9^{os} anos, os estudantes têm a disciplina Arte organizada em duas aulas semanais: uma de Ateliê e outra de História da Arte. Como professor de Arte, responsável pelo 9º ano desde 2011, pude, em diversas ocasiões, observar como o modo de identificar minha função na escola desperta esta ou aquela reação. Se, para pessoas minimamente informadas sobre o trabalho desenvolvido na Vila me identifico como professor de Arte, normalmente as interjeições de *ah, legal!* são seguidas de comentários sobre como *esta é uma parte bem trabalhada na escola*. Se me identifico como professor de História da Arte, algo de admiração e real interesse se manifesta na expressão de meu interlocutor. Se estamos no plano das ideias, com certeza falamos de algo que, eventualmente, possa interessar, nem que seja recorrente, neste caso da História da Arte, como algo para mero lustro social.

Contudo – e isso é dito e reiterado aos estudantes – não hierarquizamos nesses dois anos esses fazeres e distribuimos os pesos das avaliações de Ateliê e História da Arte equanimemente, a até o 2º trimestre do 9º ano, quando os alunos já começam a visar a disciplina Arte no Ensino Médio, esta restrita às aulas de História da Arte. Partimos do princípio de que os fazeres manuais (por exemplo, aqueles empregados na xilogravura e no estêncil, linguagens abordadas respectivamente no 1º e 2º trimestres do 9º ano) serão úteis para uma compreensão dos conteúdos estudados em História da Arte (por exemplo, o gravador Oswaldo Goeldi e a gravura de Cordel, e o grafiteiro britânico Banksy), mas também o estudo das poéticas daqueles artistas podem ampliar o leque de possibilidades das linguagens estudadas em ateliê e ajudar na identificação de suas minúcias e sutilezas.

Este artigo busca organizar ideias, refletir, colocar e tentar responder às questões sobre as reais razões que nos levam a trabalhar deste modo com Arte: com uma disciplina cindida em duas frentes; equi-

parando a importância dessas duas partes do curso; votando tempo a fazeres que, em princípio, poderiam ser resolvidos de modo muito mais rápido por recursos tecnológicos da era digital; frisando a dimensão teórica de certos fazeres em si, sem necessariamente vinculá-los à História da Arte para que sejam entendidos como conteúdo digno de reflexão e valor formativo. Deste modo, não irei me debruçar sobre o resultado de estudantes para analisá-los, e sim analisar um determinado tipo de produção feito por nossos estudantes que, pelas razões já expostas, é muito singular dentro do currículo geral do Ensino Fundamental 2. Possivelmente, este artigo terá pouco valor generalizável, ou seja, será de pouco proveito para colegas de outras áreas que buscam aqui algo que possa ser aproveitado em seus próprios fazeres como professores. Seu interesse, a todos que não são da equipe de Arte, acredito, possa ser para compreender uma faceta muito singular de um trabalho que entendemos riquíssima, dentro do projeto da escola como um todo, para uma formação plena e generosa de nossos estudantes.

O exemplo do alto-contraste

O sotaque da mão, o tempo da matéria

Estêncil é uma técnica de produção de imagem feita a partir de um molde, de uma máscara de plástico, cartolina ou papelão, que pode gerar infinitas vezes a mesma imagem impressa (o modo como números em indumentária militar costumavam ser feitos, em que se utilizava estêncil, para se dar um exemplo conhecido). É próprio desta linguagem a constituição de imagens formadas pela articulação de áreas, no mais das vezes, chapadas e consecutivas, com passagens abruptas entre si, ou seja, sem gradações (no caso, tonais).

O processo de produção de um estêncil ao longo do 2º trimestre é composto pelas seguintes etapas: escolha de imagem fotográfica; edição da imagem fotográfica para estudo em alto-contraste; estudo em alto-contraste; transposição do estudo para o plástico; corte e impressão.

O estudo em alto-contraste é a primeira etapa avaliativa do processo de nossos estudantes, o primeiro momento em que eles se deparam com dificuldades e decisões estéticas e técnicas em seu fazer. Esse estudo é antecedido pela escolha de uma fotografia

para a produção do estêncil. A obrigatoriedade de se iniciar o processo com uma foto se deve ao fato de buscarmos justamente uma dificuldade, a complexidade de imagem que obrigará os estudantes a tentarem soluções mais sofisticadas que colocariam, por exemplo, uma imagem já decupada em áreas chapadas. Ou seja, para dar conta de manter a figura apresentada na foto, reconhecível, mantendo elementos importantes dessa imagem – tais como o volume, as texturas, a profundidades – articulando áreas chapadas é necessário compreender e provar possibilidades mais desafiadoras do alto-contraste do que se partíssemos de, por exemplo, um brasão de time de futebol, onde não há texturas, representação de volumes e profundidade.



A diversidade de recursos de imagem, bem como sua complexidade de articulação são visivelmente maiores na imagem 1 do que na 2. Como o alto-contraste é formado por passagens abruptas entre áreas distintas que formam uma imagem, a da direita, inclusive, não colocaria nenhum desafio neste sentido, pois já é de sua natureza esta característica.

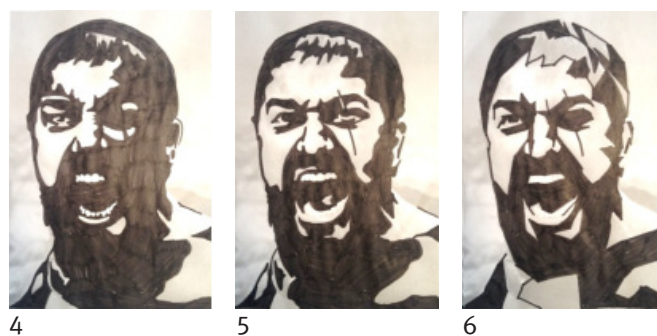


Imagem em alto-contraste da imagem 1, feita aqui por recurso de computador, citado no início do texto.

Esta opção abre uma infinidade de possibilidades que, de acordo com as experiências dos estudantes (cada estudante deve produzir ao menos dois estudos, diversos entre si, para entregar um deles para avaliação) irá enfatizar este ou aquele aspecto da imagem de partida, da foto. A infinidade de possibilidades se deve ao fato de que, em uma imagem em que a representação de volume, por exemplo, se dá através da gradação de tonalidades,¹ como posso trabalhar com áreas chapadas e manter algo deste volume? Não há uma linha demarcatória que me indique onde uma variação tonal sutil passa do claro ao escuro. O curioso é que não raras vezes

eles iniciam seus estudos supondo haver uma solução correta – *está certo assim?* – como se fosse um problema matemático com um único resultado possível. Seria isso já um indicador de uma geração que, tendo conhecido desde sempre os meios digitais para produção e edição de imagens, acredita que as soluções padronizadas nos programas desses meios sejam as *corretas*?

Essa diversidade de possibilidades tem sua importância não só por permitir diferentes soluções para os estudantes, mas para dar esta ou aquela cara à imagem que será formada. É natural que, antes do início das experiências dos estudantes, nós conversamos e discutimos características de uma imagem em alto-contraste, que parece ter dado conta de preservar a representação do volume e da profundidade da foto que tomo por base, bem como, se não refazer suas texturas, ao menos sugerir-las nos desenhos das bordas das áreas que as compreendem. Também notamos que a articulação de áreas não se dá necessariamente pelos limites dos elementos reconhecíveis na imagem (em um rosto, por exemplo, o nariz, os olhos, a boca etc.), mas por formas que se estendem por mais de um elemento e que, se num primeiro momento não fazem sentido sozinhas, junto às demais constroem a figura almejada. Neste ponto, oriento os estudantes a se utilizarem das variações tonais já presentes na imagem como um facilitador para a maioria dos casos, e não como uma obrigação. Vejamos alguns breves exemplos de diferentes possibilidades para uma mesma imagem de partida:



Na imagem 4 fica evidente como a figura do personagem é majoritariamente composta por áreas negras. Essa distribuição, com tudo que possui de arbitrária, tomou como ponto de partida as já mencionadas sombras presentes na própria fotografia. No resultado, por um lado, a identidade com a figura é preservada pelo reconhecimento do personagem em questão e também por elementos de sua visualidade como o volume. Por outro lado, essa

presença ostensiva das áreas negras, que isolam muito nitidamente os elementos brancos que sugerem a boca, cria uma figura mais misteriosa que a original, menos humana e mais animal, talvez, pela grande ênfase dada aos dentes, elementos decisivos para a construção da expressão representada.

A imagem 5 possui um ritmo mais alternado entre áreas brancas e pretas e elas parecem obedecer com certo rigor a organicidade dos limites entre estas. Possivelmente, por isso, o volume parece ser mais bem construído que na imagem anterior. No geral, essa imagem é mais fiel à foto original. Esse excesso de áreas provoca uma grande quantidade de limites que, sendo sempre orgânicos, contrastam muito com o grafismo da linha sutilmente arqueada que atravessa um dos olhos do modelo. Essa distribuição de áreas parece construir um volume mais convincente que o da primeira imagem e a relação colocada com a linha dá ênfase a um elemento muito importante no reconhecimento desse personagem específico, uma cicatriz que atravessa seu olho.

A última imagem, assim como a 4, também deixa evidente um recurso formal que pode claramente atuar na atribuição de valores subjetivos ao personagem que descreve. Aqui, porém, é o caráter geométrico das linhas que encerram as áreas negras e brancas que traz algo de incisivo, de dureza, inflexibilidade, que vão bem à imagem de um general que opera de modo inflexível, violento, rigoroso (o personagem em questão é o general espartano Leônidas, que viveu por volta do ano 500 a.C., conhecido pelos estudantes através do longa-metragem *300*, do qual a foto original foi extraída).

Essas variações formais que podem construir ou enfatizar diferentes caracteres para a imagem de partida podem ter razões de ser diversas e que, nem sempre, se baseiam em uma consciência de como atuarão nesse sentido. Muitas vezes o resultado se deve mais a como a pessoa que trabalhou a imagem lida com os materiais que a constituem (matérias aqui, entendidos da maneira mais objetiva possível, a caneta hidrográfica, o papel sulfite), o grau de precisão ou imprecisão dos movimentos e a fluência ao manipulá-los, por exemplo. O normal é que quem mexa com o material vá se dando conta do resultado que se está produzindo e vá ajustando seu fazer no confronto entre o resultado em curso e o que se deseja realizar. Por esta razão, alguns estudantes

param e pedem ajuda após haverem já começado a produzir. O caso é que esse reconhecimento se dá por uma avaliação da forma em construção, o que possibilita um olhar muito mais atento e consciente aos elementos que a constituem.

Nos casos em que o estudante tenha já grande traquejo com certos materiais, resultante de práticas anteriores com os mesmos, é também possível que seu fazer com aqueles materiais já tenha atingido determinadas características próprias, que variam pouco, de acordo com o que se representa com eles. Esse *sotaque* do fazer, esse sotaque da mão poderia ser, na imagem 6, por exemplo, o que levou a forma a ter contornos lineares mais rígidos. Neste caso, uma pessoa com esse *sotaque* possivelmente o faria sentir na construção da forma de uma maçã, também.

Seja por uma razão ou por outra, o fato é que o que resulta dessas possíveis causas pode ser decisivo no caráter da imagem. Também é fato que, no primeiro caso, a relação do estudante com os materiais ao longo do tempo de confecção abre possibilidades de aprofundar a compreensão de recursos e pormenores de uma determinada linguagem. Neste ponto, retornamos à via de duas mãos existente entre História da Arte e Ateliê.

Da sala para o ateliê para a sala

Banksy estêncil Banksy

É desejado, sim, que estudantes que passem nove anos tendo semanalmente um tempo para atividades manuais em ateliê² possam desenvolvê-las a ponto de não se sentirem intimidados pelos seus materiais e consigam desenvolver certa destreza na sua manipulação. Contudo, não temos a intenção de formar artistas (até porque, vários artistas não se utilizam desses fazeres manuais), mas de formar pessoas aptas a se relacionar de modo amplo e profundo com produções artísticas distintas, que tenham um mínimo de recursos para saber como se aproximar de determinada produção.

Enquanto as práticas de ateliê seguem as etapas didaticamente pensadas para o desenvolvimento de um estêncil, em sala de aula os estudantes estão sendo apresentados às obras do grafiteiro Banksy. Feitos com estêncil, seus grafites conseguem relativo realismo apesar do caráter sintético das imagens desta linguagem. Pela escala, proporções e relação das figuras representadas com o entorno – além de um evidente talento para construir a imagem em si nas passagens de cor, na distribuição de luzes etc. – suas figuras humanas estabelecem um vínculo muito convincente com o local no qual se encontram, o que é fundamental para a potência de suas obras.

Esse conhecimento de sala de aula, as referências visuais de outras imagens feitas com aquela técnica servem de referência para os estudantes. Eles já têm uma ideia de como as imagens feitas de estêncil podem ser. Isso passa a ser um chão a partir do qual eles iniciam o caminho em sua produção, como acontece com qualquer fazer previamente referenciado. O desenvolvimento desse fazer os levará a outras possibilidades e a outro grau de percepção daquela linguagem, como já mencionado.

A partir daí, teremos a volta desta via. Perceber o que Banksy fez entre tantas possibilidades favorece uma determinação mais específica daquelas formas utilizadas por ele no que toca a suas evocações – sejam semânticas, históricas, estéticas etc. – e mesmo na sua relação de seu fazer (um artista que opera na ilegalidade do grafite não deve realizar máscaras de estêncil muito rebuscadas, para ser rápido ao imprimir, reduzindo sua vulnerabilidade, suas chances de ser visto e apanhado pela polícia) e, desta feita, uma compreensão mais profunda de suas obras e, em última análise, de sua poética.

Em um depoimento sobre sua relação com a xilogravura, Oswaldo Goeldi manifestou ter começado a gravar na madeira ao invés de desenhar, justamente para poder, a partir das condições dadas por aquele material, ter um tempo maior para fazer suas imagens. Não no sentido de conseguir mais tempo, mas o contrário, justamente o de construir imagens a partir de um material que impõe um tempo maior, o que, conseqüentemente, o levava a uma depuração das imagens em curso.

Apenas em 1923, já no Brasil, é que [Goeldi] passa a se interessar pela xilogravura. E a razão que apresenta para esta escolha me parece muito significativa: “Comecei a gravar para impor uma disciplina às divagações a que o desenho me levava. Senti necessidade de dar um controle a essas divagações”. Nessa passagem, Goeldi se refere à resistência que a madeira opunha ao simples desenho, e que ele conseguia explicitar admiravelmente, não sublimando sua presença por um desbaste excessivo que a anulasse, limitando-se a abrir poucos sulcos em sua superfície. Na mesma entrevista, ao criticar certas vertentes da gravura moderna, diz que o problema estava em tentar “burlar os limites da gravura”. Ora, esses limites se mostravam claramente tanto na economia dos traços das suas xilos como na aparência intensa das áreas entintadas, sem falar no enorme proveito que sabia tirar dos próprios veios das madeiras utilizadas.

Oswaldo Goeldi, com comentários de Rodrigo Naves in NAVES, Rodrigo. Oswaldo Goeldi. Coleção Espaços da Arte Brasileira. São Paulo: Cosac Naify, 1999, p. 21.

O que aqui aparece como uma especificidade da gravura em madeira pode ser entendido, em última análise, como uma razão pela qual o fazer por meios plásticos palpáveis não é mero caminho para se atingir resultados alheios a estes, mas é justamente através da familiaridade e compreensão destes que se pode atingir determinados fins poéticos, tanto para quem busca fazê-los, como para quem busca compreendê-los.

¹Como o estêncil irá gerar uma imagem feita, ao menos num primeiro momento, de uma única cor pintada e da cor do papel sobre o qual se imprime, o estudo em alto-contraste se resume ao branco e preto e, por esta razão, as cores da foto original são retiradas da mesma e será sobre impressão esmaecida desta que os estudantes irão trabalhar com canetas hidrográficas para definir as áreas de suas imagens.

²Ao longo dos anos do Fundamental 1 e 2 há projetos que não se baseiam em fazeres manuais, como o projeto de fotografia no 8º ano. Há, ainda, aqueles que possuem etapas realizadas manualmente e outras por recursos digitais. Porém, de modo geral, podemos entender que o conjunto dos projetos desenvolvidos neste período dê grande ênfase às linguagens realizadas pelos fazeres manuais

A leitura de imagens como recurso favorável ao
desenvolvimento da
ORALIDADE
na escola.
Caminhos possíveis.

ANA FLORA SIQUEIRA
BÁRBARA FRANCELI PASSOS



Para começo de conversa

Desenvolver, no cotidiano da escola, práticas de linguagem que explorem possibilidades de trabalho com a modalidade oral da língua é uma ideia já comungada em muitos contextos de ensino. No entanto, é sabido que muito ainda há para se refletir e descobrir quando o assunto em pauta diz respeito ao uso de estratégias pedagógicas que viabilizem tais práticas.

Nessa perspectiva, estudiosos do campo da linguagem chamam a atenção para a necessidade de se tomar a oralidade não apenas como objeto de ensino, mas também de aprendizagem. E, indo além, pode-se também ressaltar a importância de se compreender a oralidade como objeto de investigação e pesquisa, a fim de que as estratégias pedagógicas sejam significativamente ampliadas, à medida que a oralidade é contemplada no ambiente escolar e ganha espaço nas atividades realizadas em diferentes classes e níveis de ensino.

Para Schneuwly e Dolz (2004), a escola tem o papel de ensinar o oral. Entretanto, os autores ressaltam que o oral que normalmente se ensina é o da escrita; aquele com que se prepara ou seleciona a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma nova formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, não é senão a oralização de um escrito. Ou seja, 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.

Nesse sentido, o estudo sobre oralidade, realizado nas classes da Educação Básica, justifica-se pela necessidade de ampliação, no contexto escolar, de estratégias que permitam o desenvolvimento de práticas cada vez mais eficazes e capazes de considerar a modalidade falada da língua, uma rica fonte de estudos e descobertas. Além disso, compreende-se que é através do uso dessas estratégias de ensino que o professor tem a oportunidade de não apenas refletir acerca de sua prática, como também de ressignificar conceitos que são basilares para um trabalho de qualidade no

que diz respeito ao trabalho com linguagem oral na escola. E desse processo de reflexões e análises sobre o fazer pedagógico, nascem algumas relevantes inquietações: Se já é sabido da importância de se trabalhar oralidade na escola, quais caminhos podem favorecer a ampliação das estratégias de ensino? De que maneira o aluno pode desenvolver as suas habilidades comunicativas orais, tendo a sala de aula como espaço favorável ao desenvolvimento de suas competências? Como podem ser estabelecidas as relações entre a oralidade e o trabalho com leitura de imagens na escola? De que forma a leitura de/com imagens potencializa, na interação entre alunos, o desenvolvimento da oralidade? Como o aluno comunica o seu dizer, à medida que está inserido numa situação de diálogo e interação, tendo a leitura da imagem como elemento de referência para expressar as suas ideias e seus pontos de vista? Qual o papel da escuta para o desenvolvimento do trabalho com a oralidade?

Como se vê, é significativa a quantidade de questões que giram em torno da reflexão a respeito do trabalho com a oralidade e sua relação com a leitura. Portanto, surge, neste ensaio, a necessidade de se fazer um recorte da abordagem norteadora deste estudo, que aqui começa a ser apresentado, pois há uma multiplicidade de aspectos relevantes, quando se fala das práticas de ensino da modalidade oral da língua na escola e das possibilidades de diálogo que podem ser estabelecidas entre o oral, a leitura e a imagem, por exemplo.

O trabalho com a leitura de imagens e sua relação com a oralidade. Uma proposta desenvolvida em classes do 2º ano do Ensino fundamental

[...] uma narrativa ilustrada sem palavras é uma forma extremamente complicada, já que demanda que o leitor/ espectador verbalize a história. Um livro-imagem pode mostrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor, iconotextuais, visuais).

Maria Nikolajeva e Carole Scott

É consensual a importância do trabalho com estudo de imagens para a formação do leitor. Além disso, como destacam as autoras no trecho supracitado, a narrativa sem palavras é desafiadora e implica que o leitor verbalize o que vê para compartilhar a história. Diante dessa percepção, compreende-se o livro-imagem não somente como fonte inesgotável de produção de sentidos pelo leitor, como também possível estratégia a favor da produção do discurso oral.

A partir da variedade de títulos selecionados para o desenvolvimento do trabalho nas classes de segundo ano, portanto, foram eleitos livros em que as imagens se apresentavam de diferentes maneiras, ora oferecendo uma narrativa mais curta e linear, ora trazendo uma narrativa densa e com mais lacunas textuais para o leitor.

A bruxa e o espantalho, de Gabriel Pacheco, foi um dos títulos escolhidos e servirá aqui como pano de fundo para ilustrar algumas etapas do trabalho realizado. Esse título apresenta ao leitor um vasto repertório de tons, formas, texturas e cores que se misturam para caracterizar o ambiente do encontro entre a bruxa e o espantalho. É um livro que traz alguns espaços vazios na história para serem preenchidos pela imaginação do leitor. Nesse contexto, as imagens pedem locutores observadores e atentos para que ocorra a identificação das pequenas pistas deixadas pelo ilustrador ao longo da narrativa. É importante destacar que os alunos já têm conhecimento acerca de muitas histórias relacionadas ao universo das bruxas e, por isso, já haviam garantido um repertório favorável para enfrentar o desafio presente nessa narrativa.

Vejo, penso, sinto e falo/ comunico: a gravação como instrumento metodológico a favor do desenvolvimento da oralidade e da formação leitora

Reconhecida a potencialidade da leitura de imagens como recurso favorável ao desenvolvimento da oralidade, havia chegado a hora de investigar, na prática, como se dá a interação entre os alunos, à medida que eles desempenham, simultaneamente,

o papel de leitores, falantes e ouvintes. Nessa direção, buscou-se dialogar novamente com as ideias de Schneuwlye e Dolz (2004), quando afirmam:

[...] é claro que na oralidade existe, também, um processo de exteriorização, mas o objeto produzido, o texto oral, desaparece imediatamente e não se presta a uma análise posterior para se compreender e observar seu modo próprio de funcionamento. Para tornar o comportamento observável, existe um só procedimento: a gravação, que transforma a fala num objeto que o produtor ou o ouvinte pode escutar novamente; que pode ser, facilmente, comparado a outras falas [...]. (Schneuwlye e Dolz, 2004, p. 95)

Para tornar concreta a possibilidade de investigação e estudo das falas dos alunos, nos momentos em que eles protagonizaram cenas de leitura, de fala e produção de ideias, fez-se necessário buscar recursos metodológicos capazes de capturar, de maneira ampla, a oralidade dos pequenos, a fim de essas falas se constituíssem não somente numa rica fonte de descobertas, mas que, sobretudo, fossem tomadas como significativo objeto de estudo e de reflexão.

A partir dessas ideias, foi proposta aos alunos a leitura de livros-imagem por meio do aplicativo *Book Creator*, ferramenta que favorece, de maneira simultânea, a visualização do livro e a gravação da conversa produzida entre os alunos em duplas e pequenos grupos. Com isso, foi possível que, posteriormente, essas falas se tornassem objeto de estudo pelo professor e contribuíssem para a criação e o desenvolvimento de potentes intervenções e estratégias favoráveis às aprendizagens dos alunos.

Num primeiro momento, acionado o uso desse aplicativo na classe, os pequenos leitores, falantes e ouvintes foram convidados à leitura em duplas tendo como referência a seguinte consigna: “Leiam o livro e conversem sobre o que leram”. A partir daí, foi possível observar a dinâmica que se estabelecia entre os alunos, a cada página que eles, juntos, liam, analisavam, pensavam e verbalizavam suas impressões e reflexões. O movimento de “ir e vir” das páginas e das próprias gravações criou um ambiente favorável para que os alunos comentassem sobre o que viam, sentiam, gravassem e escutassem

a própria fala.

Em contexto como esse, estudiosos contribuem para a validação do uso de estratégias que valorizam as produções de sentido das crianças e a construção de suas próprias estratégias discursivas para comunicar o que leem e sentem:

[...] o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio, para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores [...]. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária.

(Bajour, 2004, p. 23-4)

Nesse sentido, é salutar a necessidade de se investir em situações nas quais os alunos possam não só expressar o que pensam e sentem, mas também ampliar as suas percepções acerca da postura que devem assumir quando estão inseridos em situações de comunicação e interação. Daí, nasce também a importância de se trazer para debate, com e entre as crianças, da escuta como um procedimento essencial para que a socialização de ideias e a construção de conhecimento possam ocorrer no grupo, de modo respeitoso e eficaz. Sobre esse aspecto, Bajour ressalta que:

[...] escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavras dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo.

(Bajour, 2004, p. 24)

O papel do professor diante da produção linguística e leitora dos alunos

De modo geral, nas duas salas de segundos anos em que a proposta se desenvolveu, as primeiras falas das duplas apresentaram aspectos comuns. Esse fato contribuiu para que as professoras, num primeiro momento, analisassem a oralidade dos alunos, tendo como referência as impressões das crianças diante do que viam lendo o livro-álbum, e as estratégias discursivas que elas iam desenvolvendo para comunicar o que liam, sentiam e percebiam. Isso possibilitou estabelecer “categorias de fala”, a fim de que se pudesse apreciar as múltiplas formas de dizer das crianças e se percebesse a riqueza de conteúdos relacionados à prática da oralidade ocorrida na situação de interação entre as crianças.

Categoria 1 - A FALA QUE DESCREVE (De olho nos aspectos gráficos das imagens.)

Dupla 1

Aluno 1: “Essa página tem poucas cores e os traçados são finos.”

Aluno 2: “Nessa cena há poucos detalhes e o fundo está igual.”

Dupla 2

Aluno 1: “As linhas das gramas são finas, têm algumas que são mais grossas...”

Aluno 2: “Eu acho que o ilustrador fez assim: colocou um pano, pegou uma folha de papel e começou a desenhar, copiando na folha.”

Dupla 3

Aluno 1: “Estou vendo um espantalho que parece que ele está com um “tutu” de bailarina (risos)... e eu estou vendo várias bruxinhas escondidas na nuvem.”

Aluno 2: “E eu estou vendo um espantalho que

parece que está numa plantação seca, e parece que ele está perto de uma casa.”

Categoria 2 - A FALA QUE NARRA (Exercitando a análise da imagem e usando a própria observação como recurso apoiador da narrativa para não somente narrar, mas também inserir a produção de seu próprio discurso na interação dialógica com o outro.)

Dupla 1

Aluno 1: “Todas as bruxas foram presas! Presas em árvores para serem assadas e comidas de jantar!”

Aluno 2: “É, na floresta mais sombria do mundo... que está lutando... chapéu preto contra chapéu branco...”

Aluno 1: “Depois, todas as bruxas foram embora, menos a branca, que se soltou sozinha... e achou uma casa. Era misteriosa? Era! Ela foi lá ver o que estava acontecendo.

Categoria 3 - A FALA QUE ARGUMENTA SOBRE O LIDO, O OBSERVADO, O VIVIDO

Dupla 1

Aluno 1: “Eu achei essa história triste. Tem umas partes sombrias. O espantalho era amigo da bruxa. Ele morreu.”

Aluno 2: “Eu gostei dessa história. Achei divertida. Às vezes, dava medo. Mas gostei mesmo assim.”

Dupla 2

Aluno 1: “Ai, nossa... olha o espantalho, aluno 2!!”

Aluno 2: “Eu acho que ele está dormindo, parece...”

Aluno 1: “É, dormindo ou morrendo...”

Aluno 2: “Morrendo no começo da história... acho que não é não...”

Aluno 1: “Não, né? Porque na história não pode ser assim...você abre uma página e ele já morre direto... sei lá como dizer...”

Aluno 2: “Você está vendo essas árvores? Elas são meio assombradas.”

Aluno 1: “Nossa! É mesmo. Pode ser uma sensação de que vai acontecer alguma coisa... de que vai ser má.”

As categorias de fala, acima descritas, foram inicialmente criadas numa tentativa de se fazer um recorte para posterior análise da produção oral das crianças leitoras. Contudo, saindo do plano da categorização e indo em direção a análises mais amplas, aprofundadas e consistentes das ideias socializadas pelos alunos, foi possível analisar, considerando a concepção interacionista da linguagem,¹ as várias estratégias das quais os alunos lançavam mão para descrever o que viam, narrar os fatos, argumentar acerca de suas percepções. Com isso, à medida que eles liam as imagens e produziam sentidos diante do texto, verbalizando as suas reflexões através da oralidade, o principal objetivo desse estudo foi sendo alimentado de modo ainda mais significativo. A análise da oralidade dos pequenos leitores, quando eles descreviam, narravam e argumentavam, diante da leitura das imagens, tornava perceptível a significativa quantidade de aspectos relacionados ao uso da modalidade falada da língua que merecem atenção especial.

Mais que apresentar aspectos textuais tipológicos em suas falas, as crianças expressavam, por meio das trocas entre elas, das suas impressões, saberes, capacidade de análise, de síntese, de confronto de ideias, de verificação; o que demonstra a potencialidade dos encaminhamento referidos aqui, uma vez que, na interação por meio da fala, os alunos revelavam as suas estratégias discursivas e davam pistas da importância de se trazer para debate a apreciação dessas estratégias pela equipe da escola, a fim de torná-las caminhos de ampliação da competência discursiva das crianças.

Indo além, esse estudo também trouxe à tona a necessidade de o professor acompanhar, por meio de situações de uso da modalidade oral da língua, o avanço da capacidade leitora dos aprendizes e do desenvolvimento de outras habilidades, quando se fala de postura diante das interações discursivas, a exemplo da capacidade de escuta e argumentação. E abrir espaço na sala de aula para a exploração de situações de ensino e aprendizagem no que se refere

ao trabalho com a linguagem oral é, com certeza, uma grande tarefa da escola.

Nesse sentido, Ribeiro (2009), sinaliza:

Duas concepções na escola são confrontadas de uma só vez. A primeira delas é a crença de que argumentar constitui operação mental e linguística elevada, para a qual apenas os maiores estão preparados. A segunda é a de que não é preciso, na escola, investir no desenvolvimento da oralidade das crianças, porque, afinal, falar aprende-se em casa, na rua, na vida... (Ribeiro, 2009, p. 11)

E ainda destaca:

[...] considerava-se que a narração e a descrição eram os únicos tipos textuais adequados à capacidade das crianças até por volta dos doze anos. Só daí para a frente é que se trabalhava, nas aulas de Português, a estrutura dissertativa, começando pela dissertação expositiva...

(Idem, 2009, p. 11)

As observações feitas em relação às falas dos alunos do segundo ano expressam a enorme variedade de aspectos sobre a oralidade que podem e devem ser trabalhados na escola. Dentre eles, a argumentação é, sem dúvida, um dos gêneros que merecem atenção desde as séries iniciais, pois, para muitos estudiosos, aprende-se a falar, argumentar, ao longo de toda a vida, à medida que vai se dando a aquisição da linguagem verbal e não verbal. É na convivência cotidiana que os falantes exercitam as suas possibilidades de uso da linguagem e aprendem não só a falar, como também a ouvir e escutar os seus pares nas situações discursivas das quais fazem parte.

A escuta a favor das novas intervenções

Depois das análises das primeiras produções orais dos alunos, as professoras se dedicaram às intervenções que dariam continuidade aos encaminhamentos de estudo, análise e reflexão sobre o tema. A partir do que foi observado, era

preciso garantir momentos mais potentes de conversas. Para isso, formaram-se grupos de quatro alunos que participariam de situações de leitura e produção de fala, considerando, em relação às atividades anteriores: duplas que fizeram análises distintas de uma mesma página do livro; duplas que refletiram de maneira diferente sobre a história; duplas que apenas falavam o que observaram nas imagens, com duplas que conseguiram manter uma interlocução mais significativa.

Nessa direção, buscou-se fundamentar as escolhas, tomando como base outras contribuições teóricas trazidas por Bajour:

O encontro dos leitores com a arte passa em grande medida por como nos abala o “como”. A escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos. A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros.

Essa nutrição tem um umbral inescapável: a seleção dos textos que serão oferecidos no encontro social de leitura literária. Aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta. (Bajour, 2004, p. 26)

Nessa perspectiva foram destacadas algumas orientações dos professores feitas às crianças, a partir das falas escutadas. Em seguida, foi sugerido que as conversas acontecessem em quartetos para ampliação das possibilidades de trocas e comunicação:

Intervenção 1: “Escutando a fala de vocês, percebi que observaram coisas diferentes em algumas páginas e, também, contaram a história de um jeito diferente. A ideia agora é que vocês conversem em quartetos para trocarem mais informações sobre isso.”

Intervenção 2: “Observei que vocês disseram

o que viam nas imagens. Cada uma contou o que encontrava. Agora, na leitura de hoje, vamos experimentar conversar sobre as impressões de vocês sobre o livro? O que vocês acharam? O que sentiram durante a história? O que podem compartilhar com o grupo?

Intervenção 3: “Hoje vocês farão uma nova leitura para conversar em quartetos, tentando pensar sobre: O que aconteceu com a bruxa de chapéu branco? Para onde foram as demais bruxas? Por que ocorreu a transformação do espantalho? O que fez o pássaro com a folha vermelha no bico? A bruxa alcançou suas companheiras? Por quê?”

Depois da atividade em quartetos, observou-se maior disponibilidade dos alunos para a conversa. Além de já estarem mais familiarizados com o livro, puderam lançar mão de outras estratégias e interpretações da obra para explicitarem suas impressões e escutarem outras opiniões sobre o livro. Nesse momento, a intenção era que continuassem suas conversas e que tivessem a liberdade de opinar, fazer conjecturas, ampliando assim suas sensações e impressões sobre a leitura:

Quarteto 1

Aluno 1: “Eu achei interessante porque essa página é meio assustadora, mas o livro não é tão assustador.”

Aluno 2: “Eu não gostei tanto dessa página porque ela tá meio solta e tá meio sem graça essa página.”

Aluno 3: “E aqui, ela acabou se desmanchando de solidão e veio um vento que desmontou ela inteira.”

Aluno 4: “Eu acho que ela tava indo pra casa depois de uma festa e ficou sabendo o que aconteceu com o espantalho e ficou triste.”

Quarteto 2

Aluno 1: “Triste e bonita porque o espantalho não viveu mais, ele tirou todo seu feno para fazer a vassoura dela.”

Aluno 2: “Achei bem legal essa história porque ele ajudou a bruxa a resolver uma coisa, mas também achei um pouquinho triste porque o espantalho morreu.”

Aluno 3: “Legal porque mistura entre bruxa e espantalho, mas triste porque o espantalho morre.”

Aluno 4: “O espantalho se matou para ajudar a bruxa e isso é triste, mas é legal.”

Quarteto 3

Aluno 1: “Olha, gente... a nuvem está mais ou menos azul agora. Antes não estava.”

Aluno 2: “É, e nas outras ilustrações o nariz do espantalho também não estava azul! Vai ver que as coisas ficam azuis depois que as bruxas vão embora...”

Aluno 3: “Eu acho que o espantalho viu as bruxas voando e pode estar pensando... como deve ser bom voar...”

Aluno 4: “Eu acho que ele está pensando que vai acontecer alguma coisa.”

Aluno 1: “Olha, mais ou menos que... agora que a grama também começou a ficar azul.”

Aluno 3: “É verdade! Olha, o aluno 2 está certo, lembra? Ele disse que quando o espantalho morresse a grama ia ficar azul!”

Aluno 4: “Ela ficou triste, mas agora a floresta está ganhando vida.”

Durante todo o percurso do trabalho, os professores perceberam não apenas aspectos relevantes que merecem atenção na produção oral das crianças, mas também as possibilidades de uso de estratégias de ensino, partindo do que elas já garantem em relação à produção de sentidos da leitura e às formas de comunicação de seu dizer, de suas impressões e

de suas ideias diante do objeto que lhes serve de referência também para produção de conhecimento. Assim, avaliando a riqueza desses momentos de trocas e conversas sobre as leituras realizadas pelas crianças, faz-se necessário atentar para os avanços que elas podem ter no que diz respeito à oralidade, seu desenvolvimento e dos diferentes papéis que desempenham, à medida que se lançam no universo da linguagem. Por isso, conclui-se, por enquanto, que é fundamental validar a ideia de se manter, na rotina dos alunos, momentos em que a voz de todos possa ser ouvida, e que a oportunidade de todos eles falarem seja garantida. Dessa forma, eles irão, gradativamente, aprendendo a ser, a dizer e a conversar, como sugere Reyes:

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar. (Reyes, 2012, p. 28)

E, assim, eles vão exercitando, de diferentes maneiras, os seus múltiplos papéis como seres da linguagem e seres em constante processo de crescimento.

¹ Ribeiro, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

Referências bibliográficas

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas - O valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Gato letrado, 2012.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

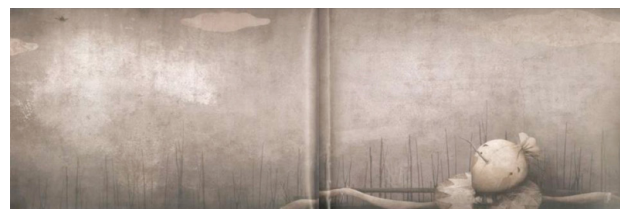
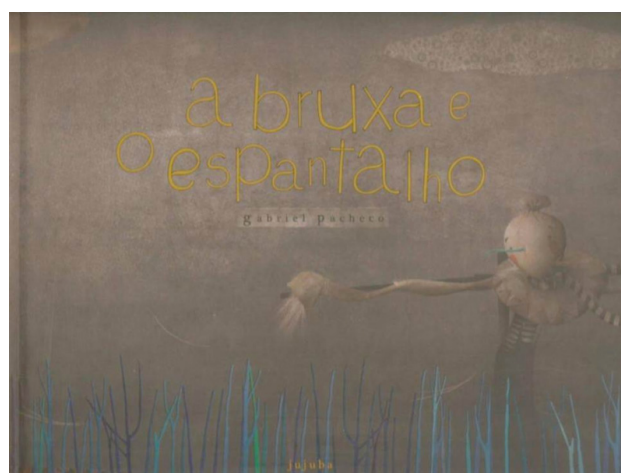
PACHECO, Gabriel. *A bruxa e o espantalho*. São Paulo: Jujuba, 2014.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar - Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Gato Letrado, 2012.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Anexo - Algumas imagens do livro “A bruxa e o espantalho”



Análise de CONVERSAS LITERÁRIAS a partir da leitura de livros-imagem. Um olhar para o 4º ano

PRISCILA SBIZERA

Ressignificando a leitura de livros-imagem

“Pessoal, hoje nós vamos ler esse livro”, diz uma professora de 4º ano com um livro sem texto nas mãos.

“Ah, você só pode estar brincando, não tem nenhuma palavra aí e eu já sei ler muito bem.” (Pausa.) “Nossa, olha só essa imagem”, comenta um aluno de nove anos, após breve análise do material.

Ainda que para alguns alunos mais experientes em leitura literária haja estranhamento em uma proposta de leitura de um livro-imagem, é significativo o quanto se sentem motivados e seduzidos por esse tipo de proposta.

Acreditamos que a leitura do livro ilustrado¹ ocupa lugar importante na formação do leitor. Isso porque, entre outros fatores, se trata da leitura de outra linguagem que não a da palavra escrita, na qual as imagens são, muitas vezes, o elemento que cativa e mobiliza o jovem para a leitura.

Além disso, a construção da narrativa que está implícita, os elementos culturais do mundo adulto subjacentes em alguns desses livros justificam, por si sós, sua inclusão no currículo escolar de leituras determinando o planejamento de variadas sessões de leitura livre e de propostas de leitura compartilhada, desde as classes da Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental I.

Enquanto alguns dos livros-imagem publicados especificamente para o público infantil, para os leitores menos experientes, contam com narrativas mais lineares, por meio das quais basta descrever as cenas para se construir uma história, independentemente da quantidade de vezes em que se lê² ótimas e potentes narrativas para o trabalho pedagógico, outros livros-imagem igualmente elaborados e destinados ao público infantil se firmam pela complexidade e abrangência dos elementos que os compõem, exigindo competências diversificadas de leitura: característica que nos mobiliza a refletir sobre sua relevância no trabalho escolar, sempre que sob os cuidados e o apoio do professor e perante a interlocução de colegas.³

Segundo Nicolajeva e Scott (2011, p. 25) “um livro-imagem pode mostrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor, iconotextuais, visuais)”.

O livro ilustrado é um objeto concebido inicialmente para os não leitores. Uma das suas especificidades é, portanto, atingir este público por meio de mediadores que, por um lado, compram o livro e, por outro, o leem muitas vezes em voz alta para ele. Essa particularidade gera inúmeras repercussões na leitura do livro ilustrado. De fato, a maioria dos criadores e editores orienta seus projetos mais ou menos em função das supostas expectativas dos mediadores. Foi o que levou críticos norte-americanos a falarem em dual-address [destinatário duplo] para esses livros ilustrados e distinguirem, por exemplo, as referências dirigidas às crianças daquelas estritamente reservadas aos adultos.

Para além dessa mediação necessária com as crianças, o espectro dos leitores de livros-ilustrados revela-se, afinal, bastante amplo. (Linden, 2011, p. 29)

Consideramos que livros como os de Furnari e Brenman citados, por exemplo, são potentes para o trabalho com leitores da Educação Infantil, porque além de deixarem menos lacunas a serem preenchidas, aquelas deixadas se ajustam bastante às possibilidades de reflexão dos alunos dessa faixa etária. Por sua vez, os livros de Suzy Lee e Gabriel Pacheco referidos possuem mais lacunas, tornando-se mais potentes para a realização de um trabalho de leitura com alunos maiores. Esclarecemos que não estamos atribuindo um juízo de valor sobre essas obras, todas consagradas para o gênero e, sim, distinguindo-as para uma prática pedagógica.

Tomando como princípio uma perspectiva dialógica de linguagem (Bakhtin, 1995), a leitura se caracteriza pela produção e negociação de sentidos, uma vez que as histórias, sejam elas narradas por textos, textos acompanhados ou complementados

por imagens ou apenas imagens, não são definidas pelas marcas feitas no portador. Deste modo, os textos e arriscamos dizer, também, que as histórias narradas somente com imagens são repletas de intencionalidade e, portanto, os autores definem os recursos e as estratégias que julgam pertinentes para transmitir as suas mensagens. Mas, é no ato da leitura que essas mensagens se concretizam e se traduzem, incalculáveis vezes, por meio das diferentes vozes dos leitores.

Partimos da hipótese de que a atribuição do sentido à narrativa, apontada por Colomer (2007) como algo que se dá na relação leitor-texto, pode ser transposta para a relação leitor-imagem. Assim, se ao planejar atividades de leitura compartilhada de textos literários em que leitores mais experientes, tais como professores, se colocam como guias e em que os alunos colaboram uns com os outros para a construção do sentido, favorece que os jovens leitores percebam “os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido” (Colomer, 2007, p. 145), propor situações dessa natureza para a leitura de livros-imagem favorece que os alunos construam o sentido de narrativas mais complexas em que se faz necessário inferir, analisar mais de uma vez as imagens, estabelecer relações com as coisas do mundo externo, ou seja, preencham os intervalos da narrativa.

Ainda que este artigo se debruce sobre a leitura de livros sem texto, nos interessa transpor a esse contexto a seguinte ideia:

Entre o texto e o leitor há lacunas e, para preenchê-las, se deve dispor de recursos e estratégias que articulem o que está explícito e o que está implícito no texto. Percebemos, então, uma relação interlocutiva de desconstrução e reconstrução a cada leitura, em face de diferentes propósitos e situações comunicativas. Nesse sentido, muitos autores (Geraldini, 2003; Bakhtin, 1995; Kock, 2005) consideram a leitura uma reconstrução dialógica de significados

pela qual o leitor recria sempre a partir da mesma história, sendo também um produtor. Essa produção é condicionada pela experiência do autor, que, por sua vez, tem sua obra marcada pelos objetivos, portadores⁴ e destinatários dos textos. Assim, o sentido vai sendo delineado por suas ancoragens e pela subjetividade, saberes, motivações, valores e necessidades do leitor. (Bolognesi, 2012, p. 30 e 31)

Partindo da hipótese e dos pressupostos aqui relatados, este artigo apresenta uma reflexão sobre o potencial de um conjunto de atividades de leitura compartilhada de livros sem texto, propostas a uma classe do 4º ano (alunos entre nove e dez anos de idade) do Ensino Fundamental I, bem como sobre os modos de recepção desses alunos diante desse tipo⁵ de leitura.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, algumas questões nortearam a exposição que segue:

- Qual foi o impacto causado pelas propostas de leitura de livros de imagem na relação dos alunos com a leitura literária?
- O que nos dizem os produtos das conversas e das análises literárias propostas a partir da leitura de livros de imagem sobre as possibilidades de reflexão dos alunos e sobre a natureza de suas respostas?
- O que nos dizem os produtos das conversas e das análises literárias propostas a partir da leitura de livros de imagem sobre a pertinência da leitura compartilhada de livros de imagem no 4º ano?

Com o intuito de analisar o potencial dessa proposta organizamos uma sequência de atividades de leitura compartilhada dos livros de Suzy Lee Espelho (2009), Onda (2008), e Sombra (2010), conforme descrito no próximo item.

O público-alvo e a sequência de atividades

Ao chegar ao 4º ano do Ensino Fundamental, a grande maioria das crianças já se mostra leitora mais experiente. Do ponto de vista do desenvolvimento emocional e cognitivo, os alunos também se mostram mais capazes de exteriorizar algumas das suas emoções, fazer certas conceitualizações e generalizações, participar de forma mais clara e coerente de uma discussão e, ainda, produzir registros mais completos. Justamente por se encontrarem em uma fase do desenvolvimento em que conseguem abstrair mais do que antes, os desafios impostos pela escola sofrem ajustes consideráveis. As exigências com a qualidade e a completude de suas produções aumentam, assim como as sutilezas e complexidades das obras lidas de forma compartilhada, naturalmente, se ampliam. No mesmo sentido, vivenciamos situações em que as crianças trazem percepções de si mesmas que nos mostram o quanto, em alguns momentos, colocam-se no lugar de muito crescidas, sendo comum encontrarmos crianças tentando ler livros mais volumosos, experimentando retirar na biblioteca livros sem ilustrações, o que representa um passo importante em sua história de leitoras.

Desse modo, nos encontramos diante do paradoxo de reiterar esse desejo e continuar investindo para que consigam ler textos mais longos e complexos, ao mesmo tempo em que pretendemos que não percam o interesse e o prazer em ler os livros ilustrados, percebendo o quanto esse tipo de leitura traz desafios, inclusive para leitores mais experientes. Deparamo-nos, também, com a ideia de que as possibilidades para refletir sobre livros-imagem, nessa etapa da escolaridade, se mostra mais apurada, sendo adequado propor situações de leitura para lapidar ainda mais as competências leitoras.

Diante desse cenário, organizamos um conjunto de atividades de análise e reflexão sobre os livros-imagem de Suzy Lee já referidos, para o qual levamos em consideração o que Ferreiro (2010, p. 146) afirma em relação ao contexto da leitura de textos escritos:

Se pensarmos em todos os tipos de atividades que podemos desenvolver com os textos, em torno dos textos, considerando os textos e a respeito deles, veremos que passamos do falar ao ler, do ler ao escrever, do escrever ao falar e voltar a ler, de maneira natural, dando voltas pela língua escrita, sem a necessidade de enfatizar quando “é preciso ler”.

Desde a primeira atividade, o intuito foi propiciar aos alunos diferentes espaços e momentos de leitura, discussão, conversas e construção de sentido dos livros em questão. Primeiro porque, para lê-los, para que a narrativa seja construída, não basta descrever a sequência de imagens, sendo necessário inferir e interpretar para além do impresso. Segundo, pela complexidade das intenções estéticas da obra. Terceiro, pela qualidade dos livros como objetos de arte.

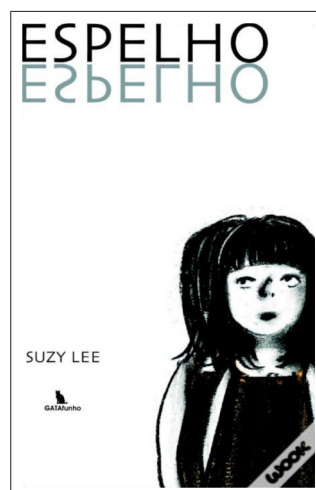
Por que objetos de arte?

Entre outros aspectos, porque esses livros foram compostos variando técnicas que incluem decalque, carvão e estêncil, além de contarem com um jogo de preto e branco – colorido bastante interessante e relevante para a construção das narrativas, o despertar de emoções e das ideias no leitor. O formato de cada um dos três títulos se diferencia, tendo relação com o conteúdo abordado.

A característica principal das três obras é o uso da margem central dos livros, o espaço entre as páginas que os unem. Sabe-se que, por questões editoriais, geralmente os ilustradores devem evitar utilizar o centro de páginas duplas para não atrapalhar a leitura. Além de ser uma região geralmente ignorada pelos

leitores, distorções na imagem podem acontecer, ou detalhes ficarem perdidos. Lee “desrespeita” essa norma e produz os livros utilizando a divisão de páginas como parte da narrativa.

Eis as capas e uma pequena apresentação desses livros:



Formato vertical. Abre da direita para a esquerda. As páginas que se abrem como um espelho nos convidam a descobrir qual imagem representa o mundo real e qual representa o imaginário.



Formato horizontal, abertura da direita para esquerda. Ao longo do livro, a menina brinca com o mar. É como se ouvíssemos o barulho das ondas ou a sentíssemos tocar os nossos pés.



Formato vertical. Abre de baixo para cima. A personagem brinca com as sombras e, ao longo da narrativa, fantasia e realidade se misturam.

Todos esses elementos, em conjunto, importam para a leitura das obras, o que justifica a pertinência da leitura compartilhada e da negociação de sentidos. Além disso, as explicações escritas pela autora a respeito do processo de criação da trilogia e das ideias levantadas por crianças de várias partes do mundo sobre as três narrativas, organizadas em um livro denominado Trilogia da Margem (2012), favoreceu ainda mais o planejamento e as possibilidades de intervenções por parte da professora.

Finalizadas as considerações sobre os critérios que embasaram a tomada de algumas decisões acerca da sequência de atividades, vejamos na tabela a seguir:

Organização da sequência de atividades de leitura de livros-imagem		
Atividade	Objetivos	Encaminhamento/ Orientações
1. Leitura (na escola) e discussão (em casa) do livro Espelho	Narrar oralmente as histórias, expondo o que se entende e o que não se entende Escrever a sua interpretação e as suas impressões sobre cada uma das narrativas e comparar com a dos colegas	Realizar as leituras em grupos de seis crianças, utilizando os tablets (cada dupla em posse de um tablet)
2. Leitura (na escola) e discussão (em casa) do livro Sombra		Orientá-los a conversar sobre o que estão lendo, levantando ideias, dúvidas e impressões, ao mesmo tempo em que realizam a leitura
3. Leitura (na escola) e discussão (em casa) do livro Onda		Participar das atividades de discussão sobre as leituras no AVA
4. Roda de conversa sobre os diferentes formatos dos livros		
5. Discussão virtual sobre a intencionalidade da autora		

A próxima parte deste artigo se reserva à análise da produção dos alunos ao longo da sequência de atividades.

E o que nos dizem as crianças? Algumas considerações sobre as suas produções

Os leitores são assim levados a decodificar aspectos do livro ilustrado que frequentemente permanecem ambíguos – mesmo quando lidos com atenção – em iconotextos desconhecidos que refletem em suas metodologias o modo como a vida mudou no último século. Passamos dos absolutos para as relatividades, das regras de comportamento claras para a preferência pessoal, dos valores compartilhados para a ética situacional, da comunidade para a anomia. Como o leitor que deve trabalhar para encontrar o sentido, ou mesmo para criá-lo, os livros ilustrados representam os dilemas do fin-de-siècle que nos desafiam à medida que o novo século começa. (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 328)

Se a questão da leitura do livro ilustrado se coloca também historicamente, temos mais um argumento acerca da importância da escola, como instituição, ao abrir espaço para que os alunos possam experimentar lidar com as especificidades da leitura do livro-imagem.

A primeira atividade consistiu em ler em grupos de seis alunos o livro Espelho, previamente digitalizado por meio do recurso *Book Creator*.⁶ Como se tratava da primeira experiência da classe com a leitura de livros-imagem com um recurso individual, as orientações relativas ao uso dos tablets e do Book Creator foram dadas em roda e fizemos certa propaganda do material, mostrando o livro e questionando os alunos minimamente a respeito das leituras de livros do mesmo tipo, realizadas em outros momentos. Nenhuma das trinta crianças conhecia o livro, mas muitas disseram ter lido livros-imagem quando alunas da Educação Infantil. Esse fato chamou nossa atenção, e por isso perguntamos se alguém se lembrava de ter lido livros-imagem no Ensino Fundamental, mas

nenhuma das crianças respondeu afirmativamente. Então, foi perguntado se conheciam o motivo pelo qual achavam que isso aconteceu. Vejamos algumas respostas, representativas da maioria:

“Somos grandes, isso é coisa de criança pequena.”

“Depois que a gente aprende a ler não precisa mais de livros como esse.”

“Fala sério! Criança da nossa idade já lê coisas grandes.”

Ao lado da representação de que os livros sem texto só servem para crianças pequenas, que ainda não sabem ler convencionalmente, podíamos notar certo interesse em realizar a leitura. Assim, deixamos o livro disponível para que pudessem manipular à vontade, divulgamos os grupos de trabalho e demos início à leitura.

Circulando pelos diferentes grupos, pudemos observar que enquanto alguns alunos faziam uma tentativa de apenas descrever as cenas, outros interrompiam a leitura, apontando para detalhes, chamando a atenção para alguns aspectos, entre eles: a expressão tristonha da personagem; o momento em que ela se posiciona de frente para o espelho e o reflexo que aparece é das suas costas; a personagem sumindo na margem central da página esquerda e aparecendo na margem central da página direita; os recursos utilizados para causar o efeito de que o espelho estava caindo; a maioria de imagens em preto e branco em contraste ao amarelo de algumas cenas, entre outros elementos não menos relevantes.

Também observamos que algumas crianças pediam para voltar as páginas, na tentativa de atribuir significado de uma cena atrelada à outra, contar de fato uma história e entender o livro como um todo. Nesse momento, muitos daqueles que achavam que a leitura estava muito fácil, começaram a comentar o quanto fazia diferença ler com atenção em tudo o que estava desenhado em uma página e considerar

essas imagens para prosseguir. Obviamente, cabe dizer que isso não significa que já nesse momento as crianças tomaram ciência da complexidade da leitura de livros-imagem, mas sim que estavam começando a perceber que é possível ler sem palavras e duvidar do que está, mas não está dito. Para ilustrar, reproduzimos parte do diálogo de um dos grupos:

J – “Aqui, nessa página, a menina está sentada, de cabeça baixa, e nessa página ela parece se assustar com ela mesma.”

O – “Espera, espera, volta! Ela não está só de cabeça baixa. Eu acho que como a menininha está no cantinho da página, sozinha no meio desse branco todo, ela está muito triste.”

A – “Acho que ela está pensativa também.”

O – É, vai ver que no livro ela vai resolver o problema que está ‘deixando ela’ triste.”

J – É, agora que vocês falaram até acho que a menina pode estar triste, mas eu também estou começando a achar que ela está de mal dela mesma.”

Notamos aqui a importância dessa leitura compartilhada. Enquanto algumas marcas do livro não foram percebidas ou consideradas por um aluno, outros deram sentido ao que estavam vendo e, ao mesmo tempo, ainda que sem intenção, desestabilizaram o aluno que se detinha mais em uma descrição.

Consideremos, então, que seria pertinente propor que lessem o livro todo mais de uma vez, o que resultou bastante interessante, visto que as crianças puderam observar mais detalhes ou buscar explicações para cenas antes apenas descritas.

Encerramos a atividade explicando aos alunos a lição de casa, que deveria ser feita no AVA

(Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Na aula de hoje lemos o livro *Espelho*, de Suzy Lee. Nele não há tipo algum de texto. Após realizar esta leitura junto com o seu grupo, vamos registrar em um fórum o que vocês estão pensando a respeito da história.

Para participar, vocês devem clicar no tópico referente ao grupo de trabalho (abaixo estão descritos os grupos), ler com atenção a proposta, escrever as ideias de vocês com clareza e de forma completa. Depois, em casa, vocês deverão escolher um grupo para ler o que foi colocado e comentar.

Não deixem de registrar o que estão pensando sempre que acharem necessário. Vocês podem concordar, discordar ou concordar em partes com os colegas e, também, completar as ideias que forem apresentadas.

O que vocês acharam deste livro? Como vocês entenderam a história? Todos entenderam do mesmo modo?

Alguma parte chamou mais a atenção? Por quê?

Cabe esclarecer que tivemos a intenção de fazer uma pergunta aberta, abrangente, sem focar demais, a fim de conhecer os observáveis dos alunos, permitir a atribuição de diversas interpretações e dar início a uma conversa literária. Ainda que a parte das conversas propostas, aqui analisadas, sejam escritas, muito das nossas intenções se relacionam ao que afirma Bajour no trecho que se segue:

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como “a verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los. (2012, p. 25)

Ficamos preocupados com o fato de que, em casa, talvez, os alunos não conseguissem recuperar a história o suficiente para registrar suas respostas. No entanto, eles conseguiram se posicionar de acordo com o contexto, inclusive registrando impressões distintas, conforme podemos notar nos exemplos

que se seguem⁷:

Nos não entendemos muito a história mas entendemos que tinha uma menina que só queria alguém para brincar, e quando conseguiu ficou um pouco assustada mas começou a se acostumar mas quando a amiga parou de imita-la ela ficou com raiva e emporrou o espelho, o espelho caiu no chão e quebrou.

Também acho que a menina era muito solitária. Até essa outra menina do espelho aparecer e aí ele ficou feliz

Alguém pode ajudar o Pepe? Será que alguém pode explicar para ele o que entendeu?

João Felipe, por que a menina é estranha? O que você observou no livro que te fez chegar a esta conclusão?

Eu entendi que ela estava isolada e muito triste. Eu entendi que ela estava triste e aí ela viu o espelho e achou que era outra pessoa e aí ela começou a brincar e aí o espelho explodiu e aí ela votou a ficara triste

Eu acho que o que estava do lado tinha bastante coisa (coisas da imaginação) nos achamos que o que ela estava vivendo ela do outro lado estava imaginando várias coisas e achamos também que a imaginação dela cada hora ia entrando no mundo real

Soubemos que alguns alunos tinham consultado esse material mais de uma vez, ainda que não tivessem participado do fórum expondo as suas opiniões, para saber o que os colegas estavam pensando e entender melhor o livro, algo que só foi possível porque as ideias foram registradas por escrito.

Antes de passarmos para a atividade seguinte, cabe dizer que quando indagamos sobre o que estavam achando da leitura, muitas crianças disseram que “estava legal” porque podiam inventar qualquer coisa. Para elas, o fato de não haver um texto estava diretamente ligado ao fato de não ter um enredo ou uma intenção por parte da autora. É verdade que a leitura do livro-imagem favorece que criemos e imaginemos muitas coisas, mas também é verdade que há uma intenção, ainda que seja provocativa, por parte da autora, bem como um enredo que percorre a narrativa. Para a professora esse foi um ponto importante, eleito como o principal foco da discussão, ao final da leitura da trilogia.

A atividade seguinte, que consistia na leitura do livro

Sombra, foi encaminhada de maneira semelhante, exceto pelo fato de eles não mais precisarem receber orientações acerca do uso do recurso *Book Creator*. Desta vez, alguns alunos mostraram-se mais motivados e, já no momento da apresentação do livro, foram encontrando semelhanças entre as duas obras:

“Olha, ela (referindo-se à autora) usa técnicas parecidas.” Eu acho que deve ter uma história que é uma continuação do outro livro.”

“A menininha é a mesma, pode ser uma história parecida.”

“Também parece que vai ter mais preto e branco do que outras cores.”

“A capa é dura igual à do outro. Eles são uma coleção.”

Mesmo sem a intervenção da professora, os alunos iniciaram uma conversa literária em que inferiam, com base nos conhecimentos a respeito do livro *Espelho*, e não faziam considerações sem buscar um exemplo no livro anterior capaz de apoiar suas ideias.

Alguns alunos também fizeram comentários que nos levaram a perceber o quanto, apesar de ser apenas uma segunda atividade, suas representações sobre a leitura de livros-imagens estavam um pouco diferentes das iniciais.

“Nossa, será que vai ser difícil como no outro?”

“Pri, a gente vai poder conversar com os amigos sobre a história de novo, né? Isso me ajuda a entender melhor.”

“Vamos inventar uma história juntos? Eu acho que vai ser bom inventar mais essa história.”

Se antes tudo parecia muito fácil, agora a expectativa era diferente. Estavam encarando a leitura de outra forma, assumindo que podia ser um desafio interagir com esse tipo de livro-imagem e já antecipando recursos dos quais poderiam lançar mão para construir a narrativa. Do ponto de vista que assumimos, isso representa um passo importante para o leitor de literatura que, assumindo o jogo da narrativa, se calça de instrumentos e recursos para seguir adiante.

Havia grupos de alunos que, novamente, apoiavam-se muito no que estava mais explícito, descrevendo as cenas, tais como a da sombra que virou vassoura ou elefante, enquanto outros buscavam compreender o que estava por trás daquela cena. Mais uma vez, uns apoiaram-se nos outros para narrar a história e entendê-la, voltavam as páginas, analisavam os detalhes e discutiam as diferentes interpretações para uma mesma cena. À medida que avançavam na conversa, foram se surpreendendo com o fato de que tudo que a menina representava na sombra com as suas mãos parecia ganhar vida. Nas palavras de um aluno:

“É como se essa brincadeira (a de fazer animais com as mãos projetados através das sombras) virasse realidade. Tudo o que ela (a menina, personagem da história) faz na sombra vira alguma coisa ou pode ser ela se divertindo muito com a sua imaginação.”

Para dar continuidade à conversa e registrar as ideias dos alunos, foi indicado que em casa fizessem a seguinte atividade:

Como você contaria a história desse livro para uma criança que ainda não o conhece?

Comparando o livro *A sombra* com o livro *O Espelho*, o que você pode observar? Há semelhanças? E diferenças? Justifique, em detalhes, a sua resposta.

Novamente as respostas dos alunos mostraram uma diversidade de opiniões e de modos de narrar

a história, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Eu contaria assim essa história é sobre uma menina e uma sombra do lado divertido, cada vez que alguma coisa some vira um animal (na imaginação da menina), mas tem um lobo, mas depois a mãe chama ela pra o jantar e o quarto fica uma bagunça.

Eu posso observar que a menina se diverte muito (essa é a semelhança). A diferença é que em um ela começa triste e no outro ela já fica feliz.

Marina eu concordo com você que você falou que tudo que esta no lado da menina depois vira um animal. Mas eu discordo quando você disse que a mãe dela chama para o jantar

Eu acho que a menina simples mente apaga a luz e acaba o livro

Eu discordo da marina porque as coisas não somem só que na imaginação da menina a sombra Transforma em, mas no resto eu concordo.

Eu falaria que é a história de uma menina que apaga a luz e de repente tudo muda tem muitos bichos bonitos lá e a menina tem uma sombra que parece ser totalmente diferente dela mais é a sua sombra. Eu achei. Que a parte parecida é que tem uma explosão de cores e tem meninas nos dois livros

EU contaria pra uma criança assim:

que é uma criança brincando com o escuro e as sombras pesadelos e sonhos juntos

até que a mãe chama para jantar e fica tudo preto o quarto.

Eu acho que o livro A Sombra é mais legal tem mais alegria. O Espelho não é uma história triste.

Ao comparar os dois livros, os alunos remeteram-se tanto a aspectos gráficos como aos sentimentos e emoções suscitados. Muitas crianças consideraram as expressões mais carrancudas e sérias da personagem no primeiro livro e mais tranquilas no segundo como decisivas para “categorizar” um livro como triste e o outro como alegre, respectivamente. Essa também foi uma tendência apresentada por algumas crianças do grupo: se é uma coisa não pode ser outra! Ainda estava difícil ponderar que uma história que começa triste pode terminar alegre

e vice-versa, mas já se podia notar “liberdade” e segurança maiores para tecer análises e comentários sobre a obra.

A leitura do livro *Onda*, que aconteceu em outra aula, foi aquela com na qual os alunos mais se divertiram. Seguindo o mesmo modelo das demais, anunciamos a leitura, mostramos o livro e os grupos se organizaram para ler nos tablets. As crianças se identificaram bastante com a personagem que vai, ao longo da narrativa, se relacionando com o mar. Ora ela parece estranhá-lo, ora parece empurrá-lo, ora apenas o observa. Muitos alunos se lembraram, quase que imediatamente, da primeira vez em que visitaram o mar e atribuíram todo o comportamento da personagem a esse fato.

Como aconteceu anteriormente, uma proposta de reflexão sobre a leitura foi realizada:

Quais foram as suas impressões acerca do livro *Onda*? Você acha que ele conta alguma história? Justifique.

As minhas impressões foram as seguintes: Legal, INTERESSANTE e maluco

Eu acho que é sim uma história por que tem um “conteúdo” que é a menina tem medo do mar por que nunca viu o mar e esse assusta ao ver ele (o mar) e as ondas pela primeira vez

Eu achei o livro legal, bonito e diferente porque esse livro só tem imagens e não tem fala e também o livro tem poucas cores mas as cores que tem no livro são bonitas e cores mais claras!!!

Sim, eu acho que esse livro, e outros também, tem uma história porque com as imagens voce consegue entender um pouco ou se não é pra voce imaginar uma história com a aquelas imagens.

Minha impressão é que o livro onda é muito parecido com os outros livros, eu acho que conta uma história, uma história em desenhos eu acho que a história é assim tinha uma menina que estava com medo das ondas e depois ela tomou coragem e entrou na água ela ficou brincando muito e veio uma onda gigante e a menina ficou morrendo de medo depois ela nem ligou a onda souou umas coisas com algumas formas a mãe chama ele e ela vai embora. Eu acho que os pássaros faziam parte da menina porque eles faziam a mesma coisa que ela.

Para vocês, o fato deste ser um livro apenas de imagens faz com que possamos inventar qualquer história? Por quê?

Então, como será que a autora planejou este livro? Ela queria que inventássemos qualquer coisa?

Sim nos podemos inventar qualquer historia porque como não tem texto não tem quem possa dizer qual é a historia verdadeira (Só a autora : Suzy Lee)

A Suzy Lee deve ter planejado que agente usasse nossa imaginação e ela deveria quer que nos inventássemos a nossa historia através das imagens

Eu já li essa história e minha impressão mudou muito e agora ela é assim: Eu achei legal porque para mim a menina nunca tinha visto o mar as ondas e ela viu como era legal se encharcar e pegar/colher conchas

Sim porque conta a história da menina que (para mim) nunca viu o mar e agora descobriu se diverte e muito e como toda criança nuca quer ir embora.

Eu achei legal porque a menina era tão triste mas a felicidade chegou a ela quando começou a brincar com o mar.

Sim conta uma historia porque a menina chega com um adulto que seria sua mãe, depois brinca com o mar, ela acompanha o crescimento das ondas, se assusta com o mar para mim isso já é uma historia

Dentre outros aspectos que poderíamos analisar nessa conversa, gostaríamos de destacar, mais uma vez, a questão da intencionalidade da autora que, a princípio, para as crianças, fica atrelada à sequência de imagens, sensações, experiências particulares à possibilidade de inventarmos qualquer história. Não estamos, de forma alguma, negando o fato de que os livros de Suzy Lee permitem criar várias histórias, fazendo a sua leitura muito interessante, mas como nossa intenção estava em ir mais além, em ajudar os alunos a construir um sentido coletivo da história, a professora não poderia deixar de intervir.

De início, as respostas das crianças voltaram-se para aspectos que justificavam a falta de intencionalidade da autora, no entanto, após a conversa avançar um pouco, observamos que algumas delas já se

arriscavam a dar outras explicações, conforme podemos ver nos dois últimos exemplos.

Na continuidade, foi proposta uma roda de conversa para que os diferentes formatos dos livros fossem discutidos. O objetivo era ouvir o que pensavam os alunos sobre as diferenças existentes entre os três, e os motivos que justificavam essas diferenças para, posteriormente, mais uma atividade no AVA ser realizada. Isso porque:

O guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para atender determinados aspectos obscuros e chamar 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, 2008, p. 183)

Não discutiremos essa roda no presente artigo, mas reiteramos a importância do planejamento e das intervenções da professora para que os alunos avançassem em suas análises, passando de um patamar mais descritivo para um patamar mais reflexivo das obras, conforme podemos observar na próxima atividade:

Na última roda que fizemos para conversar sobre os três livros de Suzy Lee, falamos um pouco sobre os diferentes formatos de cada um deles. Algumas crianças disseram que Suzy planejou fazer isso, que ela tinha uma intenção. O que você acha? Concorda com essas crianças? Justifique.

Você acha que a autora quis transmitir, contar algo para o leitor ao criar os três livros? Justifique.

Eu concordo, porque no exemplo do livro da onda como algumas crianças falaram ela fez mais ou menos como uma onda vindo, no da sombra ela fez como se a sombra tivesse em baixo da imagem no espelho ela fez como se a menina estivesse se olhando no espelho. Sim eu acho que ela quis transmitir uma sensação de a gente estar lá no livro e estar vendo o que está acontecendo!

Eu também acho que ela fez as dobras do livro pensando na história, mas não acho que ela fez a dobra do livro onda porque parece com uma onda caindo, eu acho que ela fez desse jeito porque não tinha mais nenhum tipo de dobra diferente

Eu acho que ela planejou isso por causa do jeito que a gente olha a imagem, se eles tivessem o mesmo formato de um livro comum seria outra sensação. E eu acho que ela quis contar alguma história porque quando a gente olha as imagens não dá para imaginar qualquer coisa.

eu concordo porque acho que ela quis fazer um livro sem texto mas com bastante informações e para ajudar com mais fez desse formato para acharmos que é o mar chegando ou uma sombra ou um espelho

As respostas acima destacadas representam uma mudança em relação ao que pensam os alunos acerca das intenções da autora. Muitas crianças que antes achavam que a autora não pretendia transmitir algo ou contar uma história, passaram a considerar que, talvez, Suzy Lee quisesse nos despertar uma emoção, fazer-nos lembrar de algo ou nos divertir com as atitudes das personagens. Acreditamos que esse fato se deu porque as crianças trabalharam dentro de um clima em que não havia certo ou errado, foram interlocutoras umas das outras, desafiadas por perguntas feitas pela professora, e se viram empenhadas em um projeto comum, de desvelar os caminhos da leitura dessa trilogia de livros-imagem indo para além do que podiam ver.

Considerações finais

Pelo que pudemos registrar nesse artigo, a partir da análise do que foi produzido durante as atividades realizadas, a leitura compartilhada dos livros-imagem configurou-se pertinente porque:

a) Para os alunos foi possível ressignificar a leitura do livro-imagem, ao encará-la a partir de outra perspectiva. Para reconstruir uma narrativa que não seja tão óbvia ou linear não basta descrever o que se vê: o desafio de interpretá-la é o motor

para a leitura. Também porque puderam, mais uma vez, ceder aos encantos das ilustrações, refletindo sobre o fato de que não há idade ou condição que impeça alguém de ler o livro-imagem, além de que a variedade de desafios que se colocam a cada leitura foi determinante. Assim, arriscamos dizer que os modos de recepção dos alunos têm relação direta com as experiências de leitura anteriores e com os paradigmas que vão sendo construídos ao longo de um caminho, cabendo à escola colocá-los em situações que possam rever esses conceitos.

b) Foram inúmeros os observáveis que surgiram a partir da análise dos alunos acerca dos livros-imagem durante a sequência de atividades. Fossem explicações pautadas nas expressões das personagens ou nas sensações provocadas por alternância de cores etc., os alunos se mostraram capazes de buscar nos livros, justificativas para as suas interpretações, além de considerarem as ideias dos colegas para refletir sobre as suas próprias convicções, modificando-as ou fortalecendo suas ideias, experimentando fazer com a leitura dos livros-imagem o que vinham fazendo com a leitura de textos literários. Então, podemos concluir que a natureza de suas respostas pode variar, por vezes mais baseadas nas emoções suscitadas, por vezes baseadas em elementos gráficos, a depender das experiências e competências leitoras construídas.

c) No tocante à atividade de leitura compartilhada propriamente dita, ensaiamos dizer que nem todo e qualquer livro-imagem é um bom objeto de leitura e negociação compartilhada de sentido para toda e qualquer faixa etária. Podemos pautar a escolha do livro a partir das possibilidades de leitura que ele oferece, naquilo que está “entre as imagens”, possível de ser explorado, em que o óbvio não é o que define o material, merecendo momentos planejados de leitura, releitura, análise e interlocução para se atingir o objetivo de construir uma narrativa que faça sentido, mas sempre tendo em vista os ajustes

necessários para o público de alunos leitores em questão.

d) Nas propostas feitas no AVA, nas quais os alunos registraram por escrito suas ideias, ler e reler as ideias dos colegas sempre que quisessem, pensar mais um pouco sobre o assunto e se colocar novamente, também foram importantes para o sucesso das atividades. No 4º ano, conservar o que pensavam para poder retomar depois, foi potente também do ponto de vista dos ajustes pedagógicos. Nesse sentido, a produção escrita dos alunos permitiu que aqueles que não costumam se colocar em rodas ou discussões orais expusessem suas reflexões e que a professora soubesse um pouco sobre as ideias de cada um, organizando perguntas e atividades que contemplassem o grupo e a individualidade de cada criança, aspecto sobre o qual não discorreremos aqui, mas que não poderíamos deixar de mencionar.

Para finalizar, fiquemos com as palavras de Colomer (2007, p. 147):

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da concepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá a oportunidade de atravessá-la.

E que atravessemos muitas pontes, sejam elas de palavras ou de imagens!

¹LINDEN (2011) define o termo livro ilustrado como “Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que, aliás, pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem”.

²Dos quais são exemplos *Filó e Marieta* (2012), *A Bruxinha atrapalhada* (1982), ambos de Eva Furnari, ou *Telefone sem fio* (2010), de Ilan Brenman e Renato Mariconi.

³Dentre outros títulos, destacam-se, com essa complexidade, os livros *Espelho* (2009), *Onda* (2008), e *Sombra* (2010), da sul-coreana Suzy Lee ou *A bruxa e o espantalho* (2014), do mexicano Gabriel Pacheco.

⁴Também chamado suporte, o portador é o meio em que se materializa um texto: livro, revista, cartaz, CD, DVD e meio eletrônico, entre outros. (Nota do autor)

⁵Segundo Linden (2011), o livro ilustrado ainda é tratado como um tipo de obra feito para crianças e não como um gênero, mas constitui, efetivamente, uma forma específica de expressão.

⁶O Book Creator é um recurso tecnológico em que podemos criar e editar vídeos diversos.

⁷No decorrer desse artigo, os textos dos alunos foram mantidos como no original, sem correções ortográficas.

Referências bibliográficas

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas literárias. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizzera. Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos seus processos de reflexão. São Paulo: FEUSP, 2012.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRO, Emilia. Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor. In: 30 olhares para o futuro. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas literárias. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LEE, Suzy. A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. Sombra. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____. Onda. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. Espelho. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

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

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.



A abolição do tráfico negreiro no Brasil. Balanço sobre os DEBATES no 9º ano da Escola da Vila.

FERNANDO SARTI FERREIRA
ROGÊ CARNAVAL

Nos últimos três anos, o debate realizado pelos 9ºs anos, no terceiro trimestre, em História, ganhou grande importância, transformando-se em uma atividade interdisciplinar (envolvendo também a área de LPL) e um dos principais momentos de encerramento dessa série e do segmento. A atividade, na qual os alunos devem se debruçar sobre as discussões relativas à proibição do tráfico de escravos e à consequente abolição da escravidão no Brasil, chegando até as marcas deixadas até hoje por esta que foi a mais importante característica da sociedade colonial e brasileira até o século XIX, caracteriza-se por uma multiplicidade de produções realizadas pelos alunos (textos argumentativos, análise de gráficos, leituras individuais e compartilhadas) que, somadas, constituem-se num arcabouço para dois debates realizados sempre nas últimas semanas letivas do trimestre.

Neste artigo pretendemos realizar um balanço sobre essa atividade, destacando os diversos procedimentos de ensino e aprendizagem que foram ao longo do tempo sendo incorporados na preparação e no debate em si. Ao mesmo tempo, aproveitando do espaço público de discussão que

a realização do simpósio¹ proporciona, gostaríamos de apresentar para apreciação crítica de nossos companheiros de trabalho algumas novas ideias que pretendemos incorporar à atividade a partir deste ano.

Origem da atividade

Em 2011 assumimos o curso dos 9ºs anos. Há alguns anos, os cursos de História do Ensino Fundamental 2 (8º e 9º anos), bem como os cursos de CHG (6º e 7º anos) foram organizados em Cadernos Pedagógicos, esses de autoria de um antigo professor da Escola. Das atividades desenvolvidas com os 9ºs anos já havia um debate, previsto para ocorrer no 2º trimestre letivo, quando o tema de trabalho é o processo de independência da América portuguesa, numa perspectiva comparativa em relação aos processos de independência das Américas inglesa, francesa (Haiti) e espanhola. De acordo com tal proposta, os alunos se organizavam em grupos e assumiam a defesa de uma das datas consideradas marcos do processo de independência política do Brasil em relação a Portugal. Por exemplo: 1808, ano da abertura dos Portos; 1815, ano da elevação

do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves; 1822, ano da declaração de independência, entre outros marcos que trabalhamos com os estudantes justamente com o objetivo de reforçar a ideia de processo histórico, evitando interpretações ultrapassadas que enxergam nos fatos isolados a explicação para processos complexos, de curta e média duração. Percebíamos já aí uma contradição: ao mesmo tempo em que queríamos reforçar a ideia de processo para a compreensão da independência, incitávamos os alunos a defenderem argumentos que sustentavam a ideia de que uma data pode sim ser considerada mais importante que outra para a consolidação da independência. Ainda que soubéssemos da grande repercussão do debate entre os estudantes, optamos por suprimi-lo da sequência de atividades do 2º trimestre, antevendo no tema do 3º trimestre uma excelente oportunidade de manter o debate como instrumento de ensino e aprendizagem, porém eliminando as incongruências que identificávamos na proposta anterior. É importante dizer que a estrutura geral da sequência do caderno pedagógico foi mantida, porém vimos a necessidade de complementar os textos já existentes por meio de uma coletânea selecionada pelos professores de LPL e História, ampliando o leque de argumentos que os alunos precisam manejar para que, de fato, ocorra um debate de ideias ao final.

Leitura de gráficos e elaboração de hipóteses

O fim do comércio de cativos africanos foi um dos momentos essenciais para o fim da escravidão em nosso país, estrutura social construída concomitantemente à ocupação dos territórios portugueses nas ilhas Atlânticas e na América, e que chegou mesmo a acompanhar sessenta anos de nossa vida independente. O tráfico negreiro, assim, transformou-se em uma das mais lucrativas atividades do sistema colonial português, sendo realizada por todas as potências europeias e mesmo por importantes comerciantes brasileiros e estadunidenses.

Em consequência de sua importância para a economia do velho continente entre os séculos XVI e XIX, os historiadores podem contar com detalhadas informações sobre este comércio, compiladas e publicadas pela The Trans-Atlantic Slave Trade

Database. É a partir desses dados, expressos em tabelas e gráficos elaborados previamente pelos professores, que os alunos são introduzidos ao tema.

Nessa primeira aproximação, algo que chama bastante a atenção dos alunos são as enormes variações no número de escravos desembarcados no Brasil durante o período analisado até a proibição do tráfico em 1850. Reunidos em grupos, os alunos devem elaborar suas próprias hipóteses para justificar as variações verificadas. Um dos objetivos dessa atividade é que os alunos consigam dimensionar o volume do tráfico negreiro (foram introduzidos só no Brasil cerca de 2 milhões de cativos entre os anos de 1786 e 1855), além de perceberem que esse comércio não se deu de maneira homogênea, sofrendo variações ao longo do período trabalhado. Os questionamentos e dúvidas que surgem em relação a essas variações nos servem para explicitar o caráter comercial dessa atividade, muitas vezes entendidas pelos alunos apenas pelas questões morais que envolvem o problema. Ao mesmo tempo, pela própria observação e pelas questões levantadas pelos alunos sobre o comportamento de tal atividade, podemos trabalhar a leitura de gráficos e o vocabulário específico que envolve esse tipo de análise: O que é uma oscilação? O que é uma tendência de longo prazo? É possível identificar e delimitar tendências de médio e curto prazos? Por fim, esse exercício busca aproximar o aluno do ofício do historiador: frente àquela série de evidências, mobilizamos nossos conhecimentos sobre o período e, finalmente, nos perguntamos: Por quê?

Essa atividade tem se mostrado muito potente como disparadora da sequência, pois suscita nos alunos muitos questionamentos e dúvidas, além de uma certa ansiedade em resolver a questão geradora. Além de já fornecer elementos e informações para serem trabalhados no debate, acreditamos que essa atividade consegue mobilizar e implicar os alunos no tema do trimestre. Devemos destacar, também, a constante referência aos estudos realizados no curso de Geografia do 9º ano sobre a expansão cafeeira e a introdução do trabalho imigrante durante a segunda metade do século XIX. Nesse sentido, pretendemos discutir com a área de Geografia a possibilidade de uma maior integração entre os temas trabalhados.

Leitura de textos complexos

O trabalho de leitura com textos complexos vem sendo discutido com mais ênfase dentro de nossa área, pelo menos nos últimos dois anos. Em grande medida, em decorrência da dificuldade dos alunos em trabalharem com os textos selecionados que interpretam as razões para o fim do tráfico verificada no primeiro ano em que a atividade-debate foi realizada, o trabalho com textos complexos ganhou grande importância durante o 9º ano, se tornando tema de artigo que escrevemos para o simpósio de 2013. Assim, ao longo do 9º ano, incorporamos uma série de textos complexos, trabalhados por meio da leitura compartilhada.

Em que se diferenciam e se assemelham as leituras realizadas ao longo do 9º ano em relação às leituras preparatórias para o debate? Em relação às semelhanças, a prática da leitura compartilhada. No que tange às diferenças, acreditamos que as leituras referentes ao debate dão um salto qualitativo. Se as leituras realizadas nos primeiros trimestres procuravam construir a compreensão de um texto (por exemplo: “Qual a visão de Hobsbawm sobre as transformações ocorridas na Europa do século XVIII?”). Como Darcy Ribeiro responde à questão: “O que é ser brasileiro?”), as leituras relativas ao debate têm como principal preocupação confrontar e debater diversas interpretações historiográficas sobre um mesmo tema. Trata-se, portanto, de um manejo mais complexo, quando o aluno, além da compreensão do texto, deve trabalhar com aspectos divergentes e convergentes entre distintos autores. Nesse sentido, a questão geradora é muito potente, já que a complexidade do tema, tão crucial para a história do país, reflete-se na multiplicidade das interpretações que os historiadores deram sobre o fim do tráfico. Análises de viés mais economicistas costumam apontar para aspectos tais como a Revolução Industrial e a concorrência do açúcar brasileiro e jamaicano, por exemplo. Por outro lado, historiadores das mentalidades apontam para uma profunda reestruturação do pensamento e dos valores vigentes no chamado mundo ocidental, decorrentes tanto da disseminação dos princípios iluministas como da transformação da visão cristã sobre o tema durante os séculos XVIII e XIX.

Acreditamos que aqui não devemos nos estender mais, já que, como mencionamos, a prática de

leitura compartilhada já foi abordada com mais profundidade em texto anterior.

Elaboração de textos argumentativos

A partir de 2012 iniciamos uma parceria com a área de Língua Portuguesa por meio da produção de textos argumentativos. Paralelamente às leituras compartilhadas em História, em Língua Portuguesa os alunos trabalham com a leitura de textos de opinião para aproximar-se e apropriar-se da linguagem e de estruturas argumentativas. Desta forma, apresentamos aos alunos temas polêmicos, que não necessariamente tenham relação com a temática trabalhada no curso de História, e estes produzem uma série de textos sobre o tema e são incitados a se posicionar sobre determinada questão, apoiados em argumentos fornecidos por autores e textos informativos. Os alunos trabalham tanto com aspectos formais de um texto argumentativo, como citar uma fonte e autores nos quais embasam seus argumentos, quanto com aspectos estruturais, como a necessidade de contextualização da discussão e do diálogo com argumentos contrários à posição assumida pelo aluno para a refutação destes. O trabalho em Língua Portuguesa, portanto, serve como ferramenta fundamental para organização e preparação das informações e argumentos que os alunos devem trazer para o debate ao apresentar e discutir diversos modelos de apresentação de ideias e refutação de argumentos. Como resultado, os alunos produzem um texto argumentativo em duas versões, tratando especificamente dos dois grandes temas dos debates realizados em História e que são avaliados pelos professores de ambas as disciplinas.

Os debates

Durante todo o trimestre, os alunos foram a fundo nas interpretações historiográficas que envolvem o processo de proibição do tráfico de escravos, e de certa maneira o fim da escravidão legal no Brasil. Isso nos dá margem para ampliar o escopo temporal em que se insere a discussão da escravatura, de maneira a incitar uma reflexão mais aprofundada sobre as consequências históricas de quase quatrocentos anos de escravidão sobre as populações descendentes de escravos no nosso país. Assim se organizam os dois

debates que finalizam o trimestre.

Em meados de novembro, pouco antes das avaliações trimestrais, ocorrem os debates, em duas datas previamente agendadas. Todas as orientações específicas de como conduzir o debate são passadas nas aulas que os antecedem. Este ano, como forma de refinar os mecanismos do debate, bem como explicitar as minúcias de seu funcionamento, introduzimos pequenos debates sobre temas sociais e políticos no curso de Política e Sociedade.

Cabe aos alunos a organização espacial da sala de aula para o debate. O papel do professor se restringe a ligar e manusear a câmera filmadora. Em uma mesa, senta-se o mediador, responsável por apresentar a discussão que está prestes a se iniciar, esclarecer as regras, cronometrar o tempo de fala de cada debatedor, interromper quando necessário para a organização do turno da palavra, inscrever os membros da plateia para eventuais colocações e questionamentos. Duas bancadas de debatedores são montadas com três a quatro mesas dispostas lado a lado, de modo que uma bancada fique de frente para a outra, com o mediador em uma das pontas. No outro extremo da sala, cadeiras dispostas para a plateia acompanhar e participar. Os debates ocorrem em cada uma das salas de aula, separadamente.

Os debatedores devem, em um primeiro momento, apresentar um argumento que justifique sua posição. Cabe informar que, após a separação da sala em grupos, são disponibilizadas duas aulas para que estes elaborem os argumentos que devem ser utilizados no debate. Após a exposição inicial de cada um dos debatedores, os alunos realizam diversas rodadas em que cada um dos grupos tem direito a se posicionar, contra-argumentar e colocar problemas em relação ao tema. As falas têm duração de 90 segundos, o que envolve e ressalta a necessidade de cada aluno se preparar para a exposição, se debruçando sobre os aspectos e ideias mais importantes a serem colocados. Esta questão nos remete ao exercício de leitura compartilhada, quando discutimos a hierarquização das ideias e argumentos, ou seja, que aspectos os autores frisam como mais importantes para sua argumentação, e quais servem de maneira acessória para a construção de seus pontos de vista.

Entre essas rodadas, é aberta a possibilidade de que a plateia coloque questões, o que muitas vezes

serve para regular a discussão, apontando algumas insuficiências nas argumentações, referendando pontos de vista ou mesmo recordando problemas que não foram abordados pelos debatedores. A plateia é orientada a tomar nota das discussões, sempre ressaltando a necessidade de seu papel de qualificar o debate, tendo em vista que os temas são trabalhados por todos.

O primeiro debate trata das discussões historiográficas que permeiam o processo de proibição do tráfico. De um lado estão os alunos encarregados de apontar e defender os argumentos relacionados ao campo das mentalidades; do outro, os alunos incumbidos das questões de ordem econômica. Para isso, metade dos alunos da sala está mobilizada. A outra metade constitui a plateia.

Os alunos que foram plateia no primeiro debate, agora, no segundo, serão debatedores, e os debatedores do primeiro dia, plateia. Esse debate procura abordar uma questão bastante atual: as chamadas ações afirmativas, cuja medida mais polêmica foi a implantação da política de cotas raciais em universidades brasileiras, bem como no funcionalismo público. A ideia é que essa discussão não despreze o imenso esforço a que o conjunto dos estudantes se submeteu durante as discussões relativas à proibição do tráfico e da escravidão ao longo do trimestre. Ao contrário, a ideia é justamente a de que, por meio desse acúmulo, principalmente com relação à legislação que aos poucos foi restringindo o tráfico e a escravidão ao longo do século XIX (Lei Feijó, Bill Aberdeen, Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Saraiva-Cotegipe), em associação aos textos que compõem a coletânea entregue aos alunos, com diferentes opiniões acerca da implantação das cotas raciais no Brasil, os debatedores do segundo dia estejam suficientemente preparados para tratar a questão das ações afirmativas sob uma perspectiva histórica, com embasamento para tratar do assunto, seja para defender, seja para contestar a adoção e a efetividade da adoção dessas medidas com o objetivo de diminuir o imenso abismo social existente entre brancos e negros no Brasil. É preciso lembrar que essa temática do racismo e das desigualdades entre brancos e negros no Brasil não é um assunto presente no cotidiano dos nossos estudantes que, como sabemos, se constituem em sua imensa maioria de famílias de médio/alto poder aquisitivo, e brancas. Talvez essa seja uma oportunidade rara,

senão única, de permitir que alguns dados concretos dessa discrepância tão gritante sejam analisados e compreendidos por nossos alunos, possibilitando a esses o acesso a informações e pontos de vista que extrapolem alguns discursos dominantes em relação ao tema.

Apontamentos críticos

Um dos principais problemas relativos à atividade é, sem dúvida, a diferenciação de aprendizagem. Como garantir uma participação satisfatória de todos os alunos tendo em vista as distintas dificuldades e habilidades? Em certo sentido, acreditamos que as atividades preparatórias para o debate tenham uma função muito importante no auxílio da construção da argumentação, ressaltando e explicitando a necessidade do compromisso com as evidências, informações e discussões já realizadas como base para se construir um posicionamento consistente. Mas acreditamos que isso ainda não seja suficiente, e que deveríamos adotar mecanismos mais eficientes para auxiliar os alunos na construção de seus argumentos. Assim sendo, pretendemos introduzir um roteiro/ficha de exposição que permita ao aluno seguir passo a passo a construção de um argumento. Nesse roteiro/ficha, o aluno deve seguir as sucessivas fases do que se espera de uma exposição oral:

ABERTURA E APRESENTAÇÃO	Bom dia, sou fulano de tal...
INTRODUÇÃO	Como vimos neste trimestre, o tráfico negreiro foi uma importante atividade...
APRESENTAÇÃO DO TEMA	Muitos historiadores se debruçaram sobre esse tema e se perguntaram... Nesse sentido, a Revolução Industrial/Iluminismo...
DESENVOLVIMENTO	Apresentação dos argumentos -Insuficiências da disseminação das ideias iluministas (refutação) -Defesa e exposição dos argumentos a favor da Revolução Industrial (proposição)
CONCLUSÃO	Formalização do posicionamento, elencando e recapitulando rapidamente os argumentos usados para justificar seu posicionamento

Outra modificação que pretendemos incorporar é a adoção de uma audiência qualificada, formada por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, que viveram a mesma situação de ensino e aprendizagem. Essa audiência teria a função de formular perguntas a serem feitas ao fim dos debates, baseadas nas exposições e discussões realizadas pelos grupos. Além de possibilitar uma troca de experiências com os alunos que já realizaram esse trabalho, uma audiência externa pode estimular uma maior preocupação com a formalização da apresentação.

¹*Simpósio Interno, realizado anualmente pela equipe pedagógica da Escola da Vila.*

Referências bibliográficas

DOLZ, Joaquin; PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard; ZAHND, Gabrielle. “A exposição oral”, S/D.

ALEIXANDRE, Maria Pílar Jimenéz. “Competencias en argumentación y uso de pruebas”. *Ideas Claves*. Barcelona: Editorial GRAO, 2010.

A autorregulação no aprendizado da oralidade em LÍNGUA ESTRANGEIRA

VERONICA BOCHIO

A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la [...]. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento. Devemos modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos.

Clarice Lispector

Falar e comunicar são coisas distintas. Comunicar significa fazer saber, tornar comum, transmitir, corresponder-se, ou seja, para que haja comunicação deve haver um interlocutor que compreenda o que está sendo transmitido, seja por um texto oral, seja por um texto escrito.

A comunicação oral, embora presente nos currículos das diferentes disciplinas, muitas vezes não é tematizada ou estudada de maneira sistemática, pela complexidade que há entre conciliar o tempo didático disponível e o amplo conteúdo que necessita ser abordado.

Segundo Bakhtin,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 1979, p. 262)

Essa diversidade e riqueza presentes nos gêneros do discurso nos remetem à noção de *capacidades de linguagem* (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993, p. 51). O aprendiz deve evocar aptidões específicas para a produção de um determinado gênero em uma situação de interação particular, tais como:

Adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 52)

As diferentes implicações sociais, cognitivas e linguísticas que permeiam uma interação específica podem ser denominadas de *práticas de linguagem*. Mas como saber quais práticas de linguagem devem ser articuladas em determinada situação comunicativa? Segundo Schneuwly, devemos partir do pressuposto de que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes*” (ibid., p. 74).

O gênero se caracteriza por estruturas utilizadas em determinados contextos sociais com uma finalidade comunicativa específica. Quando utilizado, os membros de determinada comunidade ativam o que foi estabelecido anteriormente como modelo desse gênero a partir das suas experiências individuais e coletivas e, desta forma, concretizam ou não as suas expectativas. Ao ler uma receita em um site da internet, por exemplo, o aprendiz ativa todo o conhecimento que tem sobre o gênero (receitas que já leu em livros, durante as aulas de culinária na

escola etc.) e compara o modelo que traz em sua experiência pessoal ao modelo que está sendo lido naquele determinado instante.

Ainda segundo Schneuwly,

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura. (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 75)

Ou seja, são as características similares apresentadas nos diversos textos de determinado gênero que trazem essa estabilidade e uma representação de modelo, embora essa representação não deva ser cristalizada, mas sim aberta para que haja evoluções no texto.

Para Schneuwly, é importante que os alunos sejam expostos aos diversos gêneros em diferentes estágios da sua escolaridade e que a complexidade seja ajustada de acordo com a maturidade dos alunos. Sendo assim, há a necessidade de uma progressão “em espiral” no currículo, em que o mesmo gênero é trabalhado ao longo da educação fundamental e do ensino médio, mas de maneira progressiva, com exigências e objetivos limitados e delimitados, ou seja, com graus de complexidade diferentes a serem atingidos em cada série.

Ainda segundo Schneuwly, a escola que traz o gênero de fora da escola para dentro, ou seja, como continuidade do externo para o interno, vê nos modelos autênticos do gênero uma forma de perceber como este realmente funciona. Através de situações planejadas, as práticas de linguagem de referência são reproduzidas tendo o modelo como balizador, proporcionando o domínio do gênero.

O estudo de caso que se segue demonstra como o gênero de apresentação oral foi trabalhado com os alunos do 9º ano ao longo do primeiro trimestre

de 2014, e o papel dos alunos na autorregulação presente no seu processo de aprendizagem desse gênero.

Estudo de Caso: Desenvolvimento do processo de autorregulação

Logo na primeira aula, os alunos participaram de uma conversa em que foram convidados a refletir sobre apresentações orais. A professora pediu aos alunos, em duplas, que pensassem sobre boas apresentações orais que já haviam feito ou assistido ao longo de sua escolaridade e que escrevessem no caderno palavras-chave que caracterizassem essas apresentações. Depois de alguns minutos, os alunos compartilharam suas ideias e a professora fez um registro do que foi discutido em um *popplet*. Essa discussão serviu para que os alunos ativassem a representação que tinham do modelo do gênero, de acordo com o que já tinham vivido ou presenciado em determinado contexto social e cultural.

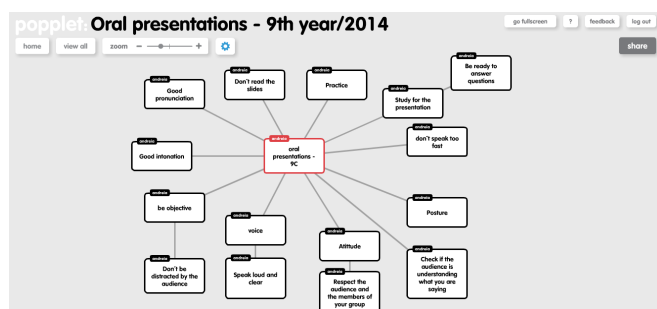


Imagem 1: Registro da discussão coletiva 9c.

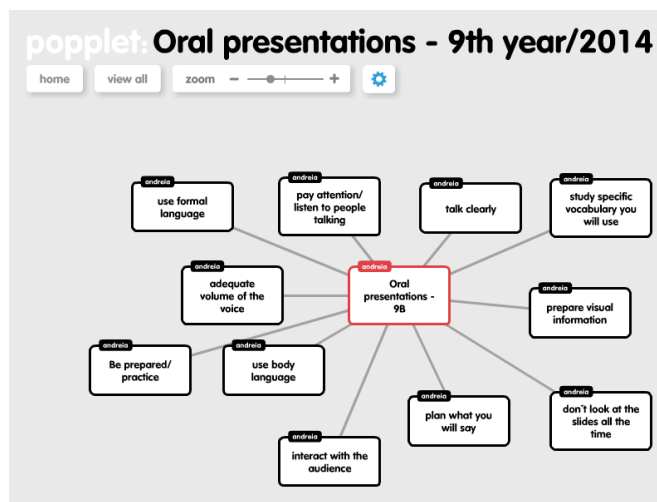


Imagem 2: Registro da discussão coletiva 9b.

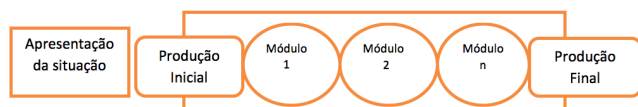
Depois desse *brainstorming*, foi-lhes apresentado o plano de estudos com os objetivos e conteúdos a serem trabalhados naquele trimestre em cada uma das habilidades (*reading, writing, listening e speaking*), e a temática do projeto. Os alunos se dividiriam em trios para estudar e preparar uma apresentação sobre a origem, as características e a influência de determinado estilo musical ao longo das últimas décadas. Para isso, iriam não apenas fazer pesquisas na internet, mas também assistiriam a entrevistas, documentários e apresentações que serviriam de apoio para as suas apresentações no final do processo.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly no artigo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 95-128) para que o trabalho com gêneros seja eficaz, deve-se planejar uma sequência didática, criando momentos de produção, revisão e exercícios, e atividades que permitam ao aluno praticar e se apropriar das estruturas, colocando em prática as aptidões específicas, características desse momento de comunicação singular. Uma sequência didática é

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Idem, p. 97-98)

E para que haja um trabalho eficaz com os gêneros dentro de uma sequência didática, é sugerido o seguinte esquema.

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (Schneuwly, p. 98)



Pensando nisso, logo após a apresentação da situação em que os alunos tiveram contato com os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, a

forma e o público-alvo, eles se dividiram em trios, de acordo com o seu interesse por determinado estilo musical (por exemplo, *rock in the 60's, 70's, jazz, blues, country, reggae, RAP/R&B, Pop* etc.). Foi combinado com os alunos que eles fariam uma primeira apresentação em três semanas e que, enquanto isso, assistiriam aos documentários sobre os temas e trabalhariam a habilidade de escrita, especificamente, *note-taking*. Ficou acertado, também, que teriam uma aula e meia, antes da apresentação, para trabalhar em sala com o grupo. Foi-lhes apresentado, então, um esquema dos principais aspectos que deveriam ser abordados na apresentação:

- História das bandas/cantores (influência na e/ou da sociedade, biografia da banda e dos integrantes, com fatos relevantes, influência de outros estilos musicais, contexto histórico, etc.).
- Escolha e composição do repertório (como as músicas são compostas, escolhidas, por quê?).
- Temas que prevalecem nas letras, com exemplos.
- Curiosidades e entrevistas, trechos de documentários.
- Conclusão.

No artigo “A Exposição Oral” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 215-46) destaca-se que, ao trabalhar com esse gênero, o aluno-enunciador se colocará na posição de especialista, já que terá um domínio maior do assunto do que o seu auditório. E, por isso, é importante compartilhar com os alunos, logo no momento inicial, qual será a organização interna da exposição. Segundo Bronckart,

[...] a apresentação oral pode ser qualificada como um espaço-tempo de produção em que o enunciador dirige-se ao destinatário por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial. Mas, se esses dois atores encontram-se reunidos nessa troca comunicativa particular que é a exposição, a assimetria de seus respectivos conhecimentos sobre o tema da exposição os separa: um, por definição, representa o “especialista”; o outro [...] apresenta-se como alguém disposto a aprender alguma coisa. (2006, p. 217)

O próximo momento da sequência foi o da produção inicial, ou seja, a apresentação dos grupos. Havia aproximadamente oito grupos por sala. Ficou combinado que cada grupo faria a sua apresentação para outro grupo. Esse outro grupo filmaria a apresentação dos colegas e também faria comentários e daria dicas, já que essa produção inicial seria revisada futuramente.

O momento de produção inicial é de extrema importância porque é nele que “os alunos revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 101), e é após esse momento que “o professor pode intervir melhor no caminho que o aluno ainda tem para percorrer” (Ibid., p. 101), algo essencial no processo de avaliação formativa.

Durante a apresentação, pode-se observar uma grande variedade de performances. Alguns alunos falavam com propriedade do assunto, tinham o seu recurso visual completo, ou seja, usaram o PowerPoint ou o Prezi como apoio, e incluíram informações essenciais e conteúdo apropriado. Outros leram durante toda a apresentação textos longos, que foram copiados e colados da internet em seus PowerPoints ou Prezis ou nas suas anotações, sem nem mesmo olhar para o auditório. Já outros tinham poucas informações ou até mesmo nenhuma informação impressa ou em recursos visuais. Para Schneuwly, o fato de as apresentações não estarem perfeitas ou até mesmo incompletas não é o mais importante. O importante é que essa produção inicial desestabilize os alunos, provoque reflexões e abra novos horizontes para que haja intervenções do professor no caminho de um produto final completo e mais parecido ao modelo do gênero possível, ou seja, a produção inicial serve como atividade “reguladora da sequência didática” (ibid., p. 102).

Todas as apresentações iniciais foram gravadas para que esse material pudesse, no futuro, ser usado pelos próprios alunos como instrumento de reflexão e regulação do processo de aprendizagem.

Logo depois das apresentações, os alunos fizeram uma autoavaliação e refletiram sobre a situação comunicativa pela qual tinham acabado de passar. A autoavaliação foi realizada em cada trio. A professora projetou o *popplet* feito coletivamente no início do trimestre sobre as características de boas apresentações e pediu para que os alunos

escrevessem, de maneira geral, como havia sido o desempenho do seu grupo, podendo usar o que estava no *popplet* como base. Deveriam, depois, atribuir uma nota ao grupo (autonotação).

Esse momento foi de extrema importância porque disparou nos alunos uma reflexão imediata. E foi através dela que houve uma conscientização inicial do que estava em jogo “das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 102) de seus próprios limites em relação às práticas de linguagem envolvidas na produção desse gênero.

Houve grande variedade de autoavaliações. Alguns grupos escreveram a autoavaliação em forma de texto, aprofundando-se ou não nas questões relacionadas no *popplet*, já outros fizeram listas e se classificaram como “Satisfatório”, “Parcialmente Satisfatório” e “Insatisfatório”. Como foi citado, o objetivo dessa autoavaliação era o de promover uma reflexão inicial, já que essa atividade seria revisitada e aprofundada mais à frente.

Abaixo estão trechos de três autoavaliações iniciais: a primeira (Grupo 1) de um grupo que estava com a apresentação completa; a segunda (Grupo 2) de um grupo que não tinha abordado todos os aspectos preestabelecidos; a outra (Grupo 3) de um grupo que não tinha preparado um recurso visual para servir de apoio:

Grupo 1:

“Grade: 9,0

Because we think we did a great presentation with just a few mistakes.” (Esta foi a única frase escrita pelo grupo.)

Grupo 2:

“S (satisfactory) PS (partially satisfactory), I (insatisfactory)

- Be focused - PS

- Be friendly - S

- Speak clearly - S

- Posture - PS

(.....)

Grade: C because we had problems about content and we haven't prepared a decent presentation."

Grupo 3:

"We think our group needs to improve a lot like having more responsibility. We need to make a PowerPoint presentation, but we need to remember that without nothing to say we went there and said what was on our mind with loud voice, clearly and with good posture (aspectos mencionados no popplet). So with all this, we think we deserve a 3."

Depois dessa reflexão inicial, na aula seguinte demos início a um dos módulos.

Nos módulos dentro de uma sequência didática, os grupos trabalham com os problemas que apareceram na primeira produção, dando aos alunos os "instrumentos necessários para superá-los" (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 103). Segundo Schneuwly, o movimento dentro da sequência didática vai "portanto, do complexo ao simples, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando com outra capacidade necessária para o domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final". (ibid., p. 103)

Tendo isso em vista, foi iniciado um módulo tematizando alguns dos erros mais comuns relacionados à postura dos alunos durante a apresentação, à apresentação do recurso visual e às questões relacionadas à oralidade (entonação/tom de voz e dicção). Os alunos assistiram a alguns vídeos selecionados no YouTube, de pessoas, na grande maioria da mesma idade dos alunos, fazendo apresentações orais. Ao assistir trechos dos vídeos, foi pedido aos alunos que registrassem em seus cadernos aspectos que acharam positivos ou negativos nas apresentações.

Logo em seguida, os alunos compartilharam o que registraram e construíram em conjunto uma lista de critérios que seria usada como guia pelos grupos e como critério de avaliação pelas professoras na produção final de cada trio.

Na tabela a seguir encontram-se as grades de controle feitas por duas turmas.

As professoras pediram para que os alunos pensassem em critérios que se referiam a três aspectos da apresentação: *preparation*, *structure* e *delivery*. E as tabelas foram postadas no AVA para

que os alunos pudessem recorrer a elas a qualquer momento, ao longo dos módulos.

Turma 1

Criteria for a good oral presentation

Preparation

1. Rehearse and study the content.
2. Check pronunciation and meaning of words you don't know.
3. Visual aids – slides with keywords and images.
4. Check material before the presentation (pen drive, sound system).
5. Decide who is going to say what.

Structure

Introduction: greet the audience, present the main topic, anticipate the main ideas that will be discussed.

Middle: interact with the audience by using questions (involves the audience and checks if the audience is understanding what you are saying).

Conclusion: use sentences that show the audience you are concluding your presentation, for example, "This is the end". "Do you have any questions?"; use something that will impact the audience (a video, song, a question).

Delivery (transmitting the information)

1. No repetitive gestures.
2. Speaking with a proper intonation, tone of voice and clearly.
3. Do not read all information either on visual aid or on paper.
4. Stand up straight.
5. Make eye contact - look at the audience.

Turma 2

Criteria for the oral presentations

Preparation

Visual aids (Prezi or PPT).

-Only keywords and images.

- "readable" – be careful with colors.

Rehearsal – practice at home.

- Consider time (10-15 min for the whole presentation).

- Study the subject.

- Practice and check the correct pronunciation of words.

- Decide who is going to say what.

Structure

- Greet the audience, present the main topic, anticipate the main ideas that will be discussed.
- Interact with the audience by using questions (involves the audience and checks if the audience is understanding what you are saying).
- Use sentences that show the audience you are concluding your presentation, for example, "This is the end". "Do you have any questions?"; use something that will impact the audience (a video, song, a question).

Delivery

- Look at the audience.
- Speak clearly and loudly. Use intonation.
- Demonstrate you are interested in the subject.
- No repetitive gestures/appropriate body language.
- Avoid hesitations (uh..., ah...).

A grade construída pelos alunos aproxima-se muito dos “objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição” apresentados por Schneuwly:

- *Tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa, que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.*
- *Exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como gráficos, vídeos, gravações etc.).*
- *Estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas.*
- *Desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação.*
- *Antecipação das dificuldades de compreensão e o uso da reformulação.*
- *Desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição; de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas do discurso.*
- *Tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal.*
- *Preparação e oralização das notas.*

(Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 226)

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a fazer uma nova autoavaliação, em forma de texto, baseando-se na grade construída coletivamente na aula anterior. As professoras distribuíram as autoavaliações iniciais, projetaram os critérios postados no AVA e distribuíram computadores para que os alunos assistissem às suas apresentações e “refrescassem” a memória.

Foi interessante observar a reação dos alunos ao se verem no vídeo. Enquanto assistiam, surgiram muitos comentários interessantes advindos de uma reflexão instantânea, fruto da comparação entre as suas apresentações e os modelos de gêneros apresentados nos vídeos das aulas anteriores. Alguns dos comentários foram: “Nossa, não sabia que eu ficava mexendo no meu cabelo!” Ou: “Vixe, eu falei muito baixo. Não deu pra ouvir nada”.

É perceptível o aprofundamento dos aprendizes na

segunda autoavaliação. Percebe-se que os grupos notaram a importância do uso de determinados aspectos sociais, cognitivos e linguísticos específicos desse gênero.

A seguir encontram-se trechos da segunda autoavaliação dos grupos.

Grupo 1

“We think that our presentation was very complete but had too much text. We also read everything what shows we weren’t prepared. The structure of the presentation was ok, we introduced and included everything else. We really were interested in the subject but the fact that we just read the slides, didn’t use body language and didn’t use intonation, messed up with our presentation. For the 2nd version we can put more images and music and do a fun presentation that people get involved.”

Grupo 2

“Our presentation about 2000’s rock were incomplete in many ways. There wasn’t any examples of bands, only “The Strokes” that was actually the focus of the presentation. There wasn’t many aspects of the genre of rock we quoted, neither there was a complex explanation about how alternative rock came out.

Our presentation was incomplete mostly because we haven’t organized our time to do it, but the little that we’ve said was concerning our theme and gave a superficial view about alternative rock. [...] we didn’t present something much complete and we haven’t planned anything so we were lost while we were presenting [...]

Grupo 3

“In our opinion, we think we have a lot to improve. In our first version we didn’t have anything to present for the class, we had only what we remembered we read. So we think is necessary to practice before concluding the visual aids to help us during the presentation. Furthermore, we need to divide who is going to say what because on this 1st version we didn’t do anything of the topics [referindo-se ao conteúdo da apresentação], we only went in front of the class and said what we remembered about the theme [...].

Fica claro que é através dos módulos que os alunos vão se regulando e se aproximando cada vez mais do modelo. Essa regulação é essencial no processo

da avaliação formativa. É através do erro que tanto o aluno quanto o professor coletam as informações necessárias para que haja uma intervenção eficaz. Como diz Charles Hadji,

Para a avaliação formadora, as prioridades são claras: a ação e o sujeito que age. É por isso que a regulação operada pelo professor não é senão um 'estepé' [...], mas o professor pode intervir validamente do exterior [...] para instrumentalizar de modo mais adequado o autocontrole, particularmente incitando o aluno a fazer análises de tarefa, e acompanhando essas atividades; em outras palavras, ajudando-o a formalizar suas análises pela produção de instrumentos de autobalanço e de autonotação [...].

(Hadji, 2008, p. 103)

A autoavaliação desperta uma reflexão metacognitiva em que o aluno reflete sobre as suas ações e condutas, despertando uma tomada de consciência da sua atividade cognitiva e do seu comportamento. E, apostando nessa atividade metacognitiva e na autorregulação, colocamos o aluno no centro do seu processo de aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de gerir ele mesmo os seus próprios processos, estratégias e percursos. (Perrenoud, 2008, p. 97)

Após esse primeiro módulo, foram propostos outros com o objetivo de promover momentos de remediação para que esse ajuste e autorregulação ocorressem de maneira eficaz. Esses módulos ou “*sugestões de percurso*” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 111), já tinham sido antecipados pelas professoras no momento do planejamento inicial da sequência, mas foram validados após análise dos resultados pós-produção inicial, *feedback* (Perrenoud, 2008, p. 121), já que, segundo Hadji (2008, p. 123), “*a avaliação formativa é um mito se não levar a uma ação corretiva eficaz*”. O professor, como agente externo, deve, portanto, encontrar ferramentas adequadas e promover ações que contribuam para a regulação metacognitiva do aluno.

Depois de toda essa reflexão sobre a sua produção inicial, na aula seguinte os trios tiveram a oportunidade de rever as suas apresentações e fazer mais pesquisas e alterações no recurso visual e nas anotações que guiariam a apresentação,

possibilitando uma primeira revisão. Segundo Schneuwly, é importante que o aluno considere “*o seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito e até mesmo descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário*”. (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 112)

Os módulos seguintes trabalharam com o uso de *linking sounds* em inglês para agilizar e potencializar a fala e a escuta dos alunos, e o uso de *connectors* (*addition and contrast*), recurso importante na estruturação e sequenciação da fala.

Desta forma, os alunos foram se apropriando de estruturas e aspectos linguísticos específicos que permitiriam uma aproximação maior do modelo do gênero na produção final.

Durante o módulo sobre *connectors* de contraste e de adição, para uma remediação mais efetiva e pontual, houve agrupamentos flexíveis para “*atender às características diferenciais dos meninos e meninas*” (Zabala, 2010, p. 125), permitindo ao professor intervir e “*oportunizar desafios e ajudas a cada aluno*” (idem, p. 125).

Após observações e comentários de alguns alunos no início dessa sequência de gramática, a professora diagnosticou que alguns já conheciam e usavam os *connectors* apresentados de maneira adequada. Assim sendo, sugeriu aos alunos atividades mais desafiadoras, com o uso de *connectors* que trazem a ideia de causa e efeito. De acordo com Schneuwly, esse ajuste ou “*diferenciação*” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 110) é de extrema importância no princípio de módulos e de sequências didáticas. O olhar do professor deve estar sempre atento à heterogeneidade para que possa adaptar e reorganizar uma atividade ou até mesmo um módulo.

Para finalizar a sequência, os alunos tiveram uma aula para revisar, praticar e finalizar as anotações, o recurso visual e a distribuição das falas do grupo. As professoras projetaram na lousa novamente a grade de critérios feita coletivamente para que os alunos se certificassem de que suas apresentações seguiam o que foi preestabelecido pelo grupo.

A produção final é o momento de encerrar um ciclo, um percurso do qual os alunos participaram ativamente do seu processo de aprendizagem. É

durante a produção final que o professor pode fazer uso da avaliação somativa, com base em critérios elaborados ao longo da sequência, tornando-a ainda mais eficaz. E é nesse momento que os alunos colocam em prática “*os instrumentos trabalhados separadamente nos módulos*” (Schneuwly, Dolz, et al., 2004, p. 106), medindo os progressos alcançados.

Ainda tendo como exemplo os grupos 1, 2 e 3, as professoras lhes atribuíram as seguintes notas:

Grupo 1 - 8,5

Grupo 2 - 8,0

Grupo 3 - 7,0

Nota-se um grande avanço em relação à apropriação e à aproximação do referencial do gênero e em relação à autoavaliação feita pelos alunos na autoavaliação inicial, reflexo de que o sujeito/aprendiz, depois de intervenções externas, percebeu, interpretou e assimilou o que foi tematizado nos módulos trabalhados ao longo da sequência.

Considerações finais

Um falante de determinado idioma, seja na língua materna, seja em uma língua estrangeira, se depara constantemente com diferentes situações comunicativas que exigem a ativação de estruturas e características específicas regidas pelo contexto social e cultural em que ele está inserido.

É importante que o falante/aprendiz tenha contato com essa diversidade de gêneros e que eles sejam objeto de estudo no ambiente escolar, ou seja, textos autênticos sejam apresentados como modelos a serem perseguidos pelos alunos ao longo da sequência.

Envolver o aluno e colocá-lo no centro desse aprendizado, promovendo situações de reflexão, fomentando a autorregulação, propiciando momentos de remediação e, por fim, a consolidação do que foi trabalhado em um produto final, constrói um aprendizado muito mais significativo e formativo.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Interacionismo instrumental: o gênero como ferramenta mediadora do ensino da língua. 2009. Disponível em: revel.inf.br. Acesso em: 10 set. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*.

Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matêncio (org.). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

BROWN, Douglas H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson Education, 2007.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. *L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée*, 1993.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. São Paulo: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. São Paulo: Artmed, 2008.

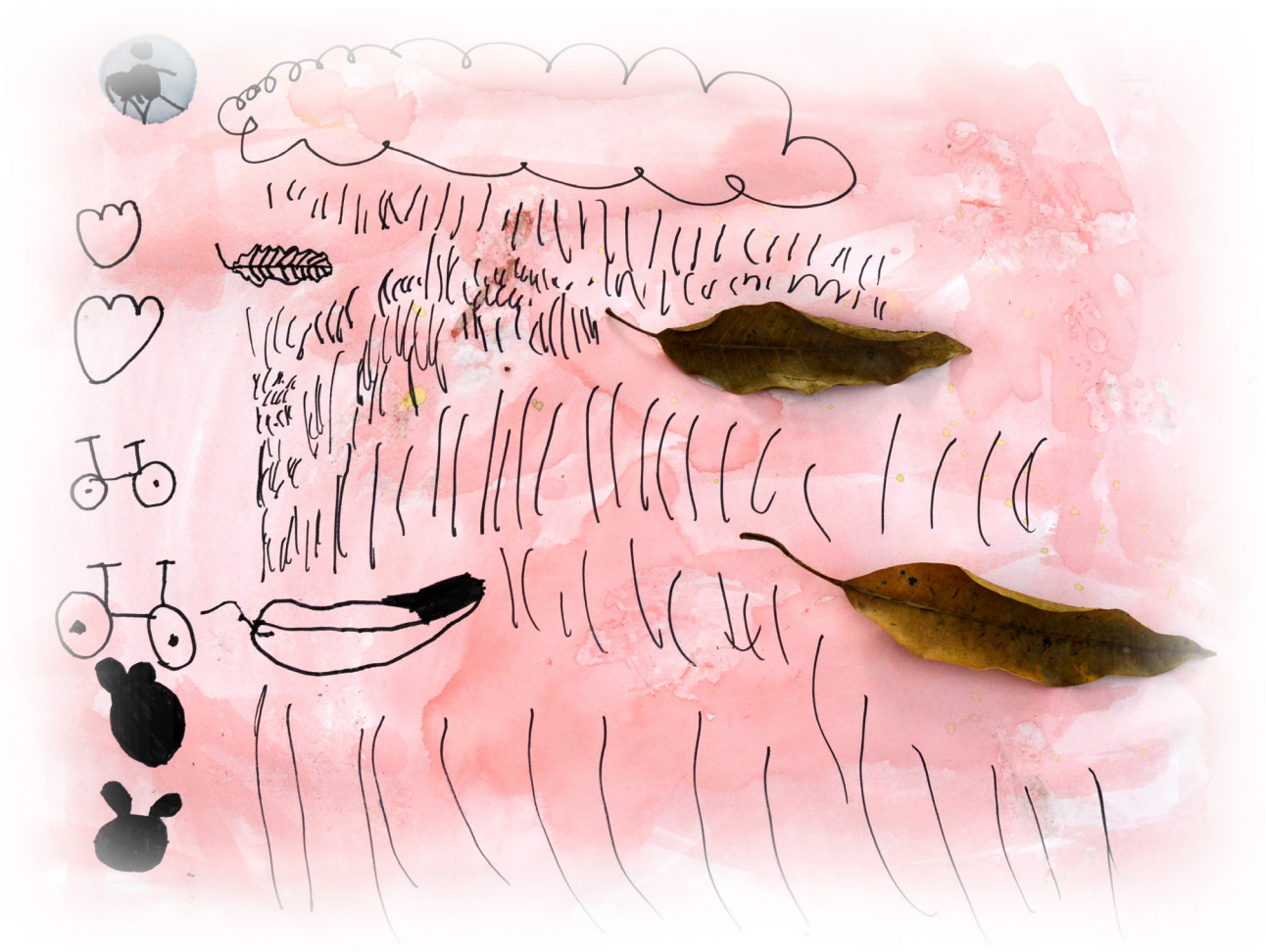
SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Artmed, 2010.

Situações didáticas de LÍNGUA ESCRITA

na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental

ALESSANDRA ZANETTI
ANELISE VIEGAS



Na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental procuramos garantir situações didáticas sistemáticas de interação com a leitura e a escrita, seja quando as crianças leem ou escrevem através do professor ou quando leem ou escrevem por si mesmas.

Escolhemos escrever sobre esse tema por acreditarmos que o Ensino Fundamental não está desarticulado da Educação Infantil e que, por isso, desde cedo precisamos criar no ambiente da sala de aula um “compromisso alfabetizador”, no qual as crianças possam lidar com desafios de leitura e escrita em contextos comunicativos e guiados por propósitos específicos.

Dentre as possibilidades que se apresentam para análise, elegemos discutir as situações e intervenções didáticas que favorecem a disponibilidade dos alunos para enfrentar os desafios da leitura e da escrita e também para que se apropriem de um repertório importante de procedimentos.

Desde as classes iniciais da Educação infantil consideramos o propósito das tarefas, para que o aluno possa se envolver em função de algumas necessidades específicas, por exemplo, de saber, de informar-se, de realizar algo. Para isso, o professor deve auxiliar os alunos a compreenderem o que está sendo proposto, para que, e com qual finalidade. Caso contrário, estarão cumprindo apenas o requisito da tarefa. Esse comprometimento também deve acontecer por parte do professor, que precisa analisar o sentido das tarefas que propõe e ter clareza dos objetivos das propostas que poderão ser levadas nas séries iniciais.

Ao longo da escolaridade as crianças vão construindo representações sobre a própria situação didática, estabelecendo gradativamente uma relação com o conhecimento, que pode ser positiva, motivadora ou desestimulante e, ao mesmo tempo, sobre si mesmas, se percebendo como competentes ou não para o professor e para o grupo do qual fazem parte.

Para Isabel Solé, “quando as crianças aprendem que aprendem os conteúdos, aprendem também que podem aprender e, quando isso não acontece, podem aprender que não são capazes de aprender” (Solé, 2009).

A compreensão de que se pode aprender se apresenta como condição fundamental para conferir sentido a uma tarefa de aprendizagem.

Os professores também influenciam nessas representações. Se o professor confia nas capacidades dos alunos e valoriza suas conquistas,

contribui para gerar algumas expectativas que, às vezes, podem chegar a modificar a atuação dos alunos. Tudo o que acontece na sala de aula pode, de algum modo, colaborar para a imagem do outro, fortalecendo o que já está posto ou transformando-o. A representação que o aluno tem do professor também influencia na disponibilidade que a criança apresenta para a aprendizagem.

Ainda segundo Solé, a compreensão de que se é capaz de aprender torna-se fundamental para que a aprendizagem seja significativa, ou seja, que a atividade faça sentido e, para tal, precisa ser atraente e interessar o aluno. Não cabe ao aluno conhecer apenas os propósitos da tarefa, mas também tomá-los para si.

Naturalmente, se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade. Pelo contrário, quando tudo isso permanece desconhecido, o que emerge como guia são as indicações do professor para cumprir os requisitos da tarefa. (Solé, 2009)

Pensando que um dos papéis da escola é ampliar os conhecimentos das crianças em relação ao mundo letrado, os professores devem considerar que muitas já chegam à escola com um amplo repertório de informações, mas outras com poucas vivências em relação ao mundo da leitura e da escrita, o que torna ainda mais significativo o compromisso alfabetizador que a escola deve assumir.

Criar esse compromisso não quer dizer determinar níveis de avanços em cada série, desconsiderando a diversidade de conhecimentos e desafios presentes na sala de aula. Não quer dizer que, ao final da Educação Infantil, todas as crianças vão apresentar

uma produção alfabética. Longe de nós esse objetivo. Em classe, atendemos à diversidade e o que procuramos garantir é um trabalho que tenha propósitos claros, coerentes, e que, acima de tudo, possa ser contínuo e sistemático.

Levando em conta esses pressupostos, o trabalho com situações de leitura e escrita tem início nas primeiras séries da Educação Infantil, e continua no Fundamental 1, numa progressão de desafios e propostas que consideram a construção do conhecimento pelas crianças no transcurso desse período escolar.

Assim, desde muito cedo, os alunos estão em contato com uma grande variedade de textos. Quando desejam estudar sobre um determinado animal, por exemplo, utilizam textos informativos para pesquisar. Já quando são convidados a conhecer um autor, entram em contato com outros textos, entre eles poesias, contos, histórias encantadas etc. Também ditam bilhetes ao professor, que atua como escriba, quando desejam se comunicar com outros grupos ou até mesmo com amigos que estão ausentes por um período. Pelas mãos do professor também escrevem convites para a comunidade interna ou externa em situações de exposição, por exemplo. Dessa forma, estamos garantindo que as crianças compreendam as razões sociais de ler e escrever.

Segundo Ana Maria Kaufman, em citação de Colello (2013), as situações didáticas podem ser divididas em quatro blocos: situações em que as crianças leem através do professor, em que escrevem através do professor, em que leem por si mesmas, e em que escrevem por si mesmas.

Durante a Educação Infantil é importante assegurarmos situações de leitura e escrita para que as crianças possam construir procedimentos para isso e, sobretudo, apresentar disponibilidade para a

aprendizagem. Sabemos que as crianças constroem saberes sobre a leitura e a escrita antes mesmo de lerem e escreverem convencionalmente.

No trabalho com crianças de cinco anos de idade, por exemplo, criamos situações nas quais elas são convidadas a ler e a escrever pequenos textos por si mesmas, explicitando estratégias utilizadas enquanto estão pensando também sobre o sistema de escrita. E que textos são esses? Eles fazem parte das atividades habituais da grade de Práticas de Linguagem desses grupos, e ajudam a organizar a rotina da sala de aula, tais como: escolher títulos de história para a leitura da semana, escrever a lista de materiais para propostas de ateliê, eleger por votação as brincadeiras preferidas do grupo para refazê-las, escolher os títulos preferidos para proposta de reconto, e até mesmo o sabor da pizza que será oferecida na noite de convívio.

O compromisso alfabetizador deste segmento está, assim, em criar oportunidades significativas para que os alunos possam interagir com a língua escrita de modo a testar e avançar em suas hipóteses a partir das experiências e dos conflitos vividos. (Luize, 2013)

Para que as crianças consigam ler por si mesmas, elas precisam elaborar hipóteses cada vez mais sofisticadas e ajustadas sobre aquilo que estão lendo, sobre o que dizem e como dizem distintos gêneros e portadores. Ao mesmo tempo, devem confirmar ou refutar suas hipóteses em função dos índices que o texto e a situação apresentam. Os índices se fazem cada vez mais observáveis através da participação em situações em que se lê para elas ou se propõe que leiam por si mesmas e, sobretudo, com a intervenção do professor para favorecer essa construção. Por isso, ajustamos o grau de desafio considerando as possibilidades e possíveis avanços de cada criança.

Para realizar essas leituras as crianças se apoiam fortemente na lista de nomes dos alunos da sala cuja grafia já conhecem bem, como, por exemplo, para ler o título Marilu recorrem ao nome do **MÁ**rio ou do **LU**cas. Já para ler **CA**tarina e **JO**sefina o nome do Caio ou do João pode ser uma boa referência. Por essa razão, as palavras que oferecemos são escolhidas cuidadosamente pensando e provocando essa relação entre o conhecimento que possuem e o desafio a ser vencido. Assim, as crianças aprendem a fazer a correspondência do que sabem que está escrito com as partes escritas, e a comparar escritas para encontrar segmentos comuns, a considerar indícios qualitativos (letras que conhecem) e quantitativos (extensão da escrita) para verificar ou modificar sua antecipação. Uma letra que se repete, um sinal gráfico diferenciado. Nesse processo, quando necessário, pedimos às crianças que nos digam “*onde*” está escrito e não “*o que está escrito*”.

Nessas situações de leitura por si mesmas, o professor deve favorecer a socialização entre as crianças, para que possam apresentar as diversas informações que já têm sobre o texto e especificamente sobre o sistema de escrita, assim como confrontar e verificar suas diferentes antecipações; ou seja, deve propiciar uma utilização cada vez maior e mais ajustada dos indícios quantitativos e qualitativos previstos pelo texto (tamanho da frase que se tenta interpretar e das separações entre palavras que indicam quantas existem no texto e das letras presentes, em particular as do início e as da finalização de palavras).

As crianças podem antecipar o significado de uma escrita a partir da coordenação da informação dada por um adulto (leitura) com a informação dada pelos índices dos textos. Assim, a resolução do problema acontece através das discussões e opiniões das crianças e da intervenção do professor que favorece a interpretação. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a diversidade de respostas das crianças e sua relação com a intervenção do professor para

utilizar essa diversidade em benefício do ensino e da aprendizagem.

Quando as crianças fazem isso estão construindo procedimentos de busca de informações fundamentais para avançarem tanto na reflexão sobre o sistema de escrita como para enfrentar novos desafios que serão propostos na série seguinte.

O mesmo ocorre em relação às propostas de escrita. Ao escreverem por si mesmas, a escrita espontânea entra em jogo. Quando, por exemplo, pedimos que escrevam o nome de dois materiais que gostariam que fizessem parte da próxima proposta de colagem, as crianças são desafiadas a pensar na língua escrita. Se um aluno precisa escrever *papel colorido*, também pode procurar apoio nos nomes dos colegas, nas palavras da rotina escritas na lousa diariamente ou construir um procedimento ainda mais sofisticado, como quando pedem para a professora escrever uma palavra que tenha o som igual àquela que deseja grafar. No caso do exemplo *papel*, para escrever o **PA** podem pedir que se escreva parede ou papai e para o **CO** de colorido podem solicitar que a palavra “Colagem” seja escrita.

Uma das conversas que temos nas classes com as crianças de cinco anos de idade diz respeito à função do quadro de nomes fixado no mural da sala. Por que razão manteríamos o quadro de nomes na classe de um grupo em que 90% das crianças conhecem os nomes de todos os colegas da sala? Porque além de apresentar a escrita convencional dos nomes dos colegas, esse quadro apoia a leitura e a escrita de outros textos, por exemplo, o NI da Nina ajuda a ler o título “Nita, a bruxinha curiosa”, Ale de Alessandra para ler o título da canção “Alecrim Dourado” ou o Ca do Caio para escrever canetão. É bom enfatizar que essas situações de leitura e escrita fazem parte das atividades habituais das classes e, portanto, são ricas em significado para as crianças.

Estão contextualizadas a serviço da organização da rotina.

Dentre os vários exemplos dessas propostas podemos também destacar: escrever a lista de comidas para organizar uma atividade de culinária; as brincadeiras preferidas para nossas manhãs ficarem ainda mais divertidas; os nomes dos personagens favoritos para leitura de tirinhas da turma da Mônica. Em outros momentos são convidadas a ler títulos da Eva Furnari para uma votação e organização das rodas de leitura, ou nomes das brincadeiras Kalapalo que ensinaremos para os pais ou para as crianças do outro grupo.

Garantindo a sistemática dessa variedade de propostas com propósitos claros e significativos, as crianças aprendem procedimentos na busca de informações, tanto para leitura como para escrita: isso principalmente a partir do conjunto de nomes da sala, conquista fundamental para uma crescente autonomia para os momentos em que são convidadas a ler e escrever, tanto nas salas de menores como no 1º ano. Ou seja, não queremos que as crianças apenas se apropriem dos nomes, mas que usem partes dos mesmos para ler e escrever palavras, pois a análise dos nomes está a serviço de reflexões mais amplas que, gradativamente, deixarão de se centrar nos nomes e se estenderão para outras escritas.

Quando oferecemos às crianças da Educação Infantil oportunidades sistemáticas de interação com propostas de leitura e escrita contribuímos para que avancem na reflexão sobre o sistema de escrita e, conseqüentemente, possam seguir mais preparadas, seguras e autônomas para os desafios do 1º ano, o que com certeza influencia na disponibilidade para aprendizagem.

Quando as atividades habituais de leitura e escrita não acontecem na última série da Educação Infantil com a frequência que deveriam ocorrer, há uma

interrupção de um seguimento para o outro e, conseqüentemente, o professor do 1º ano precisa criar maior disponibilidade para elas na rotina da classe, assim como para os procedimentos necessários para leitura e escrita, alterando a grade curricular da série.

Na última classe da Educação Infantil não temos como meta que as crianças se tornem alfabéticas ou silábicas alfabéticas, mas que avancem progressivamente no sistema de escrita, independentemente do nível conceitual. Da mesma forma, nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental não é esperado pelo docente que as crianças vindas da Educação Infantil tenham hipóteses alfabéticas ou mesmo hipóteses mais avançadas em relação ao sistema de escrita, mas, sim, que tenham vivenciado ao longo do seguimento situações potentes.

O primeiro ano do Ensino Fundamental é considerado por nós, da Escola da Vila, um ano de transição, pois nessa série são muitas as novidades na rotina, bem como o tempo didático e as situações mais formais, como a introdução da lição de casa, as atividades contidas nos cadernos pedagógicos relacionadas aos projetos e sequências da série, ou mesmo uma atividade habitual, além, é claro, de um montante de procedimentos que precisam ser assegurados para que os alunos possam seguir aprendendo de maneira mais tranquila, com certos procedimentos já assegurados para enfrentar os desafios das séries seguintes. Por isso, os procedimentos relacionados à escrita e leitura construídos pelos pequenos na Educação Infantil são de suma importância para o trabalho desenvolvido nas classes de primeiro ano, pois a partir desse trabalho as crianças ganharão gradativamente mais autonomia.

Ao longo de um ano, nessa série, temos três projetos na área de Práticas de Linguagem que se relacionam amplamente com a apropriação do sistema de

escrita. Em todos, leva-se em conta o propósito comunicativo, ou seja, para quem vamos escrever e/ou comunicar o nosso trabalho. Além dos projetos, temos atividades habituais de escrita e leitura que podem ser previstas no caderno pedagógico dessa área ou, ainda, uma atividade pensada pelo professor, a partir da necessidade de seu grupo.

Logo no início do ano, por exemplo, temos o projeto de estudo dos animais polares que têm como foco principal a apropriação do sistema de escrita, além de abordarmos um tema de extrema curiosidade por parte das crianças. Os alunos, durante o estudo, fazem reflexões importantes relacionadas ao nosso sistema de representação, pois têm como desafio escrever pela mão do professor um texto informativo e também escrever por si mesmos uma curiosidade sobre o animal polar que está estudando.

Para que todas as etapas previstas nesse projeto aconteçam, o professor conta com a construção de procedimentos para leitura e escrita que já estejam de certa maneira “garantidos”, com certa autonomia por parte dos alunos para as situações de escrita. Não significa, aqui, que a autonomia esteja atrelada ao fato de o aluno escrever alfabeticamente, ou mesmo sem qualquer ajuda por parte do professor, mas sim que já tenha se apropriado de alguns procedimentos para esse tipo de situação, como por exemplo, buscar de maneira autônoma partes sonoras na lista de nomes da classe para a palavra que deseja escrever, ou ainda em listas disponíveis na sala de aula, como a da Turma da Mônica, ou mesmo aquelas relacionadas aos projetos.

Neste momento da escolaridade a construção desse procedimento se faz também necessária quando pensamos na alfabetização como um processo e não como um método. E quando pensamos nela como um processo, a progressão para as situações de escrita e leitura também se fazem presentes. Assim, as crianças do primeiro ano, quando chegam

a essa série já fazendo relações de partes sonoras com os nomes da classe ou com palavras de uma determinada lista, iniciam uma nova “etapa” na crescente autonomia para as atividades de escrita: começam a pensar em palavras que tenham relação sonora com as que vão escrever, e pedem que o professor as registre para que possam recortar a parte que precisam para compor sua escrita, como exemplificado na turma de Educação Infantil.

Assim, acreditamos que a alfabetização é um processo, e não podemos de forma alguma pensar que a aquisição da leitura e escrita se inicia e se encerra no primeiro ano. É preciso levar em conta que as crianças, desde pequenas, fazem reflexões sobre o sistema de escrita, e que ampliar a entrada na cultura do escrito no sentido mais amplo, oportunizando situações em que atuam como leitoras e escritoras por si mesmas ou pela voz e mãos do professor, faz toda a diferença, pois mais importante do que o que se aprende nessas situações é assegurar uma postura positiva e ativa frente aos desafios de um novo conhecimento.

Referências bibliográficas

COLL, César; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. *O construtivismo na sala de aula: Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2009.

COLELLO, S., LUIZE, A., DUTRA, E.F., e CASTALDO, M. Da educação infantil ao ensino fundamental: desafios e perspectivas da língua escrita. In: FERREIRA, V. e GESSER, V. *Ensino fundamental de nove anos: princípios, pesquisas e reflexões*. Curitiba: CRV, 2013.

Avaliação como discurso. Análise de percursos individuais por meio de

PORTFÓLIOS

LUIZA MORAES



O portfólio de produção textual como instrumento de avaliação: um breve histórico da reflexão realizada pela equipe

É sabida a importância, para a aprendizagem, de se favorecer a autorregulação do estudante. Segundo Perrenoud:

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. (Perrenoud, 1999, p. 96)

O autor destaca três dimensões da insistência na autorregulação

1. Uma certa insistência sobre a metacognição, apostando-se que a regulação passa, em parte, por uma conscientização dos mecanismos da linguagem, dos funcionamentos discursivos, das interações verbais, segundo Allal.

2. O desenvolvimento de práticas e de instrumentos de auto-avaliação e de apropriação dos critérios de avaliação dos discursos, por exemplo, na linha dos trabalhos de Nunziati

3. Uma formação propriamente metalinguística ou, em todo caso, uma prática sustentada da metacognição em situação, se levantarmos a hipótese de que o retorno sistemático ou ocasional aos funcionamentos permite dominá-los melhor e, sobretudo, dá a cada um a oportunidade de situar seu próprio funcionamento em relação àquele dos outros ou aos domínios específicos. (Perrenoud, 1999, p. 98)

Desde 2012, a equipe de Língua Portuguesa e Literatura da Escola da Vila vem propondo a organização, por parte dos alunos, de portfólios de produção textual como instrumento de avaliação, na direção apontada acima. A inquietação da equipe da escola em aprimorar as práticas avaliativas de

modo a promover uma avaliação de fato formativa nos levou à adoção desse instrumento, que já foi ampliado consideravelmente na escola, inclusive com os portfólios virtuais elaborados pelos alunos do Ensino Médio.

Entendemos por portfólio:

[...] uma coleção com um propósito determinado de trabalhos do aluno que contam a história dos esforços, o progresso ou as conquistas do estudante em uma determinada área do conhecimento. Esta coleção deve incluir a participação do estudante na seleção do conteúdo do portfólio, as diretrizes para a seleção, os critérios para julgar o mérito, e evidência de autorreflexão do estudante. (Arter e Spandel, 1991, p.36)

A cada final de ano letivo, os alunos do Fundamental 2 selecionam três textos que considerem significativos de sua aprendizagem como escritor. Em seguida, escrevem uma carta de apresentação desse portfólio direcionada ao professor do ano seguinte. À medida que os anos vão passando, os alunos vão ampliando seu portfólio, com textos e cartas de cada um dos anos de escolaridade. Trata-se de um trabalho em processo, que se inicia no final do 5º ano e termina apenas no 3º ano do Ensino Médio. Durante cada ano letivo, atividades parciais são propostas pelos professores para favorecer a autorregulação e preparar os estudantes para essa seleção e elaboração da carta.¹

Consideramos que a avaliação por portfólios e a produção das cartas de apresentação passam, em alguma medida, pela insistência, referida por Perrenoud, em promover situações que favoreçam a autorregulação do estudante. Conjuntamente a esse objetivo, é um princípio do trabalho com portfólios a ideia de democratizar o discurso dentro da escola, invertendo, em certos momentos, a lógica da avaliação, em que, tradicionalmente, o aluno produz e o professor avalia. A responsabilidade por produzir um discurso a respeito da produção dos alunos cabe, normalmente ao professor, e, se queremos favorecer a autorregulação, é essencial procurar compartilhar com o estudante o poder linguístico.

Em artigo anterior² há uma síntese das preocupações que nortearam a proposta de utilização desse instrumento:

- A importância de dar espaço às diferentes funções da avaliação.
- A relevância de garantir que produtos e processo sejam considerados na avaliação.
- A urgência de compartilhar o poder linguístico, ou seja, de dar a palavra ao aluno, para que ele construa um discurso sobre sua própria produção.

Esse texto apresentava de maneira detalhada os propósitos da atividade e se propunha a analisar as primeiras cartas produzidas (em 2012), buscando investigar o conteúdo dos discursos dos alunos a respeito de sua produção e a maneira como esses discursos foram construídos. Buscava-se, naquele momento, uma análise horizontal das produções.

Assim, este artigo se constitui uma ramificação daquele e busca, numa análise vertical das produções, discutir:

- a noção de avaliação como prática discursiva;
- a possibilidade de o portfólio avaliar aprendizagens dos alunos de maneira mais ampla e processual.

Para enfrentar a segunda questão tomaremos como corpus cartas de alunos produzidas no 6º ano, em 2012, no 7º ano, em 2013, além de, em alguns casos, comentários escritos nos dois primeiros trimestres do 8º ano, em 2014.

Marco teórico: concepções de avaliação e de discurso

Avaliação como discurso

Aprender, formar-se, vai muito além da aquisição de comportamentos e informações. O professor não é mais aquele que “dá a lição e toma a lição”, que dirige e modifica o aluno, fazendo com que este domine progressivamente os conteúdos do programa. A ele cabe atentar para a desordem e o imprevisto, respeitando a elaboração do outro, desenvolvendo sua capacidade de auto-organização, autoavaliação e autorregulação. Nisso é que reside a formação.

Avaliar não é apenas levantar informações

para tomar decisões, dentro de um esquema racionalista de análise e controle. É questionar visões de mundo. Requer levar em conta realidade construída e imaginário, tempos lineares e circulares, instituído e instituinte, poder e potência. A avaliação complexa aceita oposições, contestações, e renuncia às certezas; põe em jogo, problematiza, transforma as contradições em “paradoxos férteis” ou em novas “sínteses interrogativas”. (Suassuna, 2004, p. 91)

Investir na elaboração de portfólios como instrumento de avaliação pressupõe encarar a avaliação em Língua Portuguesa como processo dialógico ou como parte de um processo discursivo. É deste ponto de vista que ela se torna “complexa, aceita oposições, contestações e renuncia às certezas”, além de respeitar a “elaboração do outro”.

Livia Suassuna, em sua tese de doutorado, *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*, afirma que, muitas vezes, a avaliação não é encarada como parte de um processo discursivo e sim como “mera aferição do conhecimento metalinguístico acabado (nomenclaturas e classificações, ou de verificações de erros presentes na superfície textual (como os de ortografia, por exemplo) [...]” (Suassuna, 2004, p. 21). A autora conclui então que, muitas vezes, na escola, “não temos um sujeito que (se) diz, mas um aluno que repete/devolve a palavra do professor” (Geraldi apud Suassuna, 2004, p. 22). Nessa perspectiva, em que a avaliação é concebida como medida, a autora diz que o aluno é coisificado e o avaliador o responsável por racionalizar a experiência do outro.

Citando Hadji, a autora defende a metáfora de que a avaliação é uma “rede de palavras”:

O avaliador que não tem apenas o projeto de ver, mas de se pronunciar sobre o que vê, vai tecer com palavras uma tela onde articula observações e ideias, representações, projetos, intenções etc., que o levam à produção de sentido. (Hadji apud Suassuna, 2004, p. 113)

E, no glossário da mesma obra, Hadji define:

A avaliação, operação em que se cruzam as palavras e as coisas, essências e existências,

concretiza-se sempre num discurso. O avaliador é um homem de palavras. (Hadji, apud Suassuna, 2004, p. 113)

De acordo com essa concepção de avaliação, portanto, há um trabalho interpretativo do avaliador, que cria um discurso, a partir do discurso do avaliado. Há um diálogo nesse sentido. Pensando no portfólio, em situações de autoavaliação, em que o aluno é responsável por criar um discurso sobre si próprio, há um deslocamento. No entanto, ainda há diálogo, já que seu texto será sempre parte de um discurso maior, inconcluso e opaco.

Sem dúvida, a nossa intenção como professores, quando propomos um instrumento como o portfólio, é promover uma situação avaliativa que ajude o aluno a se constituir como um sujeito que “(se) diz”. É também deslocar a lógica tradicional da avaliação, em que é o avaliador o responsável por racionalizar a experiência do avaliado. Ou seja, é favorecer que nosso aluno não se torne coisa, é dialogar, constituindo uma rede complexa de palavras, preocupações constantes em nossas práticas avaliativas na escola.

No entanto, é preciso refletir sobre a concretização da proposta, sobre o que produzem os alunos quando elaboram seus portfólios: em que medida, nas cartas dos alunos, podemos observar esse deslocamento do sujeito de modo a criar sentidos próprios?

Para compreendermos melhor o que significa dizer que a avaliação deve ser encarada como processo dialógico ou como parte de um processo discursivo, e para termos ferramentas para tentar responder a essa questão, é importante nos atermos às próprias noções de discurso e de dialogia.

O discurso e as condições de produção que constituem os discursos

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin traça um histórico do pensamento filosófico linguístico para elaborar novas concepções de língua, fala e enunciação. Essas concepções são base para o que, neste texto, entendemos por discurso. Bakhtin expõe duas concepções de língua e linguagem

que antecederam sua abordagem: o “subjativismo individualista” e o “objativismo abstrato”.

A primeira dessas concepções trata a língua como uma “atividade mental”, em que o “psiquismo individual” é responsável pela constituição da língua. Essa perspectiva se interessa pelo “ato de fala”, pela “criação individual” como fundamento da língua. A segunda dessas concepções, ao contrário, se interessa pela língua como um “sistema de regras”, que seriam passíveis de descrição. Seu principal expoente é Saussure e o estruturalismo francês. Para essa corrente, o indivíduo e seu ato de fala não são importantes e a língua é considerada um sistema independente do ato de criação individual.

Bakhtin considera, então, que a enunciação não pode ser considerada um ato simplesmente individual, tampouco é possível ignorar o ato de fala como algo individual, já que é exatamente por causa de atos de falas individuais que a língua se constrói e se modifica; ela não é um sistema de regras imutáveis. Dessa forma, ele estabelece que a enunciação é de natureza social: “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 1988, p. 112); e afirma: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 1988, p. 113). Para Bakhtin, toda modificação da ideologia acarreta uma modificação da língua. Essas modificações são condicionadas por estruturas internas, mas, principalmente, por leis externas, de natureza social.

O conceito-chave para essa concepção é diálogo. A língua só existe onde há interação social e a enunciação pode ser entendida como uma representação do diálogo social – em que o interlocutor pode ser real, ou pode ser potencial e o diálogo pode constituir-se interiormente.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...]

Qualquer enunciação, por mais significativa

e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (Bakhtin, 1988, p. 123).

Na mesma linha de pensamento, Eni P. Orlandi afirma: “Todo discurso é visto como um processo discursivo mais amplo, contínuo. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (Orlandi, 2013, p. 39). Essa autora ressalta a importância das condições de produção para a constituição de discursos e afirma que essas condições se dão de acordo com certos fatores. O primeiro deles se dá pela “relação de sentidos”, já que não há discurso que não se relacione com outros. O segundo fator estaria ligado à capacidade de “antecipação” que todo sujeito é capaz de fazer.

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (Orlandi, 2013, p. 39)

O terceiro fator seria a chamada “relação de forças”.

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. [...] A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (Orlandi, 2013, p. 39).

Por fim, a autora afirma que todas essas condições de produção estão sujeitas às “formações imaginárias”, ou seja, o que está em jogo não é o indivíduo que produz o discurso propriamente dito, nem o seu conteúdo, mas sim “suas imagens que resultam de projeções”.

Esse mecanismo produz imagens dos

sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. [...] É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (Orlandi, 2013, p. 40).

A partir das noções de discurso apresentadas, voltemos nossas atenções para a concepção da avaliação como discurso e como rede de palavras; a avaliação como um processo dialógico, inacabado, social, em que todas essas condições do funcionamento do discurso estão em jogo. Por não se tratar de processo simples, essa concepção exige do avaliador grande esforço de interpretação, e desmistifica, mais uma vez, a avaliação vista como medida ou objetividade absoluta; ao contrário, reforça a noção de avaliação como parte de um processo discursivo e social mais amplo.

Análise das cartas de apresentação do portfólio

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (Bakhtin, 1988, p. 113)

As condições de produção são determinantes na elaboração de um discurso, em um processo dialógico. Isso impacta, portanto, a produção do discurso dos alunos no momento de composição das cartas de apresentação de seus portfólios. Os enunciados se inserem em outros discursos mais amplos e é “entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. (Orlandi, 2013, p. 36)

Vamos analisar as cartas de apresentação do portfólio desde essa perspectiva. Os alunos escrevem as cartas ao final de cada ano letivo, em uma situação de autoavaliação e balanço das aprendizagens conquistadas no período. Escrevem

a carta endereçada ao professor do ano seguinte, que eles, em princípio, desconhecem, com o intuito de se apresentarem como escritores. A autoavaliação será lida pelo professor, e a ela não será atribuído nenhum conceito. Essa situação social mais imediata e o meio mais amplo estruturam a enunciação.³

Começamos pela leitura de dois exemplos que podem indicar alguns atores em jogo no diálogo em que se constitui o discurso.

Caso 1

(Carta produzida no final do 7º ano, em 2013.)⁴

Caro professor

Nestes textos que eu enviei mostra um pouco de meu desempenho no ano inteiro que não é aquela coisa, e ao longo do ano muitas vezes não estudava em casa e na aula tem vezes que não presto atenção, muitas vezes mas mesmo assim nestes últimos dias, semanas e meses, tenho me determinado bem mais que nos meses passados. Mesmo assim continuo sempre tentando melhorar muito com o passar do tempo. Espero estar muito melhor no ano que vem.

Te espero no 8º ano...

Ass: G.

O primeiro aspecto que chama a atenção na carta é o fato de ela não tratar da produção escrita dele. Parece que o aluno, mais acostumado a realizar autoavaliações de postura de estudante do que avaliações de sua produção escrita, não consegue se colocar no papel de avaliador de seus textos, ou não compreendeu a proposta de produção. A carta revela um discurso pouco marcado pela autorregulação (pelo menos do que diz respeito à produção de texto) e o aluno não consegue construir um discurso fluente sobre a escrita.

Além disso, chamam a atenção as marcas da presença de um discurso do bom aluno (“meu desempenho não é aquela coisa”, “não estudava em casa”, “tem vezes que não presto atenção”). Esse discurso é construído por meio do diálogo com outros e podemos ler aí as vozes de professores, orientadores, família, colegas.

Além disso, é notável a presença da representação que faz de seu interlocutor e como antecipa o que o outro vai ouvir de seu texto. Depois de comentar

que não se enxerga como bom aluno, ele diz como está bem-intencionado em melhorar, revelando a inserção em um discurso permeado pelas relações de força, e pela representação que ele tem da figura do professor e da figura do bom aluno. Vale ressaltar o quanto a carta é vaga, e o fato de haver pouca elaboração de algo construído pelo sujeito, dentro do discurso do “já dito”.

Sobre essa condição, que pode ser relacionada com o que acontece com o aluno em uma concepção de avaliação em que ele apenas “devolve” a palavra do professor, diz Orlandi:

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete. (Orlandi 2013, p. 57)

A proposta de produção de portfólio ao longo de toda a escolaridade e as diferentes atividades de autoavaliação de produção de texto que temos proposto visam, como vem sendo afirmado ao longo desse texto, a tirar o aluno desse lugar do já dito, para que ele possa se significar nessa rede discursiva, favorecendo uma atividade metacognitiva mais rica e uma autorregulação mais eficiente. A questão que fica para o professor é: “Como ajudar o aluno a avançar sem seguir sujeito a regulações totalmente externas?”. O que o trabalho visa a favorecer é que o aluno se desenvolva como escritor, e não que seja desenvolvido como escritor. Nesse primeiro caso observamos um aluno que pode até ter tido sucesso em escrever um conto, uma notícia ou uma reportagem, mas na carta não há sinal, de nos aproximarmos do objetivo de colocá-lo no centro de seu processo de escrita.

Caso 2

(Cartas produzidas no final do 6º ano, em 2012, e no final do 7º ano, em 2013.)

6º ano

Oi

Eu sou o C., me considero um aluno desatento mas dedicado. Não gosto de fazer respostas superficiais pois gosto de desenvolver coisa. Para me apresentar gostaria de mostrar a você 3 produções minhas minhas duas fábulas que considero boas e a terceira é a minha resenha do livro “Artemis Fowl”, eu até agora não recebi ela mas espero ter me saído bem pois é o último texto que vale nota no ano. Bem leitura, eu não sou fanático mas também não a desprezo. Passo meu tempo no computador, brincando com meu irmão menor e estudo quando sobra o tempo.

Nota-se na leitura dessa carta que o aluno procura se apresentar de maneira geral, não mantém o foco na produção escrita. Ele começa dizendo que tipo de aluno se considera: “desatento, mas dedicado”. Ao final, também fala de si, comentando como usa o seu tempo em casa, para concluir que “estuda quando sobra o tempo”. Parece, também, que ele sente necessidade de comentar a sua relação com a disciplina de maneira mais ampla, já que menciona sua relação com a leitura.

Sobre a produção de texto propriamente dita, o aluno basicamente menciona os textos que escolheu e não comenta as suas aprendizagens ou conquistas. Diz que considera as fábulas boas, mas não justifica por que, não se detém em olhar as suas aprendizagens ou qualidades como escritor. Comenta, no entanto, que gosta de desenvolver suas respostas, o que é um tema importante e bastante presente nas discussões de 6º ano.

Algo que também chama a atenção é a maneira como justifica sua escolha pela resenha de Artemis Fowl. Há alguma indicação de que, nessa escolha, tenha uma preocupação com a nota tirada, já que o único comentário que faz é que espera ter se saído bem. Seria, dessa forma, uma expectativa na regulação externa, dada pela avaliação do professor. Entretanto, há uma indicação de escolha pelo percurso – já que seria o último texto produzido no ano, deve ser uma boa amostra de como ele é como escritor. O mais curioso é ele dizer que ainda não recebeu a devolutiva da professora, e, portanto, ele não tem certeza se saiu-se bem. Ele acha que sim, ele espera que sim. E há, dessa maneira, uma

indicação de uma regulação interna. O aluno não explicita quais critérios teria utilizado para achar que se saiu bem ou para escolhê-la. (Ele gostou de fazê-la? Gostou do livro resenhado? Acha que sua argumentação foi bem desenvolvida? Gostou da linguagem utilizada na resenha?) Ele não explicita, mas há alguma indicação que tenha levado algum critério em consideração, já que ainda não tinha a nota.

7º ano

Prezado professor

Ano que vem serei seu aluno e quero alertá-la para não se preocupar se eu ficar sem fazer algumas lições de casa porque eu sou um pouco distraído.

Tenho 12 anos e para me apresentar escolhi 3 produções para te mostrar. Primeiro um texto produzido em 15/05/13 eu tirei C no texto. Segundo, a recomendação do livro “Ilíada” que te mostrará como em 3 meses eu evolui de um C para um A.

E por último a minha reportagem que eu realizei em dupla e tirei A, esse texto foi feito no computador e a impressão não ficou boa irei mandar tudo porém recomendo que pegue o texto com a N. que era minha dupla.

Agora farei uma conclusão sobre mim.

Eu não gosto de ler nem escrever, eu só gosto de escrever se for para tirar um A. E uma última coisa é que os únicos textos em que eu tenho dificuldade são o que tenho que fazer em dupla com alguém que não faz nada e pega minha nota.

Até o 8º ano.

Já de início fica evidente que a noção de “distraído” [desatento] é uma representação forte e recorrente que o aluno tem de si próprio, pois o comentário se mantém, assim como a indicação de que “estuda quando sobra o tempo” ou que não faz “algumas lições de casa”. A diferença é que nesse segundo momento, o aluno resolve “alertar” a professora, como que antecipando que isso se constitui um problema, mas que no caso dele, ela não precisaria se preocupar.

Depois, é interessante perceber como a questão da nota se mantém e, agora, de maneira mais forte e explícita. A escolha dos dois primeiros textos pretende indicar uma evolução, no entanto, a indicação dessa evolução é externa e está apenas na devolutiva do professor. O aluno não se detém em comparar os textos e compreender por que avançou. No final, reforça essa representação de avaliação ao afirmar que “eu só gosto de escrever se for para tirar um A”. Parece que o aluno está preso à ideia de avaliação de um produto (o texto) e não de um processo de aprendizagem; e que a certificação da nota se constitui como o único propósito dessas

atividades. Mesmo no discurso dele, se mantém a lógica avaliativa de que o aluno produz e o professor avalia, racionalizando a experiência do outro.

Há, também, algo marcante sobre o trabalho em parceria: quando o aluno diz que os “únicos” textos em que tem dificuldade são aqueles em que a dupla se aproveita dele, aparecem algumas contradições interessantes: nos dois anos, ele reforça a falta de estudo ou de lição, ou seja, se apresenta como um aluno que deixa de realizar tarefas escolares, mas se representa diferentemente ao afirmar que se incomoda quando o outro deixa de fazê-las. Além disso, ele diz que tirou C no primeiro texto, então parece que esse tipo de dupla não seria o seu “único” problema. Por fim, avisa o professor que o seu portfólio não contém a reportagem, mas que a dupla deve ter e torna essa falta um problema do professor, que ele pode resolver diretamente com o seu colega.

Na evolução de um ano para o outro, ao mesmo tempo que notamos alguns avanços, já que o aluno se detém um pouco mais ao comentar os textos, ele fala mais sobre as situações de produção e explicita uma autoimagem (mesmo que negativa: “eu não gosto de ler nem escrever”); um avanço que vai na direção de uma regulação mais externa do que interna. O aluno parece dominar melhor as regras do jogo escolar, dominar a relação com o professor (não faz lição de casa sempre, mas dá conta de tirar boas notas, por exemplo). Valoriza a todo momento esse jogo de poder, entre o professor que avalia e atribui nota, e ele, que faz o jogo para se sair bem. Fala mais sobre o tipo de aluno que é, se enxerga e se mostra como aluno, mas não parece estar se colocando no centro de seu processo de tornar-se escritor. Além disso, os comentários que faz dificilmente o ajudariam a avançar, já que não reflete sobre as dificuldades e facilidades que tem, nesse momento da escolaridade, com a escrita.

Do ponto de vista de como o aluno se coloca como sujeito, há um retrocesso: na primeira carta ele fala que “gosta” de desenvolver respostas; na segunda, ele fala que só gosta de escrever “se for para tirar um A”. Na primeira carta, também, diz que considera “boas” as duas fábulas, sem mencionar nada sobre nota ou sobre o comentário do professor. Parece que, antes, a relação dele com o texto se bastava para que ele estabelecesse o seu juízo. Já no ano seguinte, o juízo é sempre por meio dos conceitos obtidos. Decerto, esse aluno aprendeu muitas coisas durante o ano escolar, no entanto, ao invés de destacar seu

avanço como escritor, o que vemos é só o avanço da institucionalização do sujeito.

Nessas cartas (Caso 2), é possível notar de maneira bastante sensível como o aluno representa a instituição escolar, a avaliação e o professor, e como essas formações imaginárias constituem seu discurso. Na fala do aluno ficam marcadas algumas vozes presentes no discurso escolar. Os adjetivos que usa para se descrever: “desatento, dedicado” são exemplos de palavras que circulam no ambiente escolar, representando, normalmente, a voz do adulto. Ao dizer que “desenvolve” suas respostas, pois não gosta de escrever “respostas superficiais”, também está dialogando, provavelmente, com comentários de professores. A valorização da nota também é um elemento de seu discurso, que se insere em algo maior, no contexto social que determina a produção desse texto. No entanto, apesar de seu discurso estar inserido em algo mais amplo – como é característico da produção de discurso – esse aluno se move na rede de palavras e produz sentidos, ao contrário do primeiro caso analisado. O problema, aqui, não é a falta de produção de sentidos, e, sim, que os sentidos criados pelo aluno não passam pela autorregulação.

As próximas três análises não abandonam a reflexão sobre os atores envolvidos na elaboração do discurso, mas se preocupam mais em compreender como os sujeitos se desenvolvem ao longo do tempo e como conseguem se colocar no centro do seu processo de escrita.

Caso 3

(Cartas produzidas no final do 6º ano, em 2012, e no final do 7º ano, em 2013; comentários parciais de análise de portfólio dos dois primeiros trimestres do 8º ano, em 2014.)

6º ano

Olá, eu sou o L. Só faz um ano que estou na escola acho que por isso minhas notas não são tão boas porém procuro melhorar.

Escolhi os textos: Leitura autônoma - 1o trimestre/ Leitura autônoma - 2o trimestre/ Fábula 2.

Acho que sou bom nos aspectos principais do texto.

PS. Espero que goste de mim.

No artigo de 2014 já referido, essa carta foi o exemplo de texto em que o aluno não tem um discurso a respeito de sua produção. Naquele

momento, tínhamos apontado:

- O aluno reconhece que suas notas são baixas, mas não consegue explicar o motivo disso. Busca, na verdade, um motivo externo à análise das produções: o fato de ser aluno novo na escola.
- O aluno apenas menciona os textos escolhidos, não conseguindo apresentar nada sobre eles.
- Não há tentativa de análise das produções. A carta não se detém sobre elas. O único comentário sobre os textos é, de fato, algo muito vago (“aspectos principais”) e genérico (“do texto”).
- Por fim, o aluno expressa o desejo de ser ele próprio (e não suas produções) apreciado pela professora do ano seguinte. (Camargo, Martins, Moraes, 2014, p. 30)

Tínhamos constatado a presença de 14 cartas como essa, em que o aluno não comenta sua produção escrita. Diante da situação, apontamos:

Se consideramos que a autorregulação e a construção de discursos são objetos de ensino e aprendizagem, é fundamental obter informações desse tipo, tanto para conhecer melhor nossos alunos, como para pensar em estratégias para fazê-los avançar nesses objetivos. A partir dessa análise, concluímos que o investimento em atividades de autoavaliação, análise de produções, repertoriação de conceitos e vocabulário são fundamentais para esses alunos. Consideramos, portanto, que é algo em que precisam avançar e que, por isso, é preciso encontrar estratégias para ajudá-los nesse processo. (Idem.)

Fomos, então, buscar a carta que o mesmo aluno escreveu no ano seguinte:

7º ano

Cara (o) professora (o)

Escrevi esta carta para dizer os motivos da escolha dos textos do portfólio. O texto Alice no país do Tim Burton foi um texto que tirei B feito em dupla, gostei desse texto pois achei bem legal produzir uma crítica de um filme.

O texto Programadores invadem as salas de cirurgia também tirei B e o texto também foi em dupla, gostei desse texto pois foi sobre um jogo bem engraçado.

E por último o texto A vida de ex-esportistas que diferente dos outros tirei A (também foi em dupla), não gostei muito de fazer (não sou fã de esportes) e sim gostei da nota.

Apesar de notarmos, do ponto de vista da metalinguagem, que o aluno ainda se distancia bastante de nossos objetivos, já que ele não aponta conteúdos estudados, avanços específicos, aprendizagens curriculares, dificuldades ou pontos fortes, podemos perceber avanço em relação ao ano anterior. Ele consegue, no final do 7º ano, se colocar no lugar de escritor e se relacionar com seus textos; aponta gostos e uma relação interessante com sua produção (“achei legal produzir a crítica de um filme”, “gostei desse texto pois foi sobre um jogo bem engraçado”), como se estabelecesse uma relação afetiva com seus textos – inclusive com a nota, no último caso, já que, aparentemente, sente orgulho do resultado.

Com isso, esse aluno parece se aproximar do nosso objetivo de se enxergar como escritor, começando a construir uma autoimagem e relacionando as suas produções escolares com a sua vida e preferências fora da escola.

Dele, tivemos, também, acesso a dois comentários produzidos em atividades de fechamento de trimestre. Em todos os anos do Fundamental 2, os alunos, ao fim de cada trimestre, começam a pensar em seu portfólio e escrevem reflexões sobre os textos produzidos até aquele momento. Eis o que escreveu o aluno:

Portfólio 1º tri 2014

Motivos das escolhas: O primeiro texto foi em grupo por isso fui bem, já o segundo não foi em grupo e fui mal. Podendo concluir que preciso treinar para escrever textos e não depender de outras pessoas para os fazer.

Portfólio 2º tri 2014

Comentário: Escolhi esses 2 contos pois é possível observar uma grande evolução principalmente na questão da descrição do cenário e na criatividade da história, no segundo conto há uma boa e detalhada descrição apenas faltou deixar explícito algumas coisas que deixam dúvida no leitor.

Primeiramente, é preciso observar que é difícil comparar essa produção com as cartas, já que são propostas bastante diversas. Essa é uma produção parcial, sem destinatário, nem formato específico, e o aluno parece menos implicado na tarefa. De qualquer forma, observamos no 1º trimestre um comentário bastante raso sobre o próprio texto, mesmo que, nesse caso, a proposta fosse apenas comentar duas produções. Parece haver um retrocesso no que diz respeito à metacognição. No entanto, na justificativa do 2º trimestre, pela primeira

vez, esse aluno aparece comentando um conteúdo específico de produção textual e preocupa-se com seu avanço. Ele reconhece as descrições como algo importante no gênero conto, além de reconhecer que escreveu uma história criativa. Em seguida, aponta uma conquista (escreveu uma “descrição detalhada”) e um problema (informações que, por estarem implícitas demais, deixaram dúvidas no leitor).

Esse caso reforça a nossa aposta no investimento específico em atividades de repertoriação, autoavaliação e reflexão sobre a própria produção para avançar na autorregulação e, conseqüentemente, na produção textual.

Caso 4

Cartas produzidas no final do 6º ano, em 2012, e no final do 7º ano, em 2013.)

6º ano

Querida professora, aqui nestes saquinhos estão meus melhores textos de LPL em 2012, nenhum dos meus textos é muito bom porém você poderá se envolver lendo eles e me conhecer melhor.

Eu não sou um escritor muito bom pois eu não gosto de ler, então não leio muito.

Eu aprendi muito esse ano em LPL principalmente em pontuação e RSL pois antes eu não conseguia escrever um texto por que não pontuava nada.

Espero que aprecie meus textos.

7º ano

Olá, meu nome é N. e esse é meu portfólio.

Neste ano em LPL fizemos muitas produções, porém só algumas delas eu me interessei ou gostei de fazer. Uma delas foi a reportagem, eu fiz ela com o meu amigo P.M e foi muito legal, pois nós entrevistamos alguns alunos que andam de skate e entrevistamos o skatista Bob Burnquist. Você podera vê-lo no meu port-fólio.

Minha relação com a escrita não é muito boa, pois eu não gosto muito de escrever nem de ler. Eu acho escrever uma coisa muito chata e quando faço textos longos, fico muito cansados. Porém um avanço foi que eu comecei a escrever melhor, pontuar mais o texto, pois até o 6º ano eu não pontuava meus textos.

Uma produção que eu achei desafiadora foi a resenha sobre “Alice no país das maravilhas” pois fazer uma resenha tem a dificuldade de ficar focado em seguir uma tese o texto inteiro. Você poderá ler ele em meu portfólio.

Um texto que eu considero que fiz bem foi o texto Amizade pois eu achei interessante faze-lo e gostei de dar exemplos de amizades que eu gosto. Você podera le-lo em meu portfólio.

Para o próximo ano quero melhorar mais minha escrita e virar um melhor leitor.

Ass.: N.

A comparação das duas cartas de um mesmo aluno possibilita muitos olhares diferentes: o domínio da proposta, a elaboração do texto, a consciência sobre o processo de aprendizagem, a autoimagem como escritor etc. Nesse caso, um aspecto interessante diz respeito ao avanço na adequação à proposta e ao desenvolvimento do texto: a segunda carta é mais detalhada e aprofundada do que a primeira, o aluno comenta cada um dos textos escolhidos, revelando seus gostos, preferências, conquistas e o próprio processo de produção. Além disso, consegue lidar melhor com o discurso sobre os conteúdos trabalhados no ano (enquanto no 6º ano ele diz apenas que “melhorou em RSL”,⁵ no segundo, ele diz que em resenhas é necessário ficar focado na tese durante todo o texto e identifica isso como uma dificuldade). Sobre esse avanço, é preciso considerar, também, que a proposta amadureceu de um ano para outro. As avaliações que fizemos em 2012 sobre as cartas nos permitiram realizar propostas mais ajustadas em 2013, o que, certamente, também contribuiu para a melhoria da produção do aluno.

Outro aspecto interessante diz respeito à relação que o aluno demonstra com a escrita e a sua autoimagem. Na carta do 6º ano o aluno faz uma afirmação rica para pensarmos: “nenhum dos meus textos é muito bom porém você poderá se envolver lendo eles e me conhecer melhor”. A ideia de que a professora poderá se envolver com os textos, mesmo que ele não os considere muito bons, é curiosa e pode revelar uma relação interessante com a escrita. Nesse momento, parece enxergar o professor como um leitor e estabelecer uma relação genuína com os seus textos – em grande medida, um escritor escreve para que outras pessoas se envolvam com seus escritos.

No entanto, tanto na carta do 6º ano quanto na do 7º, o aluno demonstra uma autoimagem negativa como escritor (“eu não sou um escritor muito bom pois eu não leio muito”; “minha relação com a escrita não é muito boa, pois eu não gosto de escrever nem de ler”). Na primeira produção atribui a dificuldade com a produção textual à falta de leitura. Na segunda, se refere mais ao “gosto” do que ao sucesso, afirmando que não se envolve muito com as produções textuais. Porém, é interessante notar, na carta escrita no fim do 7º ano, como o aluno demonstra, em diversos momentos, um envolvimento com seus textos. Ele diz que escrever a reportagem sobre um tema que aparentemente o interessava “foi muito legal”; diz também que gostou de realizar o texto “Amizade”,

por poder dar exemplos de amizades das quais gosta. Ou seja, aparece um sujeito, uma subjetividade que não se justifica por meio dos critérios do professor, e sim por um envolvimento afetivo com o texto.

Na segunda carta, o aluno mostra se importar em reconhecer os avanços que teve (“comecei a escrever melhor, pontuar mais o texto, pois até o 6º ano eu não pontuava meus textos”).

Dessa forma, segundo cremos, esse aluno parece estar construindo seu caminho como escritor, se configurando como alguém que enxerga a escrita de maneira interessante, que começa a reconhecer desafios, conquistas, dificuldades, preferências. Nesse caso, fica uma questão para o professor: como trabalhar com essa autoimagem negativa? Como ela impacta as produções e as aprendizagens dos alunos?

Por fim, a comparação entre as cartas permite observar de que maneira o portfólio pode se constituir um instrumento fértil para observarmos avanços em relação a objetivos que se mantêm ao longo dos anos. Nesse caso, a pontuação chama a atenção, tanto por ser um objetivo que se mantém no discurso do aluno, quanto por ser possível reconhecer consideráveis avanços na pontuação, na própria carta. Podemos (e o aluno também pode) observar essa aprendizagem sem as amarras da fragmentação do tempo. Na carta do 7º ano é possível notar a consciência na importância da pontuação: em um momento, por exemplo, o aluno insere um ponto final no lugar do que antes era uma vírgula.

Ao final da carta, o estudante se despede dizendo que “para o próximo ano quero melhorar mais minha escrita e virar um melhor leitor”. Para nos aproximarmos mais dos objetivos que temos com a autorregulação do aluno seria interessante que o incentivássemos a, na próxima produção, traçar metas concretas para “melhorar a escrita”, algo que pudesse ajudá-lo a verificar avanços no ano seguinte. Caso contrário, essa afirmação de boas intenções pode recair em um discurso vazio, daqueles que não se deslocam na rede de palavras do discurso avaliativo e representam apenas uma repetição de um discurso pronto, de que os alunos devem estar sempre buscando melhorar.

Caso 5

(Cartas produzidas no final do 6º ano, em 2012, e no final do 7º ano, em 2013; comentários parciais de análise de portfólio dos dois primeiros trimestres do 8º ano, em 2014.)

6º ano

Eu adoro ler e, principalmente, escrever. Acho que evolui meu estilo de escrita, e descobri, a partir dos textos que se encontram aqui, que adoro usar adjetivos, toneladas e mais toneladas de adjetivos. Gosto, principalmente, de escrever narrativas, mas também adoro escrever outros tipos de textos. Além disso, eu acho que como o Projeto Resenhas, aprendi que também é muito bom escrever outros textos além de narrativas.

7º ano

Prezada professora,

Meu nome é B. e esta é a carta de apresentação de meu portfólio.

Eu sempre gostei tanto de ler quanto de escrever, desde pequena, e mantenho a escrita como uma experiência prazerosa. Gosto tanto de escrever que há 4 anos venho fazendo um livro! O que me faz gostar de escrever, enfim, é poder libertar no papel tudo o que eu penso e sinto, mas que não posso contar para as pessoas ao meu redor. Além disso, gosto da sensação de “afeto” e de compromisso entre a obra e seu autor.

No entanto, meus textos nunca foram muito bons e bem-redigidos. Eram confusos, mal escritos, eu basicamente tinha muitas coisas para dizer e queria colocar tudo no mesmo parágrafo. Quando vim para o 7º ano, meus textos já estavam um pouco melhores, mas eu ainda precisei que a professora Fabiana insistisse muito em minha coerência e minha coesão para melhorar minha clareza no texto. Meus textos ficaram mais formais, com mais ligação entre os parágrafos (mesmo com muitos temas sendo trabalhados em cada um!), com mais períodos nos parágrafos.

Além disso, quero em 2014 melhorar ainda mais minha clareza e coerência, além dessa capacidade de “conectar” os parágrafos, mesmo com muitos tópicos de reflexão!

Houveram propostas em especial no 7º ano que me ajudaram a trabalhar na escrita. A seguir, você vai encontrar três textos que marcaram muito meu processo.

O primeiro deles é a Reportagem, realizada no 1º trimestre. Creio que esta foi a produção que mais me marcou: houve esta sensação de “afeto” e compromisso com o texto e uma sensação tocante, por se tratar de algo real e triste como este tema.

O segundo texto é o texto Amizade, que foi algo muito desafiador, eu diria, por ter vários tópicos de discussão em muitos parágrafos, que devem ser conectados de maneira coerente. Por conta desse texto e por eu ter reconhecido minha dificuldade, melhorei bastante neste quesito. Digo, pelo menos eu acho que melhorei!

Por fim, o terceiro texto é a Resenha crítica de filmes. Houve, novamente, uma característica de textos que eu adoro: poder falar algo, por meio da Resenha, que nem sempre se pode falar. É uma sensação muito boa, de liberdade.

Bem, esta foi minha carta do portfólio. Espero que goste dos textos a seguir e que possamos ter uma experiência muito boa em sala de aula ano que vem!

Grata pela atenção,

29.11.2013

Ass.: B

Nesse caso também, é notável a enorme evolução, em complexidade, da segunda carta em relação à primeira, que já trazia elementos bastante interessantes. Ao final do 7º ano, a aluna se dedica com muito empenho a uma atividade fortemente metacognitiva, analisando cuidadosamente seus textos e refletindo sobre eles de maneira muito complexa. Essa rica reflexão da aluna nos dá diferentes elementos para análise.

Em primeiro lugar, revela autoconhecimento sofisticado e explicita uma representação muito interessante de si própria e da escrita. Já no 6º ano mencionava seus gostos e se colocava em um papel ativo na própria autoria, dizendo que gostava mais de escrever narrativas e de usar “toneladas e mais toneladas de adjetivos”. No entanto, no 7º ano, explicita essa representação de si própria de forma muito nítida. Aqui, na segunda carta, ela decide contar sobre o livro que está escrevendo fora da escola há quatro anos e, nesse momento, parece estar pronta para se assumir autora, com um estilo próprio, questões textuais a serem resolvidas, focos de investimento etc. Nesse momento, fala que gosta “da sensação de ‘afeto’ e de compromisso entre a obra e seu autor”, se enxergando, portanto, como autora, e seus textos, como obras. Por mais de uma vez, fala em “compromisso” e “afeto”, mostrando uma relação muito positiva e implicada com o ato de escrever. Além disso, ela explicita uma representação da escrita como algo que “liberta”, que serve de expressão pessoal para comunicar o que não pode ser dito, o que revela uma relação de intenso prazer. Essa concepção um tanto romântica da escrita (“poder libertar no papel tudo o que eu penso e sinto”) volta ao final da carta, quando diz que isso é possibilitado pelas resenhas críticas. Esse novo dado nos faz pensar no que ela estaria entendendo por liberdade para se expressar, já que em uma resenha não há muito espaço para devaneios pessoais e expressões extremamente subjetivas. Aparentemente, a aluna está encarando o ato de escrever como possibilidade de libertação subjetiva, mas também como possibilidade de se comunicar, de dizer o que pensa, e ser ouvida.

Além do autoconhecimento como escritora, chama a atenção na carta da aluna a sua capacidade metacognitiva e o seu metadiscurso. Ela identifica

desafios e conquistas específicos, que explicitam um movimento marcante tentando entender o seu próprio processo. Durante toda a carta, perpassa o tema da coesão textual e da organização dos parágrafos: a aluna reconhece esse conteúdo como uma dificuldade antiga, uma conquista do ano, e um desafio em um texto específico. Parece que o tema, que é escolar, conteúdo importante do 7º ano, alvo de diversas atividades e reflexões, a toca verdadeiramente. É possível ouvir, em seu discurso, ecos da voz do professor, do currículo, das devolutivas, já que a coesão e a progressão temática são temas muito marcantes no currículo do 7º ano. No entanto, o problema da coesão textual se tornou um problema dela, com o qual ela precisa lidar como autora que se enxerga. Trata-se, nesse momento, de uma estudante se colocando no centro de seu processo de aprendizagem e uma escritora pensando a sua escrita. Inclusive, ao contrário do autor da carta anterior, ela consegue traçar uma meta para o ano seguinte bastante objetiva: “melhorar ainda mais minha clareza e coerência, além dessa capacidade de “conectar” os parágrafos”. Ela não faz um discurso vazio de sentidos, ela escolhe uma meta realmente importante para si mesma.

Ao analisar o segundo texto escolhido, Amizade, a aluna afirma que avançou na conexão das ideias por ter reconhecido isso como uma dificuldade – e ela praticamente explicita a importância da autorregulação para as aprendizagens. Além disso, afirma: “[...] melhorei bastante neste quesito. Digo, pelo menos eu acho que melhorei!”, ou seja, ela está sozinha nesse momento, tentando julgar seus textos e seus avanços.

O professor, com esse instrumento em mãos, pode avaliar as aprendizagens do aluno a respeito da produção textual, pode avaliar a sua capacidade de autorregulação e, também, pode receber uma devolutiva sobre o que foi mais marcante para cada aluno. De tudo o que dissemos, ensinamos, trabalhamos, o que fez mais sentido para cada um e para o grupo, e como cada qual entendeu e lidou com o que foi ensinado.

No 2º trimestre do 8º ano, durante o Projeto Contos, essa aluna voltou a se enfrentar com as narrativas, sobre as quais ela falava lá no 6º ano. Ao comentar

as suas escolhas para o portfólio desse trimestre, ela retorna ao tema das descrições, marca de sua primeira carta.

8º ANO

Portfólio - 2º Trimestre

Conto 1 - Escolhi o Conto 1, A Libertação dos Cadeados, porque esse foi um dos meus primeiros trabalhos na escrita de contos; me marcou muito relê-lo, visto que pude acompanhar, nesta finalização de trimestre, meu progresso como redatora de contos. Pude notar que, à medida que fui progredindo nesse percurso, acabei por retirar as descrições elaboradas que colocava - e que ficaram boas neste conto, mas que eu considero um aspecto incorreto -, o que não é de minha natureza. Afinal, um conto é criado para ser rápido, sem muitas descrições; no entanto, apesar de ter seguido minha natureza como escritora e colocado muitas delas, o texto não ficou ruim. Logo, considero que essa “contradição” - de, apesar de ser incorreto, ter ficado bom - foi algo bom a ser analisado neste trimestre, e me fez gostar ainda mais deste conto.

Conto 3 - Já o Conto 3 eu escolhi porque esta é uma das minhas melhores produções este trimestre. As poucas descrições e a maneira como consegui omitir bastante informação demonstram meu progresso ao longo de todo esse tempo. Gostei muito deste conto - de certa forma, é minha primeira produção sobre loucura, também -, e sinto que ele me marcou como escritora por causa disso. Mostraria essa produção - da qual digamos que me orgulho um pouco - para pais, amigos e professores.

Ass.: B

Trata-se de um exemplo muito marcante, de uma reflexão que perdura no tempo, que não se encerra quando se encerra um texto, um projeto ou um ano letivo. Lá no 6º ano a aluna dizia adorar usar “toneladas e mais toneladas de adjetivos”. Esse tema não aparece no 7º ano, já que nesse momento os alunos não produzem textos literários, e sim jornalísticos, majoritariamente. Quando ela volta a comentar literatura em seu portfólio, afirma que elegeu o conto 1 por vários motivos, e quando os justifica, diz que sua “natureza” é escrever descrições muito detalhadas. Esse momento de reflexão a coloca em um conflito muito produtivo: ela se enxerga como alguém que usa muitas descrições, muito detalhadas, repletas de adjetivos; mas considera que para aquela proposta específica ela deveria usar menos descrições, já que o conto deveria ser algo curto e rápido. Sua “natureza” e as restrições do gênero ou da proposta entram em conflito e ela faz uma parada para pensar sobre isso de maneira crítica. A síntese desse conflito é que a aluna considerou que o texto ficou bom, apesar do aspecto “incorreto” (ou inclusive por causa dele). A contradição, diz ela ao final, “me fez gostar ainda mais deste conto”.

A escolha do conto 3 também é marcada pelo tema

das descrições. Aqui, ela considera que conseguiu omitir informações (detalhar menos, talvez) e fazer poucas descrições, o que, aparentemente, constitui um desafio para ela, já que tende a descrever muito, como afirmou anteriormente. Entretanto, é de se notar como resolve enfrentar esse desafio (mesmo “contra sua natureza”) para se desenvolver como escritora e se orgulha de ter conseguido sucesso nisso. O problema de decidir o impacto das descrições no texto literário (conteúdo curricular do 6º e do 8º ano) também parece ter se tornado um problema dela, bastante genuíno e importante.

Trata-se, aqui, de uma aluna buscando compreender e desenvolver o seu estilo pessoal, lidando com o seu processo de aprendizagem de maneira bastante abrangente, reflexiva e duradoura. Mais do que isso, talvez aqui tenhamos o processo de uma aluna tornando-se autora.

Considerações finais

A análise das cartas e a variedade de discursos encontrados nos traz de volta ao marco teórico para refletirmos a respeito de nossas intenções e das concretizações. A adoção do portfólio como instrumento de avaliação visa a criar na escola um aluno que se diz, que cria sentidos, e não um que apenas repete ou que não se desloca no discurso avaliativo. A análise apresentada nos leva a novas questões, mas reafirma que o caminho adotado ao apostar nesse tipo de avaliação é promissor. Trata-se de uma avaliação que, como diz Suassuna, exige uma “atenção à desordem e ao imprevisto” e respeita a “elaboração do outro”. Essa análise procurou levar “em conta a realidade construída e o imaginário, tempos lineares e circulares, instituído e instituinte, poder e potência”. É preciso estar atento a esses movimentos e aos discursos concretos dos alunos para favorecermos a concretização da avaliação com esses preceitos.

A leitura atenta das cartas revela sujeitos singulares, assimilando de maneiras diferentes as aprendizagens pretendidas. Retomando Perrenoud, “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito”. Percebemos que os discursos dos alunos revelam em graus e de maneiras diferentes os sujeitos, assimilando e tomando para si as aprendizagens. Entre os cinco casos analisados encontramos um aluno que, nesse contexto, “se diz” pouco e repete muito; outro

que cria muitos sentidos, mas se distancia de uma autorregulação efetiva; outro que se coloca no centro de seu processo de aprendizagem e torna as intervenções externas completamente internas. Com essa variedade, cabe ao professor refletir sobre o seu papel no processo do aluno em que o fundamental é “fazer-se sentido”.

Como podemos ajudar ainda mais os alunos a saírem de posições pouco reflexivas? Sem dúvida, empreendemos grandes esforços em atividades que têm esse objetivo. Mas o que fazer com os alunos que parecem avançar pouco nesse sentido? Podemos pensar em intervenções específicas para esses alunos, mas não podemos nos esquecer de que há limite nessas intervenções, afinal, não é possível estar na mão do professor o projeto de aprendizagem do aluno. Além disso, a construção dos discursos é por demais complexa, e é impossível desconsiderarmos as condições de elaboração desses discursos como sendo algo inserido em um contexto social mais amplo do que o enunciado em si.

As condições de produção do discurso são estruturantes da enunciação e, portanto, são estruturantes da avaliação, se a considerarmos como processo discursivo. Dessa forma, a interpretação de um avaliador precisa lidar com as condições de produção do discurso do avaliado. Na proposta analisada, muitos fatores devem impactar o discurso do aluno:

- a representação que ele faz da situação de avaliação e de autoavaliação;
- a representação que ele tem da escrita e da disciplina;
- a representação que faz da figura do professor, seu interlocutor;
- a maneira como ele se coloca no lugar do seu interlocutor, professor imaginado, e como antecipa o efeito que seu discurso causará no leitor;
- a relação de forças, já que ele fala da posição do aluno, em relação assimétrica com seu interlocutor.

Inserido em um contexto discursivo mais amplo, o discurso do aluno certamente dialoga com outros

discursos, neste caso, um discurso escolar, composto por enunciados – reais, imaginados ou projetados – de professores, famílias, colegas, orientadores etc. Analisando as cartas de maneira mais geral, é possível perceber como a proposta permite uma avaliação composta por uma rica rede de palavras.

É possível perceber, também, principalmente nas duas primeiras cartas analisadas, como as vozes sociais presentes na escola se presentificam na voz do aluno e como algumas de suas representações se explicitam. Lendo as cartas, nos fazemos perguntas tais como: que concepção de avaliação está por trás desse texto? Que concepções de (bom) estudante? Que representação da escrita? E de si mesmo? Que relação se estabelece, no texto, com o interlocutor? Como as expectativas em torno dessa figura (do professor) impactam seu texto? Que imagem quer construir?

Este artigo não se propõe a responder a essas questões, por demais complexas, mas procurou enxergar as cartas desde essa perspectiva.

Para o professor, ficam algumas questões para pensar nos futuros encaminhamentos dessa proposta:

- O portfólio deve valer nota? Como avaliá-lo?
- Que tipos de atividades podem ser propostas ao longo do percurso para favorecer reflexões mais profundas? Como podemos ajudar aqueles alunos que demonstram pouca autorregulação ao longo dos anos?
- O quanto o modo como a proposta foi encaminhada e o momento de elaboração do portfólio interferem na qualidade dessa reflexão? Que ajustes podemos fazer nas propostas para que elas favoreçam ainda mais o olhar do estudante para o seu próprio percurso?
- Podemos utilizar esse instrumento para avaliar as competências dos alunos em produção de texto ao longo da escolaridade, de maneira mais processual? É viável realizarmos avaliações mais amplas, comparando o aluno com ele próprio, de um ano para o outro?

- Podemos propor, em algum momento, uma reflexão mais abrangente, do tipo: “Que escritor eu sou?”, para que os alunos olhem para seus percursos e sintetizem esse processo?

O olhar atento para os portfólios dos alunos e para os discursos que eles produziram pode ser instrumento importante para repensarmos as nossas práticas e aprimorarmos ainda mais a já bem avaliada proposta.

¹No Fundamental 2, por exemplo, a cada trimestre há uma parada para análise dos textos produzidos naquele período, em que o aluno precisa explicitar aprendizagens, comentar preferências, estabelecer relações entre as atividades realizadas e as conquistas alcançadas etc. Além disso, tornaram-se cada vez mais frequentes as situações de autoavaliação e coavaliação das produções de texto.

²CAMARGO, MARTINS, MORAES. “Elaboração de portfólios de produção de texto: com a palavra, o aluno”. In: *Revista Conversa de Professor* 3, 2014, p. 27.

³As propostas feitas aos alunos estão reproduzidas ao final do texto.

⁴O portfólio do aluno não tem o material produzido no 6º ano.

⁵ RSL: Reflexão Sobre a Língua

Referências bibliográficas

ARTER, J.; SPANDEL, V. *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1991.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAMARGO, C; MARTINS, A; MORAES; L. *Elaboração de portfólios de produção de texto: com a palavra, o aluno. Conversa de Professor, v. 3*. São Paulo, 2014.

ORLANDI, E. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2013.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. 375 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

Anexo

Orientações para elaboração dos portfólios

PORTFÓLIO DO 6º ANO

Com a finalização do 6º ano, vamos preparar um portfólio para você levar para o 7º. Você trabalhará com ele durante o ano que vem, junto com a sua professora de LPL.

Sem dúvida, aprendemos muitas coisas durante este ano e você avançou bastante em produção de texto. Trabalhamos muito duro, vocês estudaram muito e escreveram textos interessantíssimos. Os avanços conquistados serão, agora, levados com vocês!

Para isso, selecione três textos escritos durante as aulas de LPL em 2012, que revelem os avanços alcançados por você.

Escreva, também, uma carta de apresentação do portfólio, em que fiquem explícitos quais foram os tais avanços alcançados. Nela, você deve apresentar o que aprendeu escrevendo os textos e o que eles revelam de você como escritor.

Para escrever a carta, sugiro que consulte as grades dos textos e as pautas de portfólio já feitas, no 1º e no 2º trimestre. Nelas, você já pensou bastante sobre os avanços que conquistou em cada período. Aproveite essas reflexões!

O portfólio será montado em um saquinho, da seguinte maneira:

Ficha com a proposta do portfólio

Carta de apresentação

Primeiro texto escolhido + grade

Segundo texto escolhido + grade

Terceiro texto escolhido + grade

Parabéns pelo trabalho realizado durante este ano e bons estudos daqui para a frente!

PORTFÓLIO DO 7º ANO

Caro aluno

Você se lembra do portfólio que fez no final do sexto ano? Sim, aquela seleção das produções que você considerou as mais significativas de 2013 acompanhadas de uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem. Agora, chegou o momento de retomarmos esse percurso e refletirmos sobre os avanços obtidos ao longo de 2013.

Neste ano trabalhamos bastante. Você estudará muito e produzirá textos cada vez mais interessantes. A organização do portfólio vai possibilitar que olhe para seu processo de modo mais amplo e não apenas como faz ao comparar, por exemplo, as várias versões de um mesmo texto. Sendo assim, você deverá selecionar novamente três produções relevantes em seu percurso como escritor no sétimo ano. A reflexão que será desenvolvida na carta de introdução deve apresentar um “balanço”, considerando seus desafios, conquistas e metas para 2014.

Veja passo a passo as orientações para a atividade:

1. Em casa, releia as produções realizadas ao longo do ano. Elas podem estar no AVA, na pasta da sala ou em nossa revista Everest. Selecione três delas e leve-as para a classe impressas na data indicada pela professora. Reflita sobre os motivos que te fazem escolher cada um dos textos, lembrando que alguns deles são: notícia, reportagem, carta argumentativa, texto amizade, resenha, etc. Você também pode usar as grades de avaliação para lembrar as exigências de cada proposta e perceber melhor de que modo seu texto atendeu a elas.

2. Em classe, você receberá o portfólio do 6º ano e a primeira tarefa será reler as produções que o constituem e compará-las com as produções selecionadas em 2013. Faça um registro, no caderno, no qual você relate as mudanças que são perceptíveis entre os textos.

3. Em classe, começaremos, então, o trabalho de planejar a carta de apresentação do portfólio. O planejamento deve ser feito no caderno e seguem algumas questões que podem orientar sua análise:

- Qual é sua relação com a escrita?

- Que mudanças você observa em suas produções em relação ao sexto ano e ao que elas são hoje?

- Que mudanças você observa em suas produções em relação ao início do sétimo ano e ao que elas são hoje?

- Como cada proposta mexeu com você? Quais foram os textos pelos quais você se sentiu mais envolvido? Por que?

- Quais foram os textos mais difíceis de serem produzidos? E os mais prazerosos? Por que?

- Você acha que alguma dessas produções ficará em sua memória por muito tempo? Qual?

- Houve alguma intervenção_ um comentário da professora, exercícios, ajuda ajustada, etc _ que você considera importante para o desenvolvimento de sua escrita? Qual? Por que?

1. Depois dessa reflexão, ainda no caderno, você deve explicar para o leitor por qual motivo escolheu cada uma das produções do novo portfólio. Se possível, pense em exemplos de seus textos para exemplificar suas justificativas. Se necessário, revise os textos e retire as marcas de correção que possam aparecer neles.

2. Após selecionar todas essas informações e pensar sobre elas, você produzirá a carta de apresentação do portfólio. Atenção a clareza e coerência da escrita nesse momento! Mãos a obra!

3. O portfólio será montado em um saquinho, da seguinte maneira:

- ficha com a proposta do portfólio

- carta de apresentação

- primeiro texto escolhido

- segundo texto escolhido

- terceiro texto escolhido

Parabéns pelo trabalho realizado durante esse ano e bons estudos daqui para frente!.

O idioma como espelho
e o tempo necessário para a
PALAVRA
se tornar vida

NILSON JOSÉ DA SILVA



Linguagem, memória e vida (quase) alinhavadas

Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba.

J. Guimarães Rosa, in: Grande sertão: veredas

O escritor João Guimarães Rosa, em entrevista ao seu crítico alemão Günter Lorenz¹ tratou, certa vez, do que acreditava ser a relação entre linguagem e vida:

A linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade, não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente. Isto significa que como escritor devo me prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida. O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob montanhas de cinzas.

Ao estudarmos ***A autonomia do leitor: uma análise didática***, de Délia Lerner (2002), e depararmos-nos com as dificuldades e tensões inerentes ao processo de construção da autonomia do sujeito leitor e produtor de textos, ecoaram em mim as tantas palavras desse grande “inventor de linguagens”, que é Rosa, dialogando, na forma de questionamentos, com as de Lerner: como refletir e repercutir – ensinar, aprender – linguagem, leitura, produção textual, oralidade, desatreladas da vida? Como discutir palavras sem dar a elas o **tempo** necessário para que se tornem novamente vida? Como pensar autonomia do leitor e do escritor – no âmbito escolar ou fora dele – sem tirar do idioma as montanhas de cinzas que a modernidade colocou e coloca sobre ele? Como rever e, como diria Rosa, transverberar os modelos existentes em nome de novos paradigmas ou de novos nortes na ação docente e discente e na relação escolarizada com a linguagem?

Tomando por base os tópicos de discussão levantados por Lerner – em particular os conceitos atrelados ao **tempo** e ao **entrelaçamento das diversas temporalidades**, como *duração* e *memória*, no âmbito da educação e da relação entre discente e docente, saberes e didática – e deixando-os ecoar e reverberar, transverberar, na tradição literária e em minha experiência como educador, leitor e produtor de textos, propus-me, no ano de 2014, a rever o Projeto Herói, há dois anos tido como instrumento mobilizador dos trabalhos dos terceiros anos do Ensino Médio, e sua prática na sala de aula. Em particular, interessava-me – e ainda me interessa – a reflexão sobre o modo como esse projeto entrelaça as diversas **temporalidades** da série e as **potencialidades temporais** que, com ele, ainda poderiam – e podem – ser exploradas em prol de uma didática que denote maior autonomia aos alunos, maior protagonismo em suas próprias trajetórias, iniciativas, projetos, e, fazendo alusão às palavras de Rosa, maior aproximação entre linguagem e vida, transmutando o idioma em espelho da personalidade e do percurso rumo à finalização do Ensino Médio.

O Projeto Herói – de forma bastante potente, ressalte-se – tendo como fio condutor esse tema basilar da Literatura, que é a constituição do herói na tradição ocidental, para além da simples observação das diferentes formas de representação heroicas na tradição literária – do épico ao medieval, do romanesco ao anti-herói e à configuração heroica na contemporaneidade –, visava a auxiliar, por meio da cronologia dessas representações e de seus atrelamentos com épocas e estilos de épocas, a retomada dos contextos e dos percursos específicos dos artistas e das obras dos artistas nesses contextos, culminando, ao final do ano, numa linha do tempo auxiliar para a historiografia dos estudos literários e para a organização cronológica e contextual das escolas literárias comumente trabalhadas no Ensino Médio.

Reconhecendo a eficácia do Projeto em sua proposta original, percebia nele, todavia, a manutenção de algumas das tensões entre a autonomia dos alunos e a posição de dependência em que esses mesmos alunos comumente se colocam na instituição escolar, postura essa tão bem apontada por Lerner (2002). Por mais instigante que visse o Projeto, e assim o via, incomodava-me, em sua prática, observar os alunos se colocando na tão usual e engessada posição de expectativa. Esperando do professor pelo “como” deviam trabalhar com os conceitos ou com o “que” lhes era dito e apresentado. E mais, em conversa com a coordenadora de área Aline Evangelista, percebíamos, juntos, que o incômodo não se vinculava a um problema com a seleção e a combinação de conteúdos ou de textos, ou mesmo com a reflexão sobre a articulação ascendente ou descendente do trabalho coletivo, tangenciava, sim, essas questões, primordiais a qualquer análise didática, mas, antes, vislumbrava-se já que o problema maior localiza-se no **manejo do tempo** e no modo como os alunos eram inseridos e se faziam inserir nesse **tempo** ou na articulação das diversas **temporalidades** que o Projeto suscitava e, de forma imprescindível, previa.

Chegamos à conclusão de que a estrutura didática do Projeto, ainda tão recente, merecia aferição na sua intrínseca **relação tempo-saber**. Buscávamos alinhar, de modo mais profícuo, linha a linha, trama e trama – do pequeno para o grande e do grande para o pequeno, como diriam os hermeneutas –, o já aprendido pelos alunos com o que estavam aprendendo – com o que estávamos aprendendo – e, ao mesmo tempo, parafraseando Lerner, almejávamos antecipar o que aconteceria posteriormente e conservar a **memória da sala** para que pudessem retomar e remanejar o já aprendido. E merece destaque que, nessa tentativa do alinhar constante em nome da autonomia dos alunos, pretendia-se que eles, e não somente o professor,

relacionassem o já aprendido com o que, para além do que estavam aprendendo, iriam posteriormente aprender, antecipando – por eles mesmos, endossa-se – os anseios, curiosidades, demandas e até os planejamentos dos próximos passos do Projeto e da trajetória escolar em LPL. Intentava-se não apenas tecer junto, mas compartilhar o tear.

Sim, com isso, pretendíamos enredar, com os alunos, a “delicada trama didática” proposta por Lerner (2002), a tecedura que contempla a criação e a manutenção desses elementos tão importantes à autonomia discente e à didática em sala de aula que – tendo como objetivo principal o desejo de inserir os alunos na **duração** do processo de ensino-aprendizagem, autorizando-os a **tornar presente o passado didático** e fazendo-os participar da **memória da sala**, antecipando o que viria e, conseqüentemente, abandonando a posição de espera e tomando iniciativas próprias –, aqui, merecem transcrição literal:

- dar aos alunos certo poder sobre o tempo didático e inseri-los na duração;
 - favorecer a construção de uma memória de classe – e a participação das crianças nessa construção;
 - determinar as funções do docente e dos alunos, de tal modo que possam assumir as responsabilidades de compreender e validar suas interpretações, e tenham a oportunidade de construir os conhecimentos e as estratégias necessárias para fazê-lo;
 - articular o trabalho coletivo e individual, de tal modo que todos os alunos possam ser beneficiados pelos aspectos produtivos da interação cognitiva, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem.
- (Lerner, 2002, p. 6)

Para tanto, como um dos elementos norteadores das inovações propostas e, em particular, das produções discentes em face dessas mesmas novas propostas de encaminhamento do Projeto Herói – aliás, recorte nuclear deste estudo –, auxiliado pela professora de referência Ângela Kim, fizemos uso do recurso tecnológico de uma Base de Dados muito singular, que, revista particularmente no aspecto **temporalidade**, acompanharia os alunos durante todo o ano letivo de 2014, Base essa da qual pormenorizarei os detalhes de suas primeiras etapas de aplicação e inscrição, a seguir.

Tal ferramenta de trabalho, intitulada com o primeiro verso do poema “Ulysses”, de Fernando Pessoa, “O mito é o nada que é tudo”, foi disponibilizada no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e passou a funcionar como uma espécie de “diário de viagem” do percurso da série e “novelo de Ariadne” da tecedura didática do Projeto.

Com uma sensibilização e introdução diferenciadas dos alunos à atividade – introdução essa bastante vinculada ao conceito de *mitopoiesis*,² muito comum em Hesíodo, Homero, Camões, Pessoa, Márquez e Rosa –, a Base de Dados, com questões meticulosamente pensadas no início do ano letivo e sutilmente mudadas e revistas em momentos estratégicos do percurso escolar, já tinha, no momento da escritura deste artigo, quatro etapas e mais de um semestre de condução e, além de ter servido para inserir – e reinserir – os alunos na **duração** do Projeto e dos estudos da série, servia – e continua servindo – de **memória** do grupo e de apoio ao constante **replanejamento** das ações didáticas do professor, como também, nas organizações e reorganizações das modalidades de trabalho que se prolongam e se entrelaçam – se prolongarão e se entrelaçarão – no **tempo** e no **dever**, no **vir a ser do tempo**, desse percurso.

Meu trabalho de pesquisa apresentado no Simpósio

de 2014, aqui pormenorizado, é fruto da análise do início desse processo, com a sensibilização dos alunos ao Projeto Herói, aos estudos da série e à Base de Dados, observando as conquistas iniciais, as tensões, e vislumbrando os percalços do caminho. Se **“mestre não é aquele que sempre ensina, mas quem de repente aprende”**, como afirmou Guimarães Rosa, na voz do sertanejo Riobaldo do *Grande sertão: veredas*, como implicado aprendiz, creio que essa reflexão e mergulho têm muito a me ensinar e a quem, comigo, quiser compartilhar a viagem. Sejam bem-vindos a bordo.

O ser e o tempo do aprender...

[...] Só quando se tem rio fundo, ou cava de buraco, é que a gente por riba põe ponte...

J. Guimarães Rosa, in: Grande sertão: veredas

Os trabalhos com o Projeto Herói, na terceira série do Ensino Médio, começavam, até 2013, com a inserção do conceito e das características do herói épico, retomando, por meio de excertos de obras, trechos de filmes e outros recursos multimidiáticos, leituras de outrora, de séries anteriores dos alunos, com a contextualização dessa forma de representação na Grécia antiga, a partir da revisitação aos estudos da Odisseia e da Ilíada, de Homero (século VIII a.C.).

Não abandonado esse anseio, o da revisitação ao lido e ao aprendido, propus-me, de antemão, antecipando-me a isso, a mergulhar com os alunos no (antes) conceito, em tudo aquilo que antecipava, previa e predizia o conceito de herói – inclusive na Grécia antiga –, com as motivações do nomear, do representar, e dos porquês da criação de nomes, representações e heróis na nossa tradição. Os alunos nem sabiam, mas estávamos, juntos, acessando os domínios da *mitopoiesis*. Fazendo uso das palavras de Rosa, mesmo sem alertar a sala sobre isso, pretendia criar “rio fundo” com seus saberes e curiosidades, “cava de buraco”, e, se conseguisse convencê-los da importância do seguir em frente, do significar, eles se incumbiriam da tarefa de colocar “por riba ponte”, apropriando-se dos conceitos

não como verdades a serem gravadas, pontes pré-construídas, mas como engenhosas ferramentas a serem acessadas, ponte entre pontos. E creio ter conseguido, a ponte se fez. Pontes foram feitas. Como? Tentarei descrever a seguir.

Logo na primeira aula do ano, apresentei aos alunos, sem dizer os porquês disso, o poema “Ulysses”, presente na obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, pedindo-lhes que se ativessem em particular às suas duas primeiras estrofes. Segue a transcrição do poema:

ULYSSES

O mytho é o nada que é tudo.

O mesmo sol que abre os céus

É um mytho brilhante e mudo –

O corpo morto de Deus,

Vivo e desnudo.

Este, que aqui aportou,

Foi por não ser existindo.

Sem existir nos bastou.

Por não ter vindo foi vindo

E nos creou.

Assim a lenda se escorre

A entrar na realidade,

E a fecundá-la decorre.

Em baixo, a vida, metade

De nada, morre.

Os alunos, que já tinham lido uma adaptação da Odisseia, no Fundamental II, após estranharem alguns termos do poema – escritos intencionalmente por Pessoa num português arcaico, ainda dos tempos das grandes navegações –, logo, numa articulação

ascendente de compartilhamento dos saberes na sala de aula, em questionamentos e proposições individuais que iam, aos poucos, dialogando com o grupo, apontavam o que tinham compreendido do texto, que se demonstrou um grande enigma a ser decifrado: o que, afinal, é mito?... Como assim o mito é o “nada que é tudo”? Sabiam do aportar de Ulisses, sabiam de sua história e estória, mas não conseguiam entender: “Este, que aqui aportou./ Foi por não ser existindo./ Sem existir nos bastou./ Por não ter vindo foi vindo/ E nos creou.”?... Conjeturaram, especularam, debateram, criaram hipóteses... Feito antigos navegadores em face de mares nunca dantes navegados, tentaram nortear e desnortear caminhos. Eu me calei. Apenas desenrolava o novelo, ou permitia ao novelo se (des)novelar.

O “buraco” começava a ser cavado, começava a fluir o “rio fundo” da curiosidade, o ondear bravio e sedutor do mar do estranhamento, do desejo de apreensão, de compreensão e entendimento... interpretação. Desejo de explorar, de navegar, de pôr “por riba ponte”. Ponte que eu não coloquei, pois queria que eles, os próprios alunos, desejassem colocar e colocassem... Mas fui oferecendo metafóricos tijolos para sua construção. Ponto e ponto. Ajudando a atar e desatar nós e nexos. Fui tentando fornecer a esses alunos o que Camões trataria como “engenho e arte”...

Na sequência, fizemos a leitura compartilhada de um conto de Gabriel García Márquez, intitulado “O afogado mais bonito do mundo”. A narrativa dialogava perfeitamente com o poema de Pessoa – em particular, com sua segunda estrofe – e com minhas mitopoéticas intenções e metas com a sequência didática: criar nos alunos o desejo de compreender a necessidade, no humano, dos nomes e das representações e, com eles, das configurações míticas e heroicas, alegóricas formas de se lidar com o desconhecido e de se organizar a

realidade, percebendo-se criadores e criaturas dela. Construtores de pontes para, sobre elas, poderem passar.

O conto de Márquez narra a história de uma vila de pescadores no Caribe em que, num dia como qualquer outro, de palavras ocas e de gestos vagos, de silêncio e horizontes, crianças que brincavam na praia avistaram algo diferente no mar. Pensaram ser um navio inimigo, uma baleia, mas, quando mais perto, sem mastro, bandeiro ou cauda, perceberam tratar-se de um corpo, um afogado corpo envolto em sargaços e crostas de corais. Encantadas com o presente do mar, passaram o dia brincando de enterrar e desenterrar o desconhecido e agora tão íntimo afogado, até que um adulto descobriu e, após interromper o lúdico passatempo infantil – afinal crianças não deveriam brincar com um morto, ou com a morte – chamou à atenção os demais.

O afogado é, então, levado para as mulheres do povoado, as quais ficam responsáveis pela limpeza e preparação de seu corpo para o funeral. Os homens vão aos vilarejos vizinhos indagar se o corpo era de outrem, se alguém desaparecera no mar, tentando tornar conhecido e nomeado o desconhecido mistério anônimo, anômalo. Como nada acharam ou souberam da identidade do morto, decidiram realizar o funeral na própria aldeia de pescadores que tratavam como lar, enterrar de vez o que não se pode explicar ou compreender. Contornar.

Ao voltarem para casa, todavia, os homens descobrem que o cadáver, aos poucos, já se tornava – já se tornara – “deles”. E, ainda aos poucos, percebia-se uma transformação nas pessoas: à medida que limpavam, arrumavam e desvelavam aquele corpo de proporções descomunais, as mulheres, seduzidas, passaram a imaginar quem fora esse que ali aportou, qual sua história, de que fabuloso ou tristonho reino viera, de que amores, de que dores. Atribuíram a ele o nome de Estevão,

compararam-no aos seus maridos, deram vida a esse, a este que, mesmo morto, já não era mais um estranho, pelo contrário, projetava e refletia, em si, a intimidade, os medos e desejos, de todos.

Após, também os homens – embora, em princípio, zangados e enciumados com todo delicado zelo e lamentos dedicados, pelas mulheres, ao morto – reconhecem também, no e em Estevão, as qualidades a ele atribuídas, agora dele e deles. Assim, o momento do funeral torna-se profundamente triste para todos, que choram a morte de Estevão como se fosse a morte de um dos seus, ou melhor, agora sendo, de fato, de um deles, morte deles. E, sendo assim, sua memória seria e deveria ser honrada para sempre naquele lugar, que, depois de Estevão, nunca mais seria o mesmo, até as casas seriam modificadas: as portas seriam mais largas; os tetos, mais altos; os pisos, mais firmes a fim de que a lembrança de Estevão pudesse se locomover à vontade, vívida e liberta pela eternidade. Revivida feito o próprio vilarejo que ressurgia das águas turvas do cotidiano. E, o mais importante, as pessoas já não seriam – já não eram – as mesmas, pois, agora, tornar-se-iam e tornaram-se habitantes do “Povoado de Estevão”.

Os alunos, ao ouvirem o conto, logo traçaram – trançaram – a relação entre o afogado mais bonito do mundo e “aquele que ali aportou” do poema de Pessoa. Perceberam, de pronto, animados, que Estevão “foi por não ser existindo” e, mesmo sem existir, bastou aos do povoado de García Márquez, e bastou a eles, alunos. E, mais que isso, “por não ter vindo foi vindo” e criou, (re)criou o povoado... e, na sala de aula, a compreensão do percurso didático. Aliás, feito o Ulisses da Odisseia em relação à tradição ocidental. Feito o poema de Pessoa em relação ao mito das grandes navegações.

Os ânimos da oralidade desses discentes navegadores tiveram de ser contidos em nome da introdução, ainda em articulação ascendente, do momento de

produção escrita: as reflexões e respostas ensaísticas à Base de Dados. E merece ênfase, aqui, o fato de que os alunos já estavam se apropriando não apenas dos conteúdos pretendidos na e com a atividade, mas apropriavam-se da *duração* do processo, retomando saberes e antecipando direções, nortes, em nome de novos saberes e aprenderes. E eu, em perspectiva de Literatura Comparada, tinha apenas apresentado dois textos a eles, lendo-os e declamando-os com a atenção merecida, atando os destinados nós, desenrolando o fio de Ariadne e deixando as linhas e entrelinhas ecoarem no contexto. Silêncio prenhe de sons e sentidos.

A produção textual relacionada à Base de Dados “O mito é o nada que é tudo” seria e foi, ainda em perspectiva didática ascendente, o momento primordial, o espelho de articulação e de sistematização da sequência de trabalhos e do início dos registros da memória do Projeto nas salas. Para tanto, após muito refletir, antes de apresentar a proposta objetiva aos alunos, tentei elaborar, para a primeira etapa da Base, cinco questões simples, diretas, que, mediante pequenas alterações, ressignificações, poderiam servir para todos os trabalhos, de todo o ano letivo, poderiam ser e projetar-se como tear, tecido e tecedura da trama. As questões foram as seguintes:

***1ª etapa: “O afogado mais bonito do mundo”
- fevereiro***

- 1. O que aportou na praia foi um homem ou uma história?*
- 2. Estevão é um herói?*
- 3. Estevão é um anti-herói?*
- 4. Releia o desfecho do conto e observe as condutas esperadas dos passageiros e dos capitães dos navios. O que justifica essas condutas?*
- 5. Estevão é fruto de uma época, de um lugar,*

de um contexto? Podemos afirmar que ele ajuda a escrever e reescrever esse contexto?

Merece nota que nenhum conceito fechado, denotado, havia sido apresentado ainda para os alunos no momento da apresentação dessas questões e das respostas a essa Base de Dados. Os alunos deveriam e poderiam contar, nesse momento específico do percurso, apenas com suas bagagens pessoais de conhecimentos em diálogo com as de seus grupos, sem direito à pesquisa que não nos próprios dois literários textos lidos. Pretendia-se, mesmo, um ensaístico momento de especulação, de profunda reflexão especular, do trato do idioma como espelho do momento e reflexo de suas construídas personalidades até então. As salas foram divididas em grupos de trabalho de quatro ou cinco participantes que foram postos, puseram-se, a debater com seus pares para, após, textualmente, ensaisticamente, responder às questões propostas.

Eu – mesmo tendo me colocado como atento observador e mediador das discussões dos grupos – e aqueles com quem compartilhei o resultado da atividade fomos surpreendidos com as respostas. Transcreverei, abaixo – pelo menos no que diz respeito a essa primeira etapa da atividade, sobre a qual me propus debruçar –, todas as respostas dos alunos para que se possa perceber o interesse objetivo na atividade e as reflexões por ela suscitadas.

Reproduzi integralmente a grafia dos alunos distribuídos em grupos (representados pelos números das questões, seguidos de letras maiúsculas que representam salas diferentes) e, visando o respeito à privacidade de cada um, não apresentei a autoria das respostas.

Respostas à questão 1

1. O que aportou na praia foi um homem ou uma história?

(1A) “O que aportou na praia foi um afogado, um corpo morto a partir do qual os moradores da aldeia criaram histórias. Sendo assim, a partir do momento em que o homem estava morto ele não trazia nada, mas ao mesmo tempo trazia tudo, pois carregava a possibilidade do povo criar uma história a partir dele.”

(1B) “Ele, ao aportar por acaso naquela praia, trouxe consigo toda a história daquele povo. Estevão é um espelho de todas as características daquela sociedade tão peculiar e tão isolada. Assim como a criança fica maravilhada ao se ver no espelho pela primeira vez, toda aquela comunidade viu verdade no Estevão, aquela na sua forma mais pura, nua e, por consequência, sem história. E assim Estevão chegou a praia, sem roupas, sem história, carregando a verdade. Por isso era tão fascinante e gerava tanta idealização. Estevão era a verdade mais pura, o reflexo mais límpido, a história mais bem contada. Quem faz a história nunca é quem a vive, mas quem a conta e espalha para todos um pouco de verdade, mesmo que essa verdade seja fruto da idealização mais infantil, mais fértil, mais linda. Estevão era a salvação.”

Faz-se importante endossar aspectos interessantíssimos levantados pelos jovens e seus grupos, já nessa resposta à questão 1. Pontos que serviriam de norte para o Projeto Herói como um todo: herói como representação, idealização do herói, caracterização e construção do herói, contextualização etc. Esses alunos estavam, de fato, a partir da própria interpretação – apenas mediada pelo professor e pela leitura compartilhada –, relacionando o aprendido com o que, para além do que estavam aprendendo, iriam posteriormente aprender, antecipando – por eles mesmos, repito – os anseios, curiosidades, demandas e até os

próximos conceitos e passos do Projeto. Estavam tomando as rédeas do tempo.

Merece destaque, particularmente, a antecipação quase denotada, em sentido de dicionário, do conceito de herói épico, que aconteceria na segunda etapa do projeto, além das reflexões mitopoéticas presentes nas duas respostas, mas principalmente na que segue:

(1B) *“Estevão é um espelho de todas as características daquela sociedade tão peculiar e tão isolada. Assim como a criança fica maravilhada ao se ver no espelho pela primeira vez, toda aquela comunidade viu verdade no Estevão, aquela na sua forma mais pura, nua e, por consequência, sem história.”*

Respostas à questão 2

2. Estevão é um herói?

(2A) *“Estevão em si talvez não possa ser considerado um herói, pois nas condições em que se encontrava não fez nada concreto para a população, e, sim ela que o tornou um herói a partir das emoções que conseguiram captar.”*

(2B) *“Herói é uma pessoa que se destaca no grupo por possuir atributos diferentes do resto. Por esse motivo, achamos que Estevão é um herói já que está dentro da definição. Quando chegou na praia atraiu diversos olhares e instantaneamente virou uma figura de admiração. Mesmo sabendo que, durante um curto período de tempo, Estevão foi visto como bobo por seu tamanho exagerado, onde as pessoas (principalmente mulheres) imaginavam as situações cotidianas vividas por ele e as situações constrangedoras que seu tamanho trazia para sua vida.*

Esse pensamento logo foi esquecido e a admiração pelo gigante voltou a reinar pelo vilarejo. Recomeçou pelo fato do afogado ter uma beleza extraordinária e despertar nas mulheres um certo desejo, fazendo com que os homens se irritassem um pouco com o homem. Mas assim que o observaram com mais clareza, perceberam que tinha uma beleza inocente e não traria o mal para o vilarejo, muito pelo contrário.”

Nessas respostas, demonstrou-se que alguns alunos ainda não compreendiam claramente o conceito de herói, como se nota na – um tanto confusa – resposta 2A, mas, como professor, consegui perceber que bastaria o compartilhar da resposta 2B com os demais, em debate, para ampliar a compreensão do coletivo quanto à tradição literária e as múltiplas formas de conceituação do herói, inclusive na atualidade. Para além dos certos e errados, dos estereótipos e clichês, a resposta 2B já estava bem próxima de um conceito denotado de herói na tradição literária, como se nota, em particular, no início dela:

“Herói é uma pessoa que se destaca no grupo por possuir atributos diferentes do resto. Por esse motivo, achamos que Estevão é um herói já que está dentro da definição.”

Nota-se, também, que a atividade fugiu ao “lugar comum” de o professor selecionar e direcionar os aspectos relevantes para a reflexão: a pergunta aberta possibilitou, por exemplo, aos alunos – e ao próprio professor – a discussão sobre diversidade, alteridade, estereótipos, preconceitos, arquétipos e, principalmente, propiciou a possibilidade de se mostrar aos discentes que os nomes e representações, como o do “herói”, por exemplo, são plurissignificativos, polissêmicos, e seus sentidos variam com as épocas e os contextos nos quais se inserem e com os quais, por meio da linguagem, dialogam.

Respostas à questão 3

3. Estevão é um anti-herói?

(3A) *“Ao avistar Estevão na praia ele não é mais que um afogado, um morto que serve de brinquedo para as crianças. Quando o vilarejo o acolhe ele passa a se tornar um homem muito maior, fisicamente um gigante, o que representa seu crescimento na construção das pessoas, a construção de um morto, uma tela em branco, em um gigante, um herói. No entanto, começam a compreender e temer sua superioridade e passam a colocar defeitos nele, transformando-o em um anti-herói. Assim, passam a transformar esta construção perfeita, sem falhas, em algo mais palatável, um homem com defeitos, um anti-herói. E pelo simples atos de encontrar defeitos em um ser perfeito, acabam transformando-o em um herói maior, um humano.”*

(3B) *“Estevão é, de certa forma, um anti-herói, já que não se conforma aos padrões típicos de um herói, tradicionalmente. Por exemplo, ele não age para salvar a vila, mas é resgatado por ela, depois de se provar incapaz de salvar até a si próprio, enquanto vivo. Mesmo assim, seu impacto no vilarejo o torna, de certa forma, um herói, mesmo que seja meramente uma reflexão dos habitantes.”*

Nas respostas a essa questão, apareceram as maiores dúvidas dos alunos e dos grupos, aliás, em ambas as salas dos terceiros anos do Ensino Médio, pois alguns participantes confundiam o conceito de anti-herói com o de vilão. Em meio à polêmica, alguns resolveram driblar uma das regras da atividade, recorrendo à pesquisa na internet. Como professor, intervim na pesquisa, nas discussões, e ofereci exemplos de (arque)típicos anti-heróis da literatura para que eles, em perspectiva comparada,

refletissem sobre suas características específicas e chegassem à resposta.

A partir daí, aproximaram-se do conceito aos moldes da tradição literária e, para além disso, perceberam que a experiência da comparação dos modelos conhecidos – dos arquétipos –, pode ser um ótimo caminho para a compreensão de algo que se apresenta como novo.

Na hora do compartilhar de todas as respostas com a sala, as discussões e dúvidas dos grupos que responderam à questão 3 foram trazidas à tona pelos próprios alunos, assim como as figuras arquetípicas comparadas com Estevão, e produziu-se significados que, acredito, foram muito mais bem assimilados pelo conjunto do que seriam numa simples apresentação do conceito ou numa pesquisa na internet.

Interessante como, também no coletivo, muitos alunos se surpreenderam com as peculiaridades de um “anti-herói”, chegaram a cobrar uma “conceituação oficial”. Eu pedi que aguardassem um pouco mais, pois o significado exato se construiria a seu tempo, eles próprios o construiriam. Mais uma vez, eu tentava ajudar os alunos na condução da **relação saber/tempo** e na construção da **autonomia**, todavia com uma dúvida: deveria aproveitar o interesse e a curiosidade dos alunos e responder à questão de pronto ou esperar que a resposta viesse a seu próprio tempo, construída por eles próprios? Em nome da autonomia, optei pela segunda das vias.

Respostas à questão 4

4. *Releia o desfecho do conto e observe as condutas esperadas dos passageiros e dos capitães dos navios. O que justifica essas condutas?*

(4A) *“As condutas esperadas são as de que*

os passageiros dos navios despertem com o perfume das flores colocadas em Estevão e que os capitães, ao passarem pelo pequeno povoado, o admirem e digam “olhem lá, onde o vento é agora tão manso que dorme debaixo das camas, lá, onde o sol brilha tanto que os girassóis não sabem para onde girar, sim, lá é o povoado de Estevão”. Tendo em mente estas expectativas, parece que os moradores do povoado desejam que o mesmo sentimento que Estevão despertou neles ao chegar continue existindo infinitamente, apesar de não estar mais fisicamente presente. Para tanto, “ritualizam” a figura de Estevão, na tentativa de eternizá-lo, tal como um mito.”

(4B) “Após a entrada de Estevão na vida do povoado, foi possível que os habitantes da vila comessem a lembrar aquilo que todo o resto fazia-lhes esquecer de perceber. De certa forma, o afogado repentinamente entrou em suas vidas por um curto período de tempo, mas marcou como se fosse uma presença contínua e tão forte que não faria mais sentido continuar sem aquilo. Aquela presença daquele novo ser, primeiro utilizado como brinquedo, mais tarde conseguiu simplesmente pela sua forma de ser, mesmo que não sendo, despertar nos habitantes da vila sentimentos que estavam afogados dentro deles, aqueles que eles escondiam e esqueciam de resgatar. A possibilidade de se resgatar o afogado foi simultânea com a possibilidade de se resgatar os sentimentos iminentes de cada indivíduo, fazendo transparecer o que já estava escondido e longe de suas almas, e tornando agora possível que após a sua chegada e após a sua despedida, as coisas não permanecessem nunca mais iguais. De certa forma, a sua presença tinha marcado cada um tão internamente, que não forma que não foram necessárias conversas ou olhares,

porque de fato todos sabiam que “já não estavam todos, nem voltaria a estar mais”, só que da mesma maneira, a lembrança de Estevão permaneceria dentro de cada um deles e por toda a parte, e afirmaria assim uma mudança repleta do desdobramento dos sentimentos antes tão guardados. Estevão foi jogado, com direito a despedida formal, mesmo sem ter dito uma palavra e feito um único gesto. A capacidade do ser, sem ser, de mudar a vida de todos aqueles habitantes fez mudarem suas condutas. A partir do resgate desse sentimento e da conquista de tudo aquilo que tinham perdido, “o sol brilha tanto que os girassóis não sabem para onde girar, sim, lá o povoado é de Estevão”. As condutas mudaram, os passageiros e o capitão agora iriam ter com eles um sentimento que sempre tiveram, mas que nunca realmente tinham entrado em contato, e as coisas agora pareceriam mais simples e melhores “passageiros de grandes navios despertassem sufocados por um perfume de jardins em alto-mar, e o capitão tivesse que baixar do seu castelo de proa, em uniforme de gala, astrolábio, estrela polar e sua enfiada de medalhas de guerra, e, apontando o promontório de rosas no horizonte do Caribe, dissesse em catorze línguas, olhem lá, onde o vento é agora tão manso que dorme debaixo das camas.”

Com a resposta 4B, vi-me emocionado com o quanto a leitura compartilhada do conto de Márquez e do poema de Pessoa marcaram a fundo esse grupo. Eles construíram não uma resposta na forma de um parágrafo, mas, sim, um ensaio de quase uma lauda com preciosos momentos de interpretação, compreensão e profunda reflexão. Deleites de interpretação, ponte sobre um rio caudaloso, de leito profundo. Texto que merece ser lido e relido

e que emocionou a própria sala em que foi feito, quando foi compartilhado com o grupo.

Nesse texto, os alunos permitiram ao grupo o aprofundamento das reflexões sobre o conceito de *mitopoiesis*, do qual eles nunca tinham sequer ouvido falar ou tratar, por meio de suas próprias palavras. Percebiam, viam e anteviam os conceitos de alegoria, de símbolo, de representação, retomavam de forma ressignificada estruturas metonímicas e metafóricas que, por condensação e deslocamento, ajudam o homem, criador e criatura de si mesmo e do mundo que o rodeia, ser de linguagem, a lidar com a realidade que, para ele, só se concebe como pensamento, como espelho, como ponte.

(4B) “Após a entrada de Estevão na vida do povoado, foi possível que os habitantes da vila comessem a lembrar daquilo que todo o resto fazia-lhes esquecer de perceber [...] o afogado repentinamente entrou em suas vidas por um curto período de tempo, mas marcou como se fosse uma presença contínua e tão forte que não faria mais sentido continuar [...] conseguiu simplesmente pela sua forma de ser, mesmo que não sendo, despertar nos habitantes da vila sentimentos que estavam afogados dentro deles, aqueles que eles escondiam e esqueciam de resgatar.”

Respostas à questão 5

5. Estevão é fruto de uma época, de um lugar, de um contexto? Podemos afirmar que ele ajuda a escrever e reescrever esse contexto?

(5A) “Este não é fruto de época, espaço ou contexto histórico. Este homem é na verdade objeto inerte e flutuante, sendo assim sua edificação fica a cargo dos externos. Neutro e localizado no êmbolo da matéria, em meio ao contemporâneo, porém de certa

forma alheio ao meio. Assim como em toda empreitada, o importante não é a finalização, mas sim a busca pela história. Estevão tem seu presente em todos os tempos, este homem é o inanimado onipresente. Pensando que a sociedade é fruto de Estevão, podemos dizer que ele escreve sim o contexto histórico, já que mesmo não se chamando Estevão a sua essência chega ao povoado antes mesmo de alguma manifestação da sociedade.”

(5B) “Acreditamos que Estevão é fruto de uma época, de um contexto, de um lugar e, sobretudo, da mentalidade de um povo. Estevão chega a praia como uma figura anônima e o povoado enxerga nele o que quer. O povoado preenche sua história e sua personalidade como se fosse uma folha em branco. As crianças veem nele um brinquedo e as mulheres o veem como uma figura masculina atraente. Estevão é a criação de um povoado e, portanto, revela muito sobre a forma de pensar desse povo e as condições em que foi encontrado.”

Ao compartilhar as respostas à questão 5 com o coletivo da sala, respostas essas lidas pelos próprios grupos que as responderam, o debate já não era discussão, no sentido usual de cada um demonstrar e defender o seu ponto de vista, seu “objeto inerte” era, antes, construção. Como responderam os alunos, feito o próprio Estevão, o conhecimento, o novo, o que aportou na praia – ou na sala de aula – tornou-se “**êmbolo da matéria em meio ao contemporâneo... o inanimado onipresente**” tendo revivido e rememorado “**seu presente em todos os tempos**”.

Retomados os textos literários de Pessoa e Márquez, esses ganharam nova luz na sala de aula, até porque, feito o nome que o povoado do Caribe deu a Estevão, era a luz que os próprios alunos colocavam sobre

eles, davam-lhes e deles, representada, recebiam. E, na hora de se apresentar, projetados na lousa, os primeiros ortodoxos conceitos do Projeto, o de herói e de herói épico, extraídos do clássico *Dicionário de termos literários*, do professor Massaud Moisés – no que tradicionalmente seria uma estratégia descendente de atuação docente –, próxima etapa da atividade, esses já pareciam “amigos de infância” dos alunos, não eram verdades ou nomes a serem decorados, mas saberes a serem compartilhados em meio a tantos outros saberes que nos constituem como – criativos – seres humanos, “nada que é tudo”, criadores, criações e criaturas de nós mesmos.

Aliás, feito o Riobaldo do *Grande sertão* de Guimarães Rosa e do excerto que serve de epígrafe a este artigo, mesmo sem saber que sabiam, os alunos se mostravam já sabendo tanto sobre o assunto em estudo que, quando o Projeto Herói lhes foi apresentado – e só aí ele foi apresentado como efetivo *corpus* à sala, enterrado e desenterrado corpo de Estevão –, eles se perceberam e se reconheceram como participantes do próprio planejamento do percurso, da viagem, parceiros de sua previsão, da proposição de iniciativas, passos, e da compreensão de que tudo que se projeta nasce das tentativas e do tentar novamente em meio a uma modalidade de trabalho, de ação, que se constitui dentro e durante um **período de tempo, o tempo necessário até cada palavra – e cada ação – ser novamente vida**, como diria Rosa. E (re)conheceram que para se ser coadjuvante ou protagonista do andamento desse projeto – dessa e desta vida –, predispõe-se o desejo e a responsabilidade de se construir e de se caminhar junto, de se fazer herói – fazer-se herói – junto, não deixando a tarefa apenas para um guia ou “mestre espiritual”, no caso da escola, geralmente o professor.

Presente em todos os tempos, inanimado onipresente

[...] São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado. Se eu fosse filho de mais ação, e menos ideia, isso sim, tinha escapulido, calado, no estar da noite [...]

J. Guimarães Rosa, in: *Grande sertão: veredas*

Não haveria tempo hábil, neste momento de percurso reflexivo, para o íntimo e profundo debruçar-se – debruçar-me – sobre toda a sequência da Base de Dados, trabalho trilhado por mais de um semestre do ano de 2014 e retomado neste ano. Requerer-se-ia muito mais tempo, muitas mais páginas, muitas e muitas mais linhas e entrelinhas de prosa e narração, “tudo miúdo e recruzado”. Num próximo Simpósio, dum próximo ou distante ano, não sei se conseguirei escapulir, calado, no estar da noite, da continuação dessa encantadora e encantatória reflexão, desse ardil de linguagem, dessa tramada armadilha já tão tecida e trançada, mas, por enquanto, ao menos para a finalização deste artigo, terei de me contentar em *veredear* o momento, em enovelar e (re)novelar o novelo, e, apenas, em sobrevoar os primeiros e os próximos passos da viagem, os pontos mais perto da ponte.

Na segunda etapa da Base de Dados, os grupos, que deveriam se ater a outras questões que não as anteriormente escolhidas, debruçaram-se sobre a análise da configuração do herói na epopeia renascentista *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

Após as leituras e interpretações dos cantos mais importantes da epopeia camoniana, e de uma pesquisa pessoal sobre o Classicismo português e suas relações com o Renascimento, os alunos foram apresentados às novas questões, à segunda etapa da Base de Dados “O mito é o nada que é tudo”, sendo



orientados, agora mais objetivamente, sobre o fato de que ela lhes serviria como **Memória** do Projeto e que, portanto, deveria ser consultada e reconsultada, sempre. Seguem as questões:

2ª etapa: “Os Lusíadas” - março

1. Quem saiu da Praia do Restelo, em Portugal, cruzando “mares nunca d’antes navegados”, e aportou nas Índias Orientais foi um homem ou uma história?

2. O Vasco da Gama, de “Os Lusíadas”, é um herói?

3. O Vasco da Gama, de “Os Lusíadas”, é um anti-herói?

4. Releia o Canto X de “Os Lusíadas” e observe as reflexões e previsões de Vasco da Gama, da ninfa Tétis e do narrador sobre o futuro de Portugal. O que justifica essas previsões e reflexões?

5. Vasco da Gama, de “Os Lusíadas”, é fruto de uma época, de um lugar, de um contexto? Podemos afirmar que ele ajuda a escrever e reescrever esse contexto?

As alterações sobre as questões da primeira etapa foram, intencionalmente, mínimas. Evitei os ruídos, endosseï a necessidade de atenção redobrada para as novidades da trilha no que parecia ser o mesmo *retrilhar* de antes, tentando evidenciar aos alunos que, aos moldes de Heráclito, nunca há o mesmo, nunca se é o mesmo, “ninguém se banha duas vezes num mesmo rio”. Elencarei, abaixo, dentre todas as respostas, aquelas que mais dizem respeito à reflexão abordada neste artigo: **temporalidades** da série e as **potencialidades temporais** do Projeto Herói no que concerne à autonomia dos alunos e à participação desses na **duração** do processo de ensino-aprendizagem.

Mantendo-se o anonimato dos alunos-autores, seguem as questões com excertos escolhidos e comentados das respostas:

1. Quem saiu da Praia do Restelo, em Portugal, cruzando “mares nunca d’antes navegados”, e aportou nas Índias Orientais foi um homem ou uma história?

“O homem é uma alegoria de histórias. Vasco da Gama representa a história de Portugal e carrega consigo personagens históricos, além de criar uma história compostas por homens ao chegar na Índia. Em cada lugar ele reproduz as histórias do passado, assim como cria e participa da nova história de Portugal.

A partir das navegações, Vasco da Gama se torna um “carro-chefe” para os futuros acontecimentos e histórias do mundo. Podemos concluir que enquanto as navegações acontecem, o explorador carrega o antigo Portugal nas costas e intermedia essa com a futura história de Portugal.”

Nota-se, nessa resposta, que os alunos estavam revendo as reflexões anteriores do Projeto e apropriando-se já do conceito de alegoria, de um tipo de representação figurativa que transmite um significado outro que não o da simples adição semântica denotada, literal, ao significante. Vasco da Gama não era apenas um ser histórico, mas carregava consigo personagens e valores históricos de outros seres, reproduzindo histórias do passado, participando da história de Portugal de seu tempo e inaugurando uma nova história para o próprio Portugal, a recontada de forma crítica por Camões, a do futuro do país. **“Podemos concluir”** – afirmam os alunos – **“que enquanto as navegações acontecem, o explorador carrega o antigo Portugal nas costas e intermedia esse com a futura história de Portugal”**.

2. O Vasco da Gama, de “Os Lusíadas”, é um herói?

“Vasco da Gama pode ser considerado um herói por se tratar de um homem que busca explorar o mundo e expandir sua nação, mesmo não sendo um semideus, o que o torna mais heroico. Ele tem características inerentes ao herói épico, como a coragem e o sentimento de dever, e arrisca até a sua própria vida em prol da nação. Vasco da Gama pode ser entendido como uma representação do povo português, sintetizando as características heroicas de todos em um homem só.

No canto do “Velho do Restelo” vemos outro ponto de vista no qual Vasco da Gama não seria tratado como um herói. O velho argumenta que os navegadores são individualistas, pois arriscam sua vida sem se preocupar com quem deixam para trás, apenas com a fama e ganância.”

Nessa resposta, demonstra-se que os alunos não estavam apenas respondendo, com respostas prontas e conceitos fechados, a um questionário burocrático. Conheciam já o conceito de herói épico, sabiam que Camões havia escrito uma epopeia aos moldes das de Homero ou de Virgílio, mas percebiam as influências do novo contexto, o Renascimento. Reconheciam, no conceito, a revisão do próprio conceito. Aprofundavam-se na experiência da representação.

Vasco da Gama apresentava as características de um herói épico, todavia, como afirmam os alunos, *“não sendo um semideus, o que o torna mais heroico. Ele tem características inerentes ao herói épico, como a coragem e o sentimento de dever, e arrisca até a sua própria vida em prol da nação [...]”*. Já, ao menos na concepção da epopeia camoniana, conjecturavam esses mesmos alunos, observava-se

e se analisava de forma crítica o conceito de herói épico, pois, no canto do “Velho do Restelo”, por exemplo, defronta-se o herói com o fato de se pensar, junto aos seus navegadores, como *“individualistas, por arriscarem suas vidas sem se preocupar com quem deixavam para trás, apenas com a fama e a ganância”*.

Os alunos, novamente, estavam se apropriando do **tempo** e da **duração** do percurso de aprendizagem do Projeto. Reviam e reviviam de forma crítica o percurso, discutiam os conceitos, a apropriação e a representação desses conceitos em outros contextos, as características dessas representações contextualizadas, e, mesmo sem ainda sequer imaginarem, já começavam a discutir as características do próximo conceito e configuração de herói a ser estudado: o do herói romanesco.

3. O Vasco da Gama, de “Os Lusíadas”, é um anti-herói?

“Vasco da Gama não chega a ser um anti-herói. Mesmo duvidando um pouco dos objetivos de suas viagens, em momento algum ele questiona fortemente ou ridiculariza os valores sociais postos em questão naquela época.”

Nota-se, nessa breve resposta, que os alunos consultaram a **memória da sala**, reviram e reviveram conceitos e pré-conceitos, tornaram **presente o passado didático** e, mesmo sem ainda ter fechado o significado denotado de anti-herói, que seria estudado mais a fundo no segundo trimestre, anteviram-no, já conseguindo debater com maior segurança um tema outrora “espinhoso”: já não confundiam anti-herói com vilão e já sabiam que compete ao anti-herói a desconstrução dos valores que constroem o herói, por vezes, inclusive ironizando-os ou ridicularizando-os: *“Mesmo duvidando um pouco dos objetivos de suas viagens,*

em momento algum [Vasco da Gama] questiona fortemente ou ridiculariza os valores sociais postos em questão naquela época”, afirmam os alunos.

Sem ainda sequer tratarmos da leitura de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, que aconteceria posteriormente, já estávamos começando a discuti-la e às suas principais características, assim como as principais características de seu protagonista, o anti-herói realista Brás Cubas.

4. Releia o Canto X de “Os Lusíadas” e observe as reflexões e previsões de Vasco da Gama, da ninfa Tétis e do narrador sobre o futuro de Portugal. O que justifica essas previsões e reflexões?

“As reflexões e previsões pessimistas que Camões faz sobre o futuro de Portugal podem estar relacionadas com o fato de que o Império Português estava muito empenhado em conquistar coisas e territórios para acumular riqueza, sem se preocupar tanto em administrar tudo isso e o que já possuíam para que pudessem continuar justas, em ordem e em funcionamento. Estes rumos do império luso tem influência na crise existencial tanto de Camões quanto de Vasco da Gama, uma vez que estes também sofrem com a direção em que o império caminha.”

Na resposta a essa questão, os alunos mobilizaram não apenas os seus conhecimentos literários, mas também, de forma interdisciplinar, os históricos e, lembrando o contexto no qual Portugal se inseria nos tempos de Vasco da Gama e de Camões, séculos XV e XVI, chegaram a interessantes reflexões e apontamentos sobre a derrocada do Império Português – aliás, prevista por Camões ainda em seu auge –, como também ao que trataram como sendo a **crise existencial** tanto de Vasco da Gama quanto do próprio escritor classicista Luís Vaz de Camões.

Novamente, os alunos tomavam as rédeas do **plano de ação** do Projeto e traziam à tona temas e reflexões que possibilitaram, na discussão compartilhada com a sala, tornar o Projeto Herói multidisciplinar e, mais uma vez, revisitar o conceito de epopeia e de herói épico de forma crítica, haja vista que na epopeia renascentista camonianiana e portuguesa já não havia mais lugar para o homérico épico grego. Uma nova configuração de epopeia se representava, assim como uma nova configuração de herói e do próprio ato heroico. O aprendido se convertia em aprendizagem e capacidade de aprender.

A próxima questão, ainda da segunda etapa da Base de Dados, levaria os alunos para longe dos estudos propriamente literários, e eles rumaram ao intrinsecamente histórico, obrigando o professor a, de forma descendente, aferir o curso da bússola, retomar o percurso e o leme, antes de, novamente, compartilhá-lo. Vamos à resposta...

5. Vasco da Gama, de “Os Lusíadas”, é fruto de uma época, de um lugar, de um contexto? Podemos afirmar que ele ajuda a escrever e reescrever esse contexto?

“Vasco da Gama é um fruto de uma mentalidade imperialista, expansionista portuguesa no século XV. Seus objetivos são procurar novas rotas para as índias, pois assim conseguiria alimentar seu ego nesta arriscada jornada. Durante o percurso dessas rotas, Vasco da Gama acaba alterando o curso da história, como consequência de seu feito heróico. Em um momento da mesma, Vasco da Gama acaba favorecendo seu império em uma competição que se dá entre impérios europeus na busca de rotas marítimas, com o objetivo de alcançar rapidamente as especiarias das índias, a partir de rotas nunca antes navegadas, e por tanto extremamente perigosas. Perigo este naturalmente atrelado ao desconhecido, o que tornou o ato de Vasco da Gama ainda mais valorizado e importante.”

Isso, contudo, não significou descartar os conteúdos e proposições levantados e denotados pelos alunos, pelo contrário, eles foram apenas ressignificados, retomados de forma crítica, aliás, pelo próprio grupo na hora do debate, tendo o professor apenas como mediador e norteador da atividade. O fio de Ariadne estava presente, mas eram os alunos que trilhavam o labirinto e se confrontavam com o Minotauro. Realinhados os passos, os apontamentos foram revistos.

Apontamentos esses aproveitados para, de forma analítica, levar os discentes, novamente, a perceber que o Vasco da Gama criado por Camões não era o puramente histórico, era, antes, um personagem fictício, de uma alegórica epopeia baseada em fatos históricos, todavia com a liberdade plurissignificativa e polissêmica que só a Literatura poderia lhe dar. Vasco da Gama era também, feito o próprio Camões, feito o Estevão, feito os alunos e o professor, criadores e criaturas de seu tempo, de suas temporalidades... das vividas, das revividas, das inventadas, das projetadas. Todos frutos e filhos da representação e da linguagem.

Findado o labiríntico percurso especular da segunda etapa da Base de Dados, os alunos puderam voltar ao *Dicionário de termos literários*, de Massaud Moisés, para checar aprendizados, aferir conhecimentos – aliás, alguns, por “medo da prova”, sentiram a necessidade mesmo disto –, mas quando fizeram isso, já não eram os mesmos que consultariam o “livro de referência” no início, em busca de uma âncora ou um lastro que os impedisse de derivar, pelo contrário, eram autônomos alunos viajantes que estavam aprendendo que o derivar faz parte da viagem, e que dos conceitos de outrora derivam os novos conceitos, os de agora, os de amanhã; das representações, novas representações; do saber, novos e outros saberes.

Concluindo: inserir os alunos na **duração**, como

afirma Lerner, é propiciar que voltem ao que já foi feito, signifiquem o que estão fazendo, e antecipem o que farão. Que criem os próprios buracos para, “por riba”, colocarem ponte. Percebendo, por exemplo, que, do conceito de herói épico grego, estudado no início do ano, brotava, agora, o épico renascentista e, tomando o autor de *Os Lusíadas* consciência disso ou não na época da escritura da epopeia, vislumbrava-se também o conceito de herói romanesco. Aliás, conceito esse reconhecido, por alguns alunos, de pronto, na revisitação às leituras românticas do segundo ano, que aconteceram em seguida. E mais, instigados pela leitura de Camões, de Márquez, de Pessoa, alguns, inclusive, extrapolaram o universo da sala de aula e, sabendo disso ou não, desenvolveram projetos de aprendizagem próprios, concretizando anseios individuais, como ler em casa, por exemplo, outros e outros poemas de Pessoa e de seus heterônimos, ou outros contos e romances de Márquez, que, agora, podem ser compartilhados na classe, ajudando na compreensão da configuração contemporânea – ou pós-kafkiana, como afirmaria Rosenfeld ou Saramago – da anônima identidade heroica de nossos dias e dos heróis – e vilões – “sem nome”, que, aliás, ainda sequer constam nos dicionários de termos literários.

Prolongar atividades no **tempo** supondo um **entrelaçamento de diferentes temporalidades**, com leituras, projetos, sequências e atividades habituais que se propõem a perderem-se das características efêmeras do contemporâneo, coexistindo e transformando-se em **memória** da sala e do percurso didático como **devir**, é um tenso desafio, mas também uma necessidade premente. Necessidade a que estou me propondo mergulhar neste ensaio de caminhos... e descaminhos.

Em meio às tantas demandas da série, até o momento da redação deste artigo, outras duas etapas do Projeto Herói foram trilhadas e outras questões da Base de Dados foram respondidas,

refletidas e debatidas pelos e com os alunos. Uma disse respeito ao personagem Severino, do auto de Natal pernambucano de terceira geração modernista *Morte e vida Severina*, escrito por João Cabral de Melo Neto, e lido e trabalhado em sala no final do primeiro trimestre de 2014; outra disse respeito ao personagem Brás Cubas, do romance realista *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, também profundamente lido, interpretado e discutido durante o segundo trimestre. De ambas, trago – trazemos –, na bagagem, muitas memórias, tensões e experiências para compartilhar...

Mas isso já é *estória* para outro tempo, outro momento, outras paragens. Agora, em nome do imperativo de um tempo menos aberto à prosa, menos afeito ao compartilhar da **duração** e da autonomia de **percurso**, que é o dos prazos, do calendário e dos ponteiros do relógio, encerra-se, aqui, nossa conversa, mas, nunca, o eco do que foi dito, daquilo que se diz, e do que se escuta, junto, juntos, e, claro, o eco do que se cala e, por isso, se diz muito mais. Eco daquilo que não quer e não pode calar. E o silêncio.

“Sabe o senhor o que o silêncio é? ... – indaga Riobaldo, de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, ao seu interlocutor calado que poderia ser qualquer um de nós – O silêncio é a gente mesmo. Demais [...] Carece de ter coragem.”

¹ Congresso de Escritos Latino-Americanos, realizado em Gênova, em janeiro de 1965.

² Mitopoiesis – em português, mitopoese – é palavra composta derivada do grego Mythos, conto, narrativa, e Poieses, criação. Refere-se à capacidade espontânea da psique de produzir, por meio da linguagem, mitos, sob as mais variadas circunstâncias. Hesíodo (séc. VIII a.C.), em sua Teogonia, fez uso desse recurso na criação e sistematização dos mitos gregos como formas de alegoria do desconhecido e do inexplicado. Homero (séc. VIII a.C.) também fez uso desse conceito na criação dos personagens míticos da Odisseia e da Ilíada.

Referências bibliográficas

LERNER, Délia. “A autonomia do leitor: uma análise didática” (2002³), in: *30 olhares para o futuro – Escola da Vila*. São Paulo: Escola da Vila, 2010, p. 127-42.

³ Texto publicado originalmente na Revista Projeto. Revista de Educação. Porto Alegre, n° 6, maio, 2002

MÁRQUEZ, Gabriel García. “O afogado mais bonito do mundo”. *A incrível e triste história de Cândida Erêndira e sua avó desalmada*. Trad. Remy Gorga Filho. 14^a ed. Rio de Janeiro: Record, p. 46-55.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

PESSOA, Fernando. *Mensagem. Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 72.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Características de uma

SITUAÇÃO DIDÁTICA

potente para a autorregulação da aprendizagem

MARCUS VINÍCIUS LAURENTI



Este artigo procura dar respostas às seguintes questões: “Quais aspectos de uma atividade ou, que tipos de atividades, orientações e formatos proporcionam a autorregulação dos alunos?”. “Levando-se em conta que as condições para a regulação existam, em quais situações didáticas e, como podem favorecer a autorregulação?”

A autorregulação é um processo que pode ser construído pela internalização de regulações na aprendizagem, que ocorre da interação no plano social, interpessoal, para regulações internas, de maneira autônoma no plano intrapessoal. Portanto, quanto maior a interação, maior será a probabilidade de gerar regulações que favoreçam a construção desse processo. E, por isso, as regulações devem ser orquestradas pelo professor e previstas no seu planejamento.

As regulações podem ser tanto indiretas quanto diretas. As **regulações indiretas** são fruto da atuação do professor como organizador das condições de aprendizagem; como aquele que faz a gestão do **tempo** de duração da atividade, dos **materiais necessários** para sua realização, da **configuração espacial** da sala de aula de maneira a potencializar a **interação** adequada. As **regulações diretas** são intervenções feitas no funcionamento intelectual dos alunos e podem ocorrer nas interações entre os alunos, entre alunos e professor, entre alunos e materiais. Para que as regulações sejam cognitivas é necessária uma coordenação de pontos de vista inicialmente divergentes, que convergirá para a solução do problema.

No trabalho realizado em 2013 observamos que as interações devem ocorrer com alunos no mesmo nível cognitivo, para evitar que as regulações sejam simples ou relacionais, isto é, a resolução do conflito cognitivo possa acontecer por complacência, aliando-se à opinião do outro.

Levando-se em conta que todas as condições aqui referidas possam ser contempladas pelo docente dentro das possibilidades do cenário complexo da sala de aula, me proponho a indicar como uma atividade deve ser construída e quais devem ser as orientações para proporcionar a autorregulação do processo de aprendizagem.

Para isso, analiso uma situação didática de Física, uma tarefa complexa proposta ao 1º ano do Ensino Médio, que explora os conceitos do movimento uniformemente variado para calcular a aceleração da gravidade.

Por que uma atividade pode ajudar o aluno a promover sua autorregulação da aprendizagem?

Essa proposta situa-se em uma perspectiva construtivista e se caracteriza pela união de duas ideias fundamentais: construção e atividade. Sabemos que a atividade se constrói devido ao protagonismo do aluno. Portanto, um dos princípios de uma prática nesse contexto é facilitar, apoiar e orientar a atividade do sujeito. Nesse sentido, um dos objetivos da atividade é também ajudar os alunos a autorregular sua aprendizagem. Para promover uma autorregulação da aprendizagem as situações didáticas devem abarcar algumas ideias essenciais:

- 1) **Maior protagonismo do aluno:** o saber se constrói graças à atividade do aluno, portanto é necessário construir situações didáticas com o objetivo de facilitar, apoiar e orientar a atividade do sujeito.
- 2) **Avaliação formativa:** nas situações didáticas deve ocorrer um processo de avaliação contínua, que tem como objetivo garantir a

progressão dos indivíduos engajados num processo de aprendizagem e, se necessário for, melhorias, correções, ou seja, a regulação da aprendizagem. Este é um processo que privilegia o feedback para si próprio.

- 3) Processo de distanciamento:** nessa atividade os alunos devem assumir uma posição de distanciamento para que possam ter uma melhor autorregulação das suas aprendizagens e, se possível, atingindo uma autorregulação metacognitiva.

Passemos à análise da situação didática desenvolvida levando em consideração essas condições

Tarefa complexa medindo “g” (aceleração da gravidade).

O objetivo dessa atividade é que os alunos utilizem o modelo teórico, construído no começo do trimestre, para medir o valor aproximado da grandeza física, aceleração da gravidade, exercida pela atração gravitacional da Terra para objetos próximos de sua superfície.

Os alunos foram divididos em grupos homogêneos, com no máximo quatro componentes. Dois experimentos foram realizados para calcular a aceleração da gravidade e, para facilitar, nomeamos os experimentos de: “queda livre” e “plano inclinado”. O experimento do “plano inclinado” era mais trabalhoso, porque o modelo matemático era mais complexo quando comparado ao da “queda livre”. Os experimentos foram distribuídos de acordo com o nível cognitivo dos grupos homogêneos. Toda a atividade foi desenvolvida para permitir que regulações diretas e indiretas ocorressem como o planejado. Como os grupos eram homogêneos, agrupamentos com alunos mais competentes receberam o experimento mais complexo. Nesse

ponto, procuramos fazer com que as regulações diretas fossem cognitivas e que cada grupo tivesse um desafio verdadeiro ou um problema real a ser enfrentado.

Espaço e tempo foram devidamente controlados. As salas foram montadas e organizadas para comportar espacialmente os quartetos, e a atividade transcorreu nas etapas descritas abaixo:

1ª Etapa - apropriação do problema. Nessa etapa a situação-problema foi apresentada aos alunos.

2ª Etapa - tomada dos dados experimentais.

3ª Etapa - análise dos dados obtidos na 2ª etapa.

Cada uma das etapas do trabalho durou uma aula de 65 minutos.

Descrição detalhada das atividades

A primeira etapa foi composta de duas partes. Na primeira delas, os grupos discutiram, nos quartetos, as perguntas que seguem, com o objetivo de retomar conceitualmente a aceleração da gravidade e seus efeitos.

a) Por que um objeto, como uma maçã, por exemplo, cai em direção ao chão, quando largada de certa altura? Por que ele não sobe?

b) Quão rápido esse objeto cai em direção ao chão? Essa rapidez depende de alguma característica desse objeto, como forma, tamanho, peso (massa), cor etc.?

c) Há alguma diferença se soltarmos uma moeda do alto de um edifício ou se soltarmos um cofre de cima de uma mesa no térreo desse mesmo edifício?

Para responder a essas questões, talvez

seja apenas necessário um exercício de pensamento. Entretanto, com simples experimentações, em qualquer lugar, podemos tirar conclusões mais assertivas sobre o fenômeno da queda dos corpos em direção à Terra. Afinal, o que faz com que esse fenômeno ocorra?

Baseando-se nas respostas que você deu para as questões acima, faça uma lista dos fatores que você acredita serem responsáveis pelo fenômeno da queda dos corpos.

Agora, compare sua lista com o paradigma da atração gravitacional que a Terra exerce sobre os corpos:

- Todos os corpos, próximos à superfície da Terra, são atraídos para o centro da Terra da mesma forma, independentemente de sua forma ou de qualquer outra característica macroscópica?

- A Lua e os satélites, na órbita da Terra, estão sob uma interação da mesma natureza, porém com outros elementos que fazem com que eles não “caiam” na Terra?

Na segunda parte da 1ª etapa, em casa, os alunos terminaram a leitura do roteiro da primeira etapa, que retomava o modelo teórico para realizar a medição da aceleração gravitacional e, conseqüentemente, o que deveriam medir, e como ocorreria essa medição, sendo uma preparação para a etapa posterior.

As produções de alunos a seguir exemplificam essas etapas:

O processo do experimento, já descrito acima, começou com o grupo respondendo a algumas perguntas sobre a força gravitacional na Terra. A parte de responder às perguntas foi fácil, por conta da junção de ideias do grupo. Essa parte e as outras foram registradas e estão abaixo. Essa parte está na foto do caderno.

A segunda parte foi a leitura do experimento que deveríamos fazer, nesse momento surgem as dúvidas, a primeira dúvida foi de como destrinchar a imagem apresentada na orientação do “Plano inclinado”, uma imagem que representava o experimento. Já entender o que deveríamos fazer no experimento foi simples. Essa leitura aconteceu em casa, portanto, separado, e, então, não houve registro.

Um dos objetivos da 1ª etapa era recontextualizar os modelos matemáticos e o que foi aprendido sobre movimentos dos corpos em queda no começo do trimestre.

A segunda etapa correspondia à tomada de dados. Nela os alunos realizaram as medidas das grandezas referidas abaixo, necessárias para os modelos da “queda livre” e “plano inclinado” para realizarem os cálculos sobre a aceleração da gravidade.

Altura da posição em que o objeto é largado até o chão – essa medida foi feita com uma trena.

Tempo que o objeto leva para colidir com o chão – foi recomendado o uso de cronômetros (não recomendamos o uso de celulares para essa medida pelo fato de serem mais imprecisos).

No “plano inclinado” os alunos deveriam medir o comprimento do plano e seu ângulo com a horizontal.

O roteiro problematizava qual seria a melhor maneira de realizar essas medidas, com as seguintes perguntas:

Sabendo agora o que é preciso ser feito, pense em algumas maneiras para realizar essas medidas e discuta com seus parceiros qual seria a “melhor forma”.

Além disso, quando dizemos “melhor forma” o que você pensa a que isso se refere?

A ideia dessas questões era fazer os alunos refletirem sobre a precisão com que os dados precisam ser tomados. Antes de iniciar as medições discutimos com cada um dos grupos sobre a melhor maneira de medir essas grandezas, utilizando perguntas tais como:

Apenas um integrante do grupo deve fazer as medições? Por quê?

(Caso a resposta do grupo seja positiva, o docente deverá problematizar da seguinte forma)

Todos os tempos de reações das pessoas são iguais? Por que é importante que vários componentes do grupo realizem as medições? Devemos realizar apenas uma medição?

(Caso a resposta seja positiva, novamente o professor deve questionar)

E se a pessoa se distrair nessa medida? Por que é interessante fazer muitas medidas? Como podemos saber quando uma medida foi boa ou ruim? Como podemos transformar todas essas medidas em uma única? Qual é a vantagem desse processo?

É evidente a importância da tomada de dados para a realização do experimento, mas devemos levar em conta que a discussão dos procedimentos para uma boa coleta de dados é mais produtiva, principalmente para futuros experimentos, bem como a importância do uso da estatística para o tratamento dos mesmos.

Veja uma pequena reflexão sobre essa parte da atividade por um aluno:

A fase seguinte do processo era efetuar o experimento que, com auxílio, não foi complicado. Os problemas que tivemos nessa fase foi medir o tamanho da tábua e do ângulo. A dúvida do ângulo foi de onde colocar o transferidor para medi-lo e a dúvida de medir a tábua foi um erro de medir em polegadas, mas alteramos o resultado para centímetros.

A terceira etapa se compunha de duas partes. Na primeira, os alunos analisaram os dados de maneira estatística e manipularam o modelo teórico para a obtenção da aceleração da gravidade.

Em sala, depois de uma discussão, concordamos que, para medir o tempo de queda dos objetos seria necessário realizar várias medidas para minimizar erros experimentais, e uma média dos valores representaria um resultado mais confiável.

Utilizando planilhas de cálculo (Excel), a média dos tempos de queda foi calculada facilmente. Utilizando a própria planilha e manipulações algébricas, e com a média dos tempos e a altura de queda dos objetos, os alunos obtiveram a aceleração da gravidade.

Modelo matemático: $h = g \frac{t^2}{2}$, onde h é a altura de queda do objeto, t o tempo médio de queda e g a aceleração da gravidade a ser medida.

Manipulação algébrica: $g = \frac{2h}{t^2}$, neste caso, a aceleração é uma função do tempo médio e da altura medida, portanto, facilmente calculada.

Para o experimento do plano inclinado, o modelo matemático era um pouco mais complexo.

Modelo matemático: $d = \frac{g \cdot \sin \theta \cdot t^2}{2}$, onde d é a distância percorrida do objeto no plano inclinado, t o tempo médio de queda, g a aceleração da gravidade a ser medida e θ é o ângulo de inclinação do plano inclinado em relação à horizontal.

Manipulação algébrica: $g = \frac{2d}{\sin \theta \cdot t^2}$, neste caso, a aceleração é uma função do tempo médio e da distância percorrida e do ângulo de inclinação, portanto, facilmente calculada.

Na segunda parte da 3ª etapa os alunos elaboraram um

relato da atividade experimental com a apresentação dos dados, o cálculo para a aceleração da gravidade, e uma análise do resultado obtido comparando com o resultado esperado e com os resultados dos demais grupos. No relato os alunos deveriam narrar todo o processo, descrevendo dificuldades, avanços e comentários sobre os resultados.

Novamente, um breve comentário de aluno sobre a última etapa.

A última aula concebida para o experimento foi para calcular o “g”. Nosso grupo teve facilidade de fazer uma fórmula, efetuamos essa tarefa na lousa e assim o grupo todo ajudou. Nessa mesma aula, a parte mais difícil de todo o processo foi fazer os cálculos no Excel, porque era uma ferramenta que nunca tínhamos usado, apenas observado. Essas duas partes são as fotos da lousa e do computador.

A última parte foi analisar os dados, o que foi muito simples por já termos feito isso em sala. Foi fácil criar uma hipótese e se aprofundar. Essa parte está registrada acima. O grupo conseguiu equilibrar as tarefas o que facilitou muito todo o processo do experimento. Este trabalho todo foi muito interessante, pois fizemos uma atividade diversificada das que estamos acostumados e com mais autonomia, podendo ter interação entre o grupo, o fato de que tivemos que fazer medições de objetos e cronometrar foge um pouco da rotina, tornando a atividade mais agradável.

Análise da atividade proposta com a intenção de esclarecer se a situação didática favoreceu a autorregulação dos alunos

Afirmamos inicialmente que para uma atividade propiciar a autorregulação deve abarcar três ideias essenciais: maior protagonismo do aluno, avaliação formativa (*feedback*) e distanciamento.

• Protagonismo do aluno

Nas três etapas da atividade o grupo de alunos foi convidado a fazer parte do processo, seja discutindo questões, escolhendo diferentes objetos para medir a aceleração da gravidade, e fazendo leituras das orientações.

Um determinado grupo mediu a aceleração gravitacional com objetos não previstos na atividade, por exemplo, pedras e uma pena.

MATERIAL UTILIZADO	TEMPO (s) POR TENTATIVA	MÉDIA (s)	GRAVIDADE (m/s ²)
PENA	1 ^a) 1 s, 57 milésimos 2 ^a) 1 s, 28 milésimos 3 ^a) 1 s, 44 milésimos 4 ^a) 1 s, 90 milésimos 5 ^a) 1 s, 50 milésimos 6 ^a) 1 s, 81 milésimos 7 ^a) 1 s, 13 milésimos 8 ^a) 1 s, 90 milésimos	1,598 $\Rightarrow$ 1,6	1,41
BOLA DE HANDBALL	1 ^a) 81 milésimos 2 ^a) 75 milésimos 3 ^a) 78 milésimos 4 ^a) 75 milésimos 5 ^a) 75 milésimos 6 ^a) 69 milésimos 7 ^a) 69 milésimos 8 ^a) 90 milésimos 9 ^a) 78 milésimos	0,766 $\Rightarrow$ 0,77	6,12
PEDRA	1 ^a) 72 milésimos 2 ^a) 58 milésimos 3 ^a) 47 milésimos 4 ^a) 57 milésimos 5 ^a) 60 milésimos 6 ^a) 63 milésimos	0,595 $\Rightarrow$ 0,60	10,17
BOLA DE BASQUETE	1 ^a) 63 milésimos 2 ^a) 68 milésimos 3 ^a) 78 milésimos 4 ^a) 53 milésimos 5 ^a) 63 milésimos 6 ^a) 78 milésimos	0,672 $\Rightarrow$ 0,67	10

Tabela para os dados experimentais e cálculos para a aceleração da gravidade para diferentes objetos

Podemos reparar que os valores das médias dos tempos foram arredondados de acordo com os algarismos significativos dos dados experimentais.

Podemos verificar a importância do protagonismo do aluno no seguinte relato:

Experimento para calcular a gravidade: Física não é, de fato, a minha melhor matéria nem a minha matéria favorita, porém, gostei muito do experimento, pois foi além de explicações na lousa. Foi por meio de um experimento no qual jogamos bolas de diferentes tamanhos e massas de diversas alturas e calculamos a aceleração média de cada uma (não era necessário fazer isso com todas, mas pelo menos duas para ter uma comparação). Depois, escrevemos um texto com possíveis hipóteses para o resultado que não era o esperado. Acho que o que mais me chamou a atenção nesse trabalho foi a atividade diferenciada que me fez ter um

entendimento maior a respeito do assunto, por meio de uma visualização.

- **Avaliação formativa (feedback para si próprio)**

A atividade foi dividida em três partes com a intenção de promover regulações no processo dos alunos, acompanhado pelo professor em todas as etapas. Na primeira, a proposta citada anteriormente. Na segunda, os alunos percebiam quando não realizavam uma boa medida e muitos do grupo já antecipavam um valor aproximado da média dos tempos, tendo clareza de quando uma medida era boa ou ruim. Na terceira parte, os alunos comparavam o resultado experimental com o valor esperado, podendo revisar sua produção caso não conseguissem explicar o valor experimental.

- **Processo de distanciamento**

O distanciamento ajuda a promover uma regulação metacognitiva. Esse processo é favorecido pela clareza e identificação dos critérios de realização da tarefa e o seu êxito. Observamos que essa atividade proporciona isso pelo fato de os alunos conhecerem o valor esperado da aceleração da gravidade e, mais importante que isso, como explicar por que o valor medido não era muito próximo do valor aceito pela comunidade científica.

Exemplo de um grupo:

Considerações:

- *O valor calculado é parcialmente coerente com o valor esperado, pois devemos considerar as condições nas quais a medição foi feita e a margem de erro do experimento, portanto o valor obtido por nós não foi exatamente igual ao esperado. Porém chegamos a um resultado próximo, já que os valores do nosso experimento foram 6,57 e 7,32 e o resultado esperado era de 9,8.*

- *O modelo utilizado para descrever o fenômeno é coerente com o observado no experimento, pois apesar do resultado não ter sido exatamente o valor que conhecemos é possível observar a gravidade agindo sobre o objeto, uma vez que se essa não existisse o objeto continuaria a se mover constantemente no ar.*

- *A maneira como as medidas foram feitas influenciou no resultado, pois por vezes podemos ter medido de forma aproximada e não totalmente igual à esperada.*

- *Comparamos os nossos resultados com outro grupo que realizou um modelo diferente de medição e descobrimos que os resultados alcançados por eles se aproximaram ainda menos do que o esperado, provavelmente devido ao fato de que as medições foram feitas com imprecisão. Enquanto nosso resultado obteve uma diferença somente de aproximadamente 2m/s^2 , o resultado de outro grupo apresentou uma diferença de aproximadamente 5m/s^2 .*

Conclusão:

As nossas conclusões finais foram que as medidas por nós obtidas ficaram diferentes por terem um ângulo diferente, e quanto mais «reto» é o ângulo mais rápido o objeto cai, então quando jogamos a bola na rampa com um ângulo menor, ela caiu de uma forma mais lenta o que contribuiu para que a nossa medição do tempo fosse mais precisa.

A atividade foi potente para promover a autorregulação?

Como vimos anteriormente, para ajudar os alunos a promover a autorregulação a atividade favoreceu a ocorrência de três fatores essenciais: protagonismo, *feedback* a si próprio e distanciamento. Segundo Charles Hadji, quando um projeto de ensino leva em conta essas características pode propiciar a regulação da aprendizagem por parte dos alunos.

Como já foi dito, é essencial que a interação ocorra para que a autorregulação seja internalizada. Nesse sentido, a primeira etapa do trabalho é muito importante. O trabalho foi dividido em etapas para que pudéssemos acompanhar a atividade dos alunos de maneira bem próxima, podendo realizar ajustes, se necessários, a cada etapa da produção. Em especial, a última etapa proporciona o processo de distanciamento em dois níveis.

O processo de distanciamento ocorre quando o aluno não se limita a comparar seu produto com um referencial externo, mas quando, com a ajuda de outras pessoas (companheiros do grupo ou professor), ele explica os procedimentos executados e, conseqüentemente, faz modificações no processo de produção.

Um exemplo. Quando alguns grupos que realizaram a experiência do plano inclinado chegaram ao resultado de “700” na aceleração da gravidade e o professor solicitou que explicassem os procedimentos utilizados para atingir esse cálculo, os alunos perceberam que os procedimentos estavam corretos, mas haviam esquecido de converter centímetros para metros. Portanto, a aceleração da gravidade era de 700 cm/s^2 (a medida do comprimento do plano inclinado foi realizada em centímetros); convertendo para m/s^2 concluíram que a aceleração medida era 7 m/s^2 mais próximo do valor esperado.

O segundo nível de distanciamento favorecido foi o de descentramento. Podemos dizer que esse processo ocorre quando o aluno, graças às interações com o outro, consegue elaborar “modelos interpretativos” da tarefa. Na atividade de “Tarefa Complexa medindo g”, explicar por que o valor calculado é próximo à aceleração da gravidade e não exato, favorece exatamente esse processo, como foi mostrado na conclusão do aluno.

A atividade não é apenas uma ampliação ou aplicação do modelo matemático visto no começo do trimestre. Podemos perceber sua importância para o “fortalecimento” dos conceitos aprendidos. Portanto, a atividade se revelou muito significativa.

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. Essa interação constitui, segundo Ausubel (1968, p.37-39), uma experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando os sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados. (Moreira, apud Ausubel, 2001, p.14)

Considerando isso, podemos entender a seguinte afirmação de um aluno:

Acho que o que mais me chamou a atenção nesse trabalho foi a atividade diferenciada que me fez ter um entendimento maior a respeito do assunto, por meio de uma visualização.

A essência dessa atividade é a interação dos alunos, que os leva a uma maior autonomia, possibilitando um controle mais apropriado do processo, pelo fato de conhecerem o valor esperado da gravidade e, depois, refletirem sobre o porquê de o resultado não ser exatamente o esperado, levando assim à autorregulação da aprendizagem.

A autonomia dos alunos no processo, a clara identificação do produto com os critérios de êxito permitindo controle do resultado e, conseqüentemente, a revisão do processo, além de poder proporcionar uma reflexão sobre si próprios são aspectos que devem caracterizar qualquer atividade que tenha como objetivo ajudar a gerar a autorregulação da aprendizagem dos alunos.

Referências bibliográficas

HADJI, Charles. Ajudar os alunos a fazer autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como? Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio, et al. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2011.

Questões em torno do encontro entre o saber **MÉDICO** e o **ESCOLAR**

TIAGO M. TAVARES DE LIMA



Como definir os casos de alunos especiais na escola? São alunos simplesmente com muita dificuldade, no sentido de que a dificuldade parece estar para além das convencionais, para aprender determinado conteúdo ou, necessariamente, de alunos cujas dificuldades foram identificadas como parte de um transtorno ou deficiência diagnosticados por um médico?

Há alguns anos, surgiu o termo alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE – denominação, aliás, que não temos bem certeza quanto tempo vai durar, já que a maneira mais

indicada para definir esse grupo de alunos não cessa de ser revista. Juridicamente, define-se que esses alunos devem estar dentro da escola e espera-se que recebam tratamento diferenciado do grupo de alunos “normais”. Mas quem define qual deve ser esse tratamento especial? Não é incomum escutarmos de professores que gostariam de ter mais informações sobre a síndrome que acomete aquele aluno, ou orientações de como lidar com certas questões que ele apresenta. Inversamente, muitas vezes a escola se incomoda de ter de, constantemente, se adaptar às indicações específicas de um médico ou especialista para seu aluno.

Mas o cenário é ainda mais complexo, pois temos alunos que se apresentam como casos especiais menos evidentes. Costumam ser diagnosticados com transtornos psiquiátricos tais como: a dislexia, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), o transtorno desafiante de oposição (TOD), a depressão, entre outros. Nesses casos, costuma-se colocar uma demanda por parte dos pais ou do médico para que o aluno receba determinado tipo de apoio. Mas também a escola, por vezes, é quem desconfia que as dificuldades escolares expressam obstáculos de outra ordem, os quais ela própria tem dificuldade de resolver.

Diante desse quadro, propomos uma breve discussão sobre essas questões a partir da sua inserção no contexto histórico da pedagogia e da medicina para pensarmos a relação entre medicina/saúde e educação/escola.

A psiquiatria

É de 1952 a primeira sintetização de um psicofármaco destinado especificamente para tratamentos psiquiátricos. Também é do mesmo ano a primeira edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Até a terceira edição, de 1980, o DSM ainda se valia bastante de conceitos psicanalíticos ou da psicologia para delimitar e descrever os transtornos.

Guarido (2007) mostra como a edição de 1980 passa a responder às demandas de empresas farmacêuticas e de seguros de saúde, nos Estados Unidos, que ansiavam por um diagnóstico mais rápido e objetivo.

A versão DSM-III rompe definitivamente com a psiquiatria clássica. A partir desta, os quadros psicopatológicos serão apresentados como transtornos mentais que serão diagnosticados a partir da presença de certo número de sintomas (identificados

a partir de uma lista presente no manual para cada transtorno) e que devem estar presentes na vida do sujeito por um intervalo definido de tempo. (Guarido, 2007, p. 154)

Essa visão psicopatológica do DSM, que na década de 1990 ainda recebe uma quarta edição aprofundando essa concepção, torna-se a principal referência diagnóstica dos transtornos psiquiátricos. Baseia-se na suspensão da busca pela etiologia (causa) do sintoma – seja no plano neurológico ou psíquico –, em nome da maior objetividade. Define quadros clínicos como conjuntos de sintomas observáveis e estabelece tratamentos medicamentosos pela verificação estatística da remissão desses sintomas. O próprio fundamento biológico/genético de seus transtornos também recebe uma explicação estatística, em geral, através de estudos com gêmeos ou crianças adotadas.

Guarido critica esse movimento, e afirma:

Há aí uma inversão não pouco assustadora, pois na lógica atual de construção diagnóstica, o remédio participa da nomeação do transtorno. Visto que não há mais uma etiologia e uma historicidade a serem consideradas, pois a verdade do sintoma/transtorno está no funcionamento bioquímico, e os efeitos da medicação dão validade a um ou outro diagnóstico. O caráter experimental da administração de medicamentos pode ser acompanhado nos procedimentos médicos atuais, bem como a mudança dos diagnósticos pela variação dos sintomas apresentados em certo espaço determinado de tempo. (2007, p. 154).

Allen Frances, diretor da equipe que redigiu a quarta edição do DSM, lançado em 1994, faz hoje uma revisão da sua posição e critica os médicos responsáveis pela quinta edição, a mais recente, lançada em 2013. Em entrevista ao El país, ele afirma que a multiplicação do número de transtornos psiquiátricos que vem acontecendo provoca uma inflação do número de diagnósticos, o que

serve em larga medida aos interesses da indústria farmacêutica.

No DSM-IV, a inclusão do quadro da síndrome de Asperger levou a equipe da época a acreditar que o diagnóstico de quadros de autismo aumentaria em cerca de 15%. Porém, a partir do surgimento de novos medicamentos, em 1997 e 1998, o número de diagnósticos se multiplicou por quarenta.

Dados sobre o diagnóstico e o tratamento de déficit de atenção nos Estados Unidos mostram que 11% das crianças recebem esse diagnóstico, e 20% dos adolescentes homens. Frances acredita que a incidência real gira em torno de 2 a 3%. Mais de 10 mil crianças em tratamento têm menos de três anos de idade. Ainda sobre a questão do TDAH e o tratamento com Ritalina, ele afirma:

Sobre isto tenho três coisas a dizer. Primeiro, não há evidência em longo prazo de que a medicação contribua para melhorar os resultados escolares. Em curto prazo, pode acalmar a criança, inclusive ajudá-la a se concentrar melhor em suas tarefas. Mas em longo prazo esses benefícios não foram demonstrados. Segundo: estamos fazendo um experimento em grande escala com essas crianças, porque não sabemos que efeitos adversos esses fármacos podem ter com o passar do tempo. Assim como não nos ocorre receitar testosterona a uma criança para que renda mais no futebol, tampouco faz sentido tentar melhorar o rendimento escolar com fármacos. Terceiro: temos de aceitar que há diferenças entre as crianças e que nem todas cabem em um molde de normalidade que tornamos cada vez mais estreito. É muito importante que os pais protejam seus filhos, mas do excesso de medicação. (Frances, 2014)

No site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção encontra-se o questionário SNAP-IV, que serve para auxiliar a identificação de TDAH em alunos. Uma série de 18 comportamentos são listados e o professor deve considerar se eles aparecem “nem um pouco, só um pouco, bastante

ou demais”. De 1 a 9, a marcação de 6 ou mais itens com “bastante” ou “demais” indica desatenção maior que o normal. A mesma quantidade nos itens de 10 a 18 indica hiperatividade e impulsividade maiores que o normal.

O Transtorno Desafiante de Oposição (TOD) estaria presente em até 60% das crianças e 40% dos adultos com TDAH. No DSM IV encontra-se a seguinte definição para o transtorno:

A característica essencial do TOD é um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, que persiste por pelo menos seis meses. [...] os comportamentos negativistas ou desafiadores são expressados [sic] por teimosia persistente, resistência a ordens e relutância em comprometer-se, ceder ou negociar com adultos ou seus pares. O desafio também pode incluir testagem deliberada ou persistente dos limites, geralmente ignorando ordens, discutindo e deixando de aceitar a responsabilidade pelas más ações. A hostilidade pode ser dirigida a adultos ou a seus pares, sendo demonstrada ao incomodar deliberadamente ou agredir verbalmente outras pessoas (DSM-IV apud Meira, 2012, p. 140).

O diagnóstico se estabelece quando se observa ao menos quatro desses sintomas: “encoleriza-se frequentemente; discute com adultos ou figuras de autoridade; costuma desafiar as regras dos adultos; faz coisas deliberadamente para aborrecer a terceiros; culpa os outros pelos seus próprios erros; sente-se ofendido com facilidade; tem respostas coléricas quando contrariado; é rancoroso e vingativo quando desafiado ou contrariado (idem). Meira (2012) questiona o fato de não serem feitas perguntas fundamentais nesse contexto, como, por exemplo, que tipo de ordem é desafiada? De que maneira? Como se dão as relações entre essa criança e os adultos?

Apesar de os autores e as associações recomendarem prudência no diagnóstico, que precisa ser dado exclusivamente por um médico, chama a atenção como as características acima são encontradas em vários alunos e, isoladamente, não constituem comportamento anormal ou inesperado. E, talvez o mais importante, resta a pergunta: “O que fazer com crianças com essas características?”.

A pedagogia e o universo “psi”

Se olharmos um pouco mais para trás no tempo, encontramos no século XIX uma compreensão da criança pela pedagogia e pela medicina bastante complementares (Guarido, 2007). A escola é expressão de certo ideal burguês que implica em uma criança disciplinada e produtiva. Historiadores da psiquiatria afirmam que, não à toa, a principal patologia infantil na época era a idiotia – retardo mental. O “tratamento” se confundia com uma educação moral, no sentido civilizador do termo.

Na primeira metade do século XX, a produção em psicologia está focada, em grande parte, em desenvolver escalas de inteligência e instrumentos capazes de mensurá-la.

A partir dos anos de 1930, alguns conceitos da psicanálise, criada por Freud com objetivos distintos desses já citados, passam a ser incorporados pela psicologia e pela psiquiatria. Isso cria um processo de separação e especialização dos campos médico e pedagógico; aos poucos, passa a criar uma dependência do segundo para com o primeiro: a criança que não aprende passa a ser encaminhada para diversas especialidades médicas na esperança de que estas possam resolver o problema. Com a criação dos DSMs, passamos de um processo de “psicologização” da educação para um de “psiquiatrização”.

O site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA – diz, por exemplo, que o TDAH é um transtorno comprovado cientificamente e que, nos Estados Unidos, a lei protege portadores de TDAH para que recebam tratamento diferenciado na escola. Qual a natureza desse tratamento diferenciado? Uma cartilha dos “Direitos dos Portadores de TDAH – Doutrinas e Jurisprudências” faz referência à lei no Brasil, que garante o direito ao ensino em escolas regulares e atendimento educacional especial aos alunos com deficiência. Faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual encontramos o seguinte parágrafo sobre inclusão escolar:

III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (LDB, extraído de: cpt.com.br, em outubro de 2014).

A cartilha da ABDA explica que o TDAH é uma deficiência, e faz referência à lei da Constituição Federal que considera dever do Estado garantir atendimento especializado aos portadores de deficiência:

Lembramos que o TDAH não é um simples transtorno, mas um problema grave de saúde que afeta aproximadamente 10% da população mundial, caracterizada por uma combinação de dois tipos de sintomas: Desatenção e Hiperatividade - Impulsividade. O que caracteriza a deficiência, assim entendida, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio, ed. 2010, é a falta, carência, insuficiência (física ou psíquica). Portanto, não há como deixar de considerar tal transformação grave de saúde como deficiência. tdah.org.br

Uma segunda cartilha, elaborada a partir de um encontro de 2012 entre associações médicas, faz recomendações às escolas para a inclusão. Além de uma série de recomendações gerais, desenvolve recomendações específicas para Deficiência Intelectual; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Deficiência Motora; Transtorno do Espectro Autista (TEA); TDAH; e Distúrbios Específicos de Aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Disgrafia) e para Talentosos e Superdotados (TS).

No caso do TDAH, para nos mantermos na análise desse transtorno, são feitas recomendações desde o lugar onde o aluno deve sentar-se na sala e maneiras de transmitir a informação ao aluno de maneira a simplificar as instruções e segmentá-las, até questões relativas ao trato comportamental: o estabelecimento de um “contrato” com professores e pais em que o aluno se comprometa a reduzir comportamentos indesejados e a aumentar os desejados, associando recompensas imediatas ao cumprimento do contrato; o professor não deve enfatizar os fracassos do aluno, e manter encorajamentos verbais frequentes que o motivem (“você consegue fazer isto!”); elogiar o aluno e dar oportunidades para que desenvolva seus talentos e habilidades especiais; entre várias outras recomendações (Comunidade Aprender Criança, 2014).

A mesma cartilha ainda faz recomendações gerais a partir de evidências descobertas pela neurologia de como o cérebro funciona e como estas podem favorecer a aprendizagem, definindo a Neurologia da Educação como “um novo ramo do conhecimento que tem como objetos de estudo a Educação e o Cérebro” (Ibid., p. 14). Os conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro servem, dentro dessa perspectiva, para pensarmos em formatações das situações de aprendizagem de modo a potencializar a capacidade do cérebro de aprender determinada coisa.

Estando tal visão de psicopatologia tão arraigada em associações médicas e de pais ou amigos dos portadores de tal ou qual transtorno, não deixa de ser surpreendente encontrarmos um documento subsidiário à política de inclusão do Ministério da Educação (Paulon, Freitas e Pinho, 2005) o qual não contradiz a compreensão dos fatores neurológicos envolvidos em determinada deficiência, mas considera importante uma reflexão sobre os aspectos etiológicos envolvidos em determinado caso. As visões expressas no documento partem de uma articulação entre epistemologia genética, neurologia e psicanálise – ao invés da compreensão comportamental ou cognitivo-comportamental de eficácia psicoterápica associada a transtornos psiquiátricos.

O documento alinha-se à concepção de que certos quadros neurológicos ou genéticos produzem um obstáculo à estruturação cognitiva de primeira ordem. Porém, entende que a etiologia relacionada à estrutura subjetiva, presente em quadros de neurose, psicose e autismo, também podem interferir nos processos cognitivos. “Dessa forma, encontramos diagnósticos de deficiência mental secundários a estas patologias” (p. 16). Ainda haveria um terceiro tipo de fator etiológico associado “àquelas situações do contexto social e cultural que conduzem a um empobrecimento cognitivo e que acarretam o surgimento de quadros de deficiência ocasionados pela situação de opressão e miséria em que vivem as crianças e suas famílias. (p. 17)

Essa perspectiva de consideração desses diferentes fatores atuantes na produção ou manutenção de determinado quadro de deficiência e de consideração da “estrutura subjetiva” apresenta um modo diferente de entender esses casos.

As dificuldades relacionadas à estruturação psíquica têm sido classificadas genericamente com o termo “condutas típicas”. Sob este rótulo, encontramos

comportamentos associados a quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos complexos e persistentes. Assim, os alunos com “condutas típicas” são aqueles que apresentam problemas de adaptação à escola por manifestarem condutas associadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem nesse contexto. (...) Tal forma de conceber estas questões apresenta dois problemas fundamentais.

Em primeiro lugar, coloca a ênfase na conduta manifesta e não na estrutura que organiza e orienta a subjetividade da criança. Ora, sabemos que a conduta pode ser modificada através do condicionamento, sem qualquer consequência no modo como uma criança significa e interpreta o mundo à sua volta. Um exemplo muito disseminado desse tipo de condicionamento é a abordagem educativa para crianças autistas fundamentado no método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Seu pressuposto de trabalho é aquele do paradigma condutista, baseado no condicionamento, ou seja, a modificação da conduta a partir da adaptação do ambiente. A esse respeito, Filidoro (1995) faz um importante questionamento, considerando que “não podemos pensar essas aquisições como aprendizagens. São condicionamentos que não têm onde se encarnar como sistemas de significações”.

Em segundo lugar, o termo “condutas típicas” abrange uma diversidade muito grande de leituras diagnósticas, impossibilitando que sejam discriminados alguns importantes pontos referentes a cada uma delas. Tanto crianças com quadros graves de neurose quanto crianças psicóticas ou autistas podem ser consideradas como sendo “portadoras de condutas típicas”. (p. 17)

Esse segundo problema, que os autores identificam separando esses quadros psicopatológicos em torno de *condutas típicas* baseia-se na ideia de que, por vezes, comportamentos ou condutas muito similares podem estar associados a maneiras distintas de significar o mundo e de estabelecer laços com outros seres humanos. Os sintomas

apresentados pela criança no seu comportamento são expressões dessa estrutura e precisariam ser tratados a partir do sentido associado a eles. Ou, no caso da ausência de sentido (por exemplo, em quadros autistas), caberia estimular e auxiliar na construção desse sentido. De modo contrário, reduzimos nossas expectativas apenas à reprodução por parte da criança de condutas não significativas.

O contrato educativo e a inclusão

Voltolini (2004) debate a instituição da inclusão de alunos especiais na escola regular do ponto de vista do contrato que está aí implicado. Isso porque, para o autor, a definição dessa necessidade e desse direito vem dar conta de uma questão eminentemente jurídica. Só por isso é que faz sentido falar, de maneira tão genérica, em “crianças portadoras de necessidades educativas especiais” – já que essa denominação não diz respeito à teorização ou à prática específica que deve ser desenvolvida com essas crianças, mas serve apenas e simplesmente à identificação e reconhecimento de um indivíduo representante desse grupo por várias esferas sociais e discursos diversos. “Dito de outro modo, o tratamento jurídico da questão agrega, sem se preocupar com a heterogeneidade do que agrega. Seu princípio é por definição homogeneizante” (p. 94).

Seguindo esse raciocínio, Voltolini sugere como a ideia de contrato remete a uma premissa iluminista, que procurava instituir um acordo entre indivíduos livres e instruídos, baseado na razão e na necessidade, e estabelecendo uma conduta responsável. No caso da inclusão escolar, o contrato (ou, no jogo de palavras do autor, “contra-ato”) implica, primeiro, mais em uma definição daquilo que não deve ser feito do que propriamente do que deve ser feito; em

segundo lugar, como qualquer contrato, ignora a dimensão do desejo.

Os sistemas sociais nada querem, em geral, saber sobre o desejo, uma vez que se se parte dele não se sabe nunca onde vai parar. As necessidades apresentam-se como mais administráveis, mais razoáveis. Não é casual que o termo apareça na categoria crianças com necessidades educativas especiais. Assim definido, fica possível estabelecer sobre com o que ambos os lados se comprometem. Caso se quisesse pensar a partir da posição desejante, não haveria nada sobre o que, de antemão, se pudesse contratar. A ênfase no sistema contratual exclui o desejo, além de dirigir o acento mais para o conjunto do que para os elementos que o compõem. (p. 95)

Fazendo uma leitura do trabalho de Freud sobre a horda primeva, Voltolini (ibid) propõe que esse contrato se sustenta pela própria ideia de exceção à condição que ele institui: a partir do momento em que os filhos assassinam o pai, estabelecem uma regra social de que ninguém ocupará novamente esse lugar, sob pena de ter o mesmo destino: a morte. De modo que a figura do pai morto ainda subsiste e, na verdade, sustenta o pacto, pois o desejo por ocupar o lugar de exceção e, ao mesmo tempo, a atitude vigilante que cada indivíduo mantém com o outro para que ele não concretize ou explicita esse desejo é que mantém a organização social.

De diferentes maneiras, todo acordo estabelece uma condição de exceção, limitada pela lei, e almejada pelo desejo, pela possibilidade de transgressão, e que cria a possibilidade de que o sujeito usufrua daquilo que seria da ordem do capricho, ao suspender a ordem razão-necessidade.

Toda essa teorização nos parece interessante porque a definição de um grupo de alunos *que passará a ser incluído* passa necessariamente por definir que existem aqueles indivíduos *que vão ficar de fora* daquele grupo também.

Ou seja, não há como agregar sem segregar. Isto torna qualquer ideia de política inclusiva, uma vez que seu princípio é agregar quem está segregado, um movimento impossível, dado seu caráter de infinitude. Tudo o que se faz quando se pensa estar incluindo é empurrar a linha que demarca os de dentro e os de fora para um outro lugar. Ou seja, cria-se outra minoria. (p. 99)

Contradições da questão da inclusão

O acompanhamento das discussões que acompanhamos até aqui nos faz levantar duas questões que nos parecem fundamentais, à medida que talvez estabeleçam contradições difíceis de superar pela instituição escolar no que diz respeito à inclusão e aos alunos especiais.

1) A tarefa de definir um grupo de alunos especiais passa necessariamente por uma distinção que, ao homogeneizar essa categoria de alunos, cria também uma segregação onde queria promover a agregação e a inclusão. Nesse contexto, cabe pensar que se há aqueles que enxergam o lado dos “normais” (anteriormente, os “incluídos” na escola, em contraposição aos deficientes, “excluídos”) como o privilegiado, pode-se inversamente enxergar do ponto de vista da quantidade de direitos ou privilégios o lado dos agora “especiais”, sob certo ponto de vista, como mais desejável, no que se aproxima do tal estado de exceção. Mas também poderíamos pensar que ao definir o novo grupo dos “incluídos” no grupo NEE, é criada também uma condição de desfavorecimento àqueles alunos cuja dificuldade não os qualifica como “especiais”. Afinal, o que isso quer dizer? Que a dificuldade deles é ordinária, comum, em vez de especial? Ou será que justamente

a impossibilidade de certa dificuldade ser identificada como comum aos quadros psicopatológicos definidos pela psiquiatria acaba por afastar um sujeito cuja singularidade não pode ser assimilada pelas regras do jogo?

2) A história do fracasso escolar chegou, em certo período, numa situação em que a escola procurou se desresponsabilizar por esse fracasso, atribuindo-o a universos que estariam fora de sua alçada – primeiro, encontrando na pobreza, na desnutrição ou na falta de cultura a impossibilidade de exercer sua tarefa educativa; e, segundo, procurando nas especialidades médicas a nomeação do obstáculo para o aprendizado. Em alguma medida, ironicamente, em determinado momento, o campo médico acabou por colocar-se numa relação de superioridade hierárquica com o campo escolar/pedagógico, ocupando agora o lugar de orientar o fazer do professor nos casos “problemas”. Nas palavras de Guarido,

Se, por um lado, os profissionais da Educação se veem destituídos de sua possibilidade de ação junto às crianças pela hegemonia do discurso das especialidades, por outro, ao assumir e validar os discursos médico-psicológicos, a pedagogia não deixa de fazer a manutenção dessa mesma prática, desresponsabilizando a escola e culpabilizando as crianças e suas famílias por seus fracassos. (Guarido, 2007, p. 157)

Afinal, de que ordem é o saber que a escola tem para lidar com as dificuldades de seus alunos? Porque, fato é que lida com eles – da maneira como pode, mas lida. Entre as necessidades individuais e o pacto socializador da escola (que, nesse sentido, tem também importante função normativa para os que vão ingressar na vida em sociedade), a dificuldade parece estar em saber como escapar das armadilhas que fazem dos contratos amarras na relação entre o aluno e a escola.

Referências bibliográficas

Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ano não especificado). *Direitos dos portadores de TDAH - Doutrina e Jurisprudência*. Disponível em: tdah.org.br, Acesso em outubro de 2014.

Comunidade Aprender Criança (2014). *Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas*. Ed. Instituto Glia. Disponível em: tdah.org.br. Acesso em outubro de 2014.

Frances, A. (2014). Transformamos problemas cotidianos em problemas mentais – entrevista com Allen Frances. *El país*. 27 de setembro de 2014. Disponível em: brasil.elpais.com. Acesso em outubro de 2014.

Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-61.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). 2013. Disponível em: cpt.com.br. Acesso em outubro de 2014.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-42.

Paulon, S. M.; Freitas, L. B.; e Pinho, G. S. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica*, v. IX, n. 16, p. 92-101.

conversa de professor

Ano 4 - Nº 4

Uma publicação anual da Escola da Vila

Coordenação editorial: Zélia Cavalcanti

Projeto gráfico: Pérola Setton

Diagramação: Pérola Setton

Ilustrações produzidas por alunos de 1º ano do F1 da Escola da Vila durante aulas de arte em 2014

Revisão de texto: Telma Baeza

Autores desta edição:

Alessandra Zanetti, professora da Educação Infantil

Ana Flora Siqueira, professora do Fundamental 1

Anelise Viegas, professora do Fundamental 1

Bárbara Franceli Passos, professora do Fundamental 1

Bartolomeo Gelpi, professor de História da Arte do Ensino Médio

Dayane Monteiro, professora da Educação Infantil

Fernando Sarti Ferreira, professor de História do Fundamental 2 e Ensino Médio

Larissa Glebova, professora de Arte do Fundamental 1

Luiza Moraes, professora de Língua Portuguesa e Literatura do Fundamental 2

Marcus Vinícius Laurenti, professor de Matemática e Física do Ensino Médio

Nilson José da Silva, professor de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio

Priscila Sbizzera, professora do Fundamental 1

Rogê Carnaval, professor de História do Fundamental 2

Tiago M. Tavares de Lima, orientador educacional do Fundamental 2

Veronica Bochio, professora de Inglês do Fundamental 2

Viviane Anselmo, professora da Educação Infantil

MAÇAO
AO

REFLETIR

CIÊNCIAS

GEM



UNIDADE MORUMBI

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

cfvila.com.br

escoladavila.com.br

vila.com.br/blog

facebook.com/escoladavila

facebook.com/centrodeformacaoev

centrodeformacao@vila.com.br

REPRESENTAÇÃO
INTERACÇÃO
E AMB
INTERAGIR
EVA
APRENDIZ
ARTE
LEITOR