

ESCREVER LIVROS: ESTRATÉGIAS TRANSFORMADORAS DA APRENDIZAGEM

Heloísa de Oliveira Macedo¹
Wani Franciscatto Gebin²

Nesse artigo refletimos sobre a abrangência do conceito de autoria e no quanto os trabalhos que a têm como foco podem potencializar a aprendizagem no espaço escolar. É a isso que estamos chamando de estratégia transformadora da aprendizagem.

O contexto de produção teórica: por que falar em autoria

Tomando Bakhtin (1992) como referência, questionamos: o que significa ser autor? Mais ainda, de que maneira o reconhecimento da autoria (de si e do outro) pode ser instrumento (no sentido vigotskiano do termo) nos processos de aprendizagem? É preciso que vejamos a obra, muito mais do que **um** livro, mas a obra de **um** autor.

Ao assumirmos uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendemos a autoria, seja no livro, seja na obra artística, enquanto possibilidade de produção de significações, compreendendo a natureza social e discursiva do desenvolvimento e do conhecimento (Smolka, 2010). Tratar de autoria, é falar de subjetividade, da relação particular do sujeito com sua produção, da condição ou da identidade que se assume quando se produz textos em uma ação discursiva dialógica, verdadeiramente significativa, para si e para seus interlocutores, histórica e culturalmente situada.

Essa ação discursiva dialógica pressupõe a enunciação, como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1999, p. 112). Ou seja, para constituir-se como autor, é necessário que se enuncie o pensamento de modo a tornar possível o compartilhamento de ideias, o que só acontece nas interações. Esta ação será determinada pelas condições sociais da mesma, pela situação social mais imediata, que junto com “o meio social mais amplo determinam completamente (...) a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1999, p. 113). Assim, a construção do texto, realizada dialogicamente, só acontece se sua natureza social for efetivamente compreendida (Bakhtin, 1992).

Autoria, além de um processo de constituição do sujeito-autor, pode ser *lócus* de investigação dos diferentes processos cognitivos mobilizados nos processos de aprendizagem (atenção, concentração, memória, percepção figura-fundo, percepção lógico-temporal, percepção espacial), entendendo-a, à luz dos trabalhos de Vigotski, diretamente relacionada à constituição da linguagem e do sujeito, como elementos indissociáveis e mutuamente constitutivos. Assim, como tornar esse caminho de produção discursiva um efetivo instrumento na aprendizagem?

Os trabalhos de autoria

Esse trabalho é resultado do encontro entre dois projetos e um menino que nos desafiou e nos fez encontrar: uma pesquisa sobre as práticas e as relações de ensino, numa escola municipal de ensino fundamental (EMEF); um projeto de ensino nessa escola e um menino de doze anos que, por apresentar dificuldades na aprendizagem e manifestações agressivas no

¹ Pesquisadora colaboradora do GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* helomacedo06@gmail.com.

² EMEF Edson Luis Lima Souto. Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail:* wgebin@bol.com.br.

ambiente escolar, demandou uma atenção especial e nos desafiou a pensar sobre práticas que pudessem tirá-lo (e a outros) do lugar da não-aprendizagem.

Ao olharmos para esse menino, perguntávamo-nos sobre o significado de sua agressividade e como poderíamos lidar com ela, minimizando as dificuldades escolares que a acompanhavam. Pensamos que se ele conseguisse perceber o que de fato a escola poderia lhe oferecer e ele seria capaz de produzir, poderia sair do lugar do não-saber. Será que ele tinha alguma percepção sobre sua capacidade produtora, de algo que pudesse ser admirado pelos outros e, especialmente, por ele mesmo? Embora ele tenha sido um motivador desse encontro e desse trabalho, não nos detivemos em suas produções, mas colocamos em destaque o quanto o registro de trabalhos de seu grupo escolar, como a escrita de livros e a produção de obras de arte, é uma prática transformadora da aprendizagem.

As produções foram desenvolvidas por alunos de um quinto ano. Para produzir um texto ou uma obra de arte, além da materialidade do produto, temos que pressupor quem será nosso interlocutor e em que contextos nossa produção terá repercussão e será vista ou lida. Ao perceber que sua obra pode ser admirada pelo outro, o sujeito pode tomar consciência de sua produção e, verdadeiramente, tornar-se autor e o objeto de interlocução (o texto ou a obra), pode ser elaborado e revisado com vistas a essa interlocução.

Nesse contexto, em que o texto é uma unidade de produção verbal que veicula uma mensagem (Bakhtin, 1992), um objeto de leitura produzido em eventos comunicativos (Koch, 2002), consideramos a língua como interação. Fazendo coincidir texto e autoria, com Vigotski (1983) acreditamos na interlocução como fundamental, pois depende dos processos psíquicos graças aos quais o sujeito toma consciência do processo e das relações envolvidas. Ou seja, se o aluno percebe que o seu interlocutor se preocupa com ele e comprehende o objeto em questão (a produção de texto ou a produção artística), então pode tomar consciência do que está fazendo e consegue promover mudança.

Assim, o conceito de autoria, subsidiado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, pode ser definido como a condição ou a identidade que o sujeito escritor/artista assume quando escreve, quando produz textos ou obras de arte em uma ação discursiva dialógica verdadeiramente significativa, para si e para seus interlocutores, histórica e culturalmente situada.

O contexto de produção prática: as oficinas de sexta

O relato a seguir, sobre o desenvolvimento do projeto de ensino, é bastante ilustrativo das questões que apontamos acima. Destacamos em negrito alguns dos aspectos mais relevantes sobre a constituição da autoria sob a determinação das interlocuções e do contexto.

Mal sabia eu que seria um enorme desafio! O orientador pedagógico contou que essa sala vinha de uma série de professores que se alternavam desde o início do ano, e que tinha alunos de evasão escolar, educação inclusiva e alguns alunos reprovados. Alguns dias depois de assumir a sala, a vontade de ir embora foi grande. Muita indisciplina, agressividade, dispersão. Precisava de alguma estratégia. Um dia, solicitei aos alunos que trouxessem, numa sexta-feira, folhas de árvores, galhos e jornais para fazermos uma brincadeira e mostrei a eles um vídeo animais feitos de folhas secas que, com cola branca, viravam um quadro. Eles adoraram, trocaram ideias, ajudaram-se, deram nomes aos bichos, e a concentração foi um pouco maior que o normal. Quando os trabalhos secaram, fizemos um painel de exposição e fotografei cada um ao lado do seu quadro. Ficaram felizes, reconhecendo-se como autores daqueles trabalhos.

Algumas intercorrências: um aluno de inclusão bem agressivo, mostrou sua dificuldade em dividir; outro aluno usava palavras agressivas que pareciam esconder sua insegurança em relação ao trabalho. Aos poucos, todos realizaram seus trabalhos e percebi a turma: auto-estima baixa, sentimentos de incapacidade de realizar algo, necessidade constante de reforço. Isso me deu a ideia das oficinas, mas queria que os alunos a sugerissem. Então, durante o relato sobre como foi fazer o quadro, surgiu: "prô, vamos fazer toda sexta uma coisa diferente?" Essa era a deixa que eu esperava. Fizemos uma negociação: eu me comprometeria com as atividades às sextas e eles se esforçariam mais nos outros dias. Os temas foram escolhidos, junto com os alunos, por votação. Na próxima sexta-feira, os alunos arrastaram as carteiras para os cantos da sala, deixando o meio livre para espalhar os materiais. A configuração da sala alterou-se, assim como também a disposição de cada um para o desenvolvimento de uma atividade nova, dentro da escola, sem cara de aula! Todos que quiseram fizeram suas pipas: quem não sabia fazer amarração teve ajuda de algum colega que sabia; as meninas montaram um salão de beleza fazendo as unhas umas das outras (e de alguns meninos). Ninguém foi embora enquanto não terminamos a organização da sala. Essa era a regra e todos a respeitaram.

*Começamos, também, a participar de um projeto de leitura com outros quintos anos. As salas se reuniam e havia leitura de textos produzidos por eles ou de outros autores. Pensei, então, em utilizar a escrita das atividades como **texto a ser compartilhado** na roda de leitura, para melhorar a elaboração do pensamento. Com isso íamos integrando atividades aparentemente lúdicas e não escolares, àquelas eminentemente escolares.*

Junto com professor de educação física, trabalhamos sobre os jogos PanAmericanos, a partir de vídeos sobre o tema e sobre atletas campineiros que participaram. Alunos de outras salas também participaram dessa oficina e colaram cartazes pela escola.

*Para cada oficina houve um **registro da autoria**: uma apresentação em sala, uma fala de sobre sua realização e uma história escrita, um texto sobre a produção, que depois era corrigido e usado como complemento à atividade curricular e, sem que eu percebesse, mesmo com matérias e conteúdos distintos, surgia a ideia de alguma atividade para oficina. Na oficina de argila, por exemplo, trabalhamos os movimentos de translação e rotação (conteúdo de ciências): transformaram a argila em órbitas, planetas girando e vulcões. Uns dias após a oficina, um aluno pesquisou na internet que era possível fazer uma experiência com combustão e quis mostrar na escola. Concordei. Ele fez um vulcão de argila e demonstrou sua experiência de combustão e explosão para todos os quintos anos ao mesmo tempo. Foi uma grande diversão com aprendizado, em particular do exercício de **autonomia**. Esse aluno vinha de reprovação anterior, havia problemas com conselho tutelar e o pai estava preso; faltava demais na escola e não dava importância alguma para o aprendizado. Na época dessa experiência, ele já vinha todos os dias para escola. Ele era bom em esporte e essa mudança no comportamento levou o professor de educação física a encorajá-lo a treinar vôlei em sua equipe de competições municipais. Outro aluno, que também era muito bom corredor, porém indisciplinado, com as oficinas tornou-se mais concentrado, menos agressivo e não mais faltava. Também ganhou seu lugar nas competições de corrida municipais e foi apoiado pelo padrasto que passou a acompanhá-lo bem de perto. Sua mãe relatou que ele havia melhorado bastante no comportamento em casa.*

A esta altura já era mais tranquilo introduzir o conteúdo pedagógico e os alunos entenderem a necessidade do estudo. Aproveitei e usei personagens da história, especialmente da cultura e da arte, como estímulo, como: Frida Kahlo, sua vida e obra transformaram-se numa oficina de desenhos, considerando as interpretações de cada um; Van Gogh, em que vídeo, música, visita virtual aos museus se desenvolveram em releituras das obras do pintor. Saíram pinturas apaixonantes. O envolvimento da turma foi o que de melhor aconteceu. A escola toda viu,

elogiou, deu palpites e isso elevou a autoestima de todos. Fotografamos e, no dia mostra cultural da escola, os trabalhos foram expostos nos corredores, com muito sucesso.

Finalmente, resolvemos fazer um teatro sobre a vida de Van Gogh para a apresentação de final de ano da escola. Para que todos tivessem um personagem, incluímos os personagens que passaram por nós ao longo do ano e juntos construímos a peça.

Nesse processo, de quase um ano, houve a colaboração de professores de outras disciplinas, do orientador pedagógico (o apoio tão necessário da direção da escola) e da pesquisadora que realizava um trabalho na escola com um aluno meu. Dessa parceria surgiu a ideia de registrar em livro os relatos dos alunos sobre as oficinas, que foi transformadora em muitos aspectos. Esta turma foi para o sexto ano em 2016 com a promessa de que o material produzido por eles, tanto escrito como desenhado, pintado, fotografado e filmado seria publicado em um livro em 2016.

Algumas reflexões

Em 2015, então, o trabalho que se desenvolveu no espaço escolar, indo além do conteúdo pedagógico, aproveitando o coletivo escolar para ampliar as produções de conhecimento das crianças. O reconhecimento disso pode ser registrado e transformar-se num livro. Sendo um projeto coletivo, pode ter continuidade no ano seguinte, em 2016, quando a professora de português se envolveu e trabalhou a reescrita dos textos iniciais com os alunos no sexto ano.

Nos textos, os alunos escreveram sobre o que sentiram com as oficinas e puderam organizar suas ideias.

Enfim, o que consideramos como aprendizagem? Os relatos das crianças, devidamente registrados em textos que comporão um livro a ser editado para ocupar espaço na biblioteca da escola, bem como o registro fotográfico e a exposição das obras de arte, mostram o quanto novos conhecimentos foram adquiridos. Hoje eles sabem quem foram os artistas e personagens com os quais trabalharam, entendem o significado de suas ações, localizam na história suas participações: eles de fato **aprenderam**. Seus relatos sobre as experiências vividas nos dão indícios dessa aprendizagem prazerosa.

Os espaços de apresentação e publicação constituíram-se verdadeiros espaços de interlocução, possibilitando a tomada de consciência das potencialidades de cada um: trabalhos em grupo, compartilhamentos, registros. Mesmo o menino de doze anos, sobre o qual relatamos no início disparador desse trabalho, participou e soube dizer quem eram vários desses personagens, digitou uma parte de seu texto, permitindo que um colega o ajudasse (fato antes inimaginável). Aprendeu e ficou na escola.

Como resultado parcial desse trabalho, podemos dizer que mesmo o aluno com dificuldades na linguagem escrita pode tornar-se autor, consciente de sua capacidade, de suas possibilidades de ler e escrever, produzir registros gráficos de seu trabalho, de sua aprendizagem, de poder ser lido – daí, potencializamos a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem e minimizamos as dificuldades, quando sua obra é reconhecida pelo outro, quando sua produção torna-se instrumento de interlocução.

Especialmente, entendemos que a escola seja um local privilegiado dessa interlocução onde o sujeito pode tomar para si a produção do livro, da obra de arte, como objeto social e de escrevente/aluno de artes tornar-se verdadeiramente um autor/artista.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-53/1979].

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1995.

KOCH, Ingedore; VILLAÇA, Grunfield. **Desvendando os Segredos do Texto.** Cortez: São Paulo, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.) **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escojidas.** Moscú / Madrid: Editorial Pedagógica, 1983. v. 4.