

---

Pensamento e experiência literários:  
compreendendo o  
ensino de literatura

---



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Rui Getúlio Soares*

Reitor

*Ocsana Sônia Danyluk*

Vice-Reitor de Graduação

*Carlos Alberto Forcelini*

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

*Marisa Potiens Zilio*

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

*Nelson Germano Beck*

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

*Tania M. K. Rösing*

Editor

#### CONSELHO EDITORIAL

*Benami Bacaltchuk*

*Ciomara Benincá*

*Claudio A. Dalbosco*

*Eliane Lucia Colussi*

*Germano A. D. Schwartz*

*Hugo Tourinho Filho*

*João Anaracy Santin*

*Karen Oppermann*

*Lorena Consalter Geib*

*Luiz Airton Consalter*

*Marco Antônio Montoya*

*Mateus Flores*

*Paulo Becker*

*Pedro Alexandre V. Escosteguy*

Judith A. Langer

---

# Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura

---

Luciana Lhullier Rosa  
Maria Lúcia Bandeira Vargas  
Tradução

Universidade de Passo Fundo  
2005



Copyright © Editora Universitária

Obra originalmente publicada sob o título  
Envisioning Literature: literary  
understanding and literature instruction

*Maria Emilse Lucatelli*  
Editoria de Texto

© Teachers College Press, Columbia University

*Liana Langaro Branco*  
*Sabino Gallon*  
Revisão de Emendas

ISBN 0-8077-3465-0 (alk.paper) - ISBN  
0-8077-3464-0 (pbk.:alk.paper)

*Jeferson Cunha Lorenz*  
*Luis A. Hofmann Jr.*  
Produção da Capa

*Sirlete Regina da Silva*  
Editoração e Composição Eletrônica

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzi-  
do por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do autor ou da editora.

---

L276p Langer, Judith A.  
Pensamento e experiência literários : compreendendo  
o ensino de literatura / Judith A. Langer ; tradução  
Luciana Lhullier Rosa, Maria Lúcia Bandeira Vargas. –  
Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.  
229 p.  
Tradução de: Envisioning literature : literature  
understanding and literature instruction.

1. Literatura – estudo e ensino I. Rosa, Luciana  
Lhullier II. Vargas, Maria Lúcia Bandeira III. Título

CDU 372.882

---

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637

ISBN – 85-7515-312-9

**Reservados todos os direitos de publicação  
em língua portuguesa à Universidade de  
Passo Fundo - Editora Universitária**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**EDITORA UNIVERSITÁRIA**

Campus I, BR 285 - Km 171 - Bairro São José

Fone/Fax: (54) 316-8373

CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page [www.upf.tche.br/editora](http://www.upf.tche.br/editora)

E-mail [editora@upf.tche.br](mailto:editora@upf.tche.br)

Edi  a à

Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# Sumário

Prefácio .....	7
Capítulo I	
O pensamento literário e a mente literata .....	11
Capítulo 2	
Construindo representações .....	22
Capítulo 3	
A natureza da experiência literária .....	43
Capítulo 4	
A sala de aula como um cenário social para a construção de representações .....	64
Capítulo 5	
Uma pedagogia prática.....	86
Capítulo 6	
Estratégias para o ensino.....	118
Capítulo 7	
Literatura para alunos não atendidos adequadamente pelo sistema .....	148
Capítulo 8	
Aprendendo conceitos literários e vocabulário .....	177
Capítulo 9	
A literatura em todo o currículo.....	193
Capítulo 10	
Considerações finais: a literatura na escola e na vida .....	209
Posfácio: reflexões de professores e alunos .....	214



## Prefácio

Este livro é sobre ler literatura, pensar sobre ela e ensiná-la. Apesar de a literatura ser uma parte central da experiência escolar, seu papel no desenvolvimento intelectual, social e pessoal dos alunos é, com frequência, subestimado. Há uma crença implícita de que a educação literária é “algo bom”, mas a contribuição da compreensão literária para o desenvolvimento humano e intelectual é largamente ignorada. Aqui, ofereço um caminho para repensar a contribuição da literatura para o pensamento inteligente, assim como seu papel na escola. No final, espero que as idéias que discuto e as salas de aula que descrevo contribuam para uma pedagogia prática – uma maneira de repensar o que significa entender e aprender literatura, assim como formas de ensiná-la. Ao fazer isso, espero mostrar o papel que a literatura pode ter no desenvolvimento cognitivo, crítico e humanístico dos alunos.

Vivenciar uma experiência literária envolve explorar nossa consciência sobre as coisas o máximo possível, enquanto mantemos uma abertura para possibilidades futuras. Apesar de tal exploração ser frequentemente associada com o pensamento intuitivo, seu papel no raciocínio preciso e na compreensão crítica é, com frequência, ainda não reconhecido. Neste livro, revisito um projeto de sete anos de duração no Centro Nacional de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Literatura para descrever maneiras por meio das quais a imaginação literária pode ser utilizada para explorar opções, solucionar problemas e entender outros – uma forma produtiva de raciocínio humano que é útil não apenas na escola, mas também no trabalho e na vida diária. Extraio meus exemplos de uma série de estudos envolvendo uma colaboração entre cinquenta pesquisadores universitários, pesquisa-

dores da rede escolar (professores) e seus alunos. Eles foram essenciais para o desenvolvimento das noções sobre educação literária que discuto neste livro. Juntos, exploramos nossos próprios pensamentos, comportamentos e experiências ao ler e discutir literatura. Também exploramos caminhos por meio dos quais poderíamos criar salas de aulas o mais “incitadoras” ao pensamento o quanto possível, abrindo imaginações e explorando possibilidades.

Os professores eram de várias idades, experiências e bagagens culturais, assim como de ambos os sexos. Eles eram diferentes como indivíduos, com diferentes personalidades e estilos de ensinar; davam aula em séries diferentes e tinham alunos com diferentes histórias de vida. Suas escolas situavam-se em diferentes bairros, com diferentes graus de apoio à mudança dentro da comunidade e com diferentes estilos de escola e de administração. Os professores usaram livros diferentes e seus alunos participaram de diferentes atividades. Ainda assim, com todas essas diferenças, havia alguns pressupostos subjacentes que conduziam todas as aulas quando os alunos estavam mais envolvidos – explorando horizontes de possibilidades, construindo representações, levando suas inquietações para dentro da literatura e da vida. Esses pressupostos em comum sobre aprender e ensinar literatura são a base para este livro.

Esse projeto jamais seria concluído sem o interesse profissional e a dedicação pessoal dos professores colaboradores, seus alunos e as escolas e secretarias nas quais eles trabalhavam. Eles me ensinaram muito. Eu gostaria de expressar minha profunda gratidão aos pesquisadores de campo, por seu trabalho duro e sua competência profissional: Noreen Benton, Carla Confer, Phil Davis, Sr. Judith Dever, Roseli Ejzenberg, Ester Helmar-Salasoo, Elba Herrero, Irene Pompetti-Szul, Barbara Risalvato, Doralyn Roberts, Eija Rougle, John Sandman, Mary Sawyer, Francine Stayter, Mack Strahl, Fiona Thompson, Dee Weaver e Beth Weatherby. Seus relatórios e análises das salas de aula em ação contribuíram enormemente para as idéias que discuto neste livro.

Muitas pessoas deram um *feedback* muito útil no decorrer do caminho. Os comentários e questões que recebi de colegas em resposta às minhas falas e artigos foram extremamente importantes para mim; eles me desafiaram a considerar questões de outras perspectivas. Gostaria de agradecer a Richard Beach, Courtney Cazden, George Hillocks e Taffy Raphael, por seus comentários sobre determinados relatórios no decorrer do trabalho, e a Elizabeth Close, Russel Durst, Anne McGill Franzen, Doralyn Roberts e Eija Rougle, por sua crítica construtiva do primeiro manuscrito deste livro. Carole Saltz e Carol Collins, da Teachers College Press, que não foram apenas prestativas na preparação do manuscrito, mas também ótimas de se trabalhar ao lado.

Muitas pessoas no Centro Nacional de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Literatura serviram de caixa de ressonância, especialmente Arthur Applebee e Alan Purves. Genevieve Bronk dirigiu os institutos de pesquisa em ensino e assegurou que os envolvidos no projeto tivessem os materiais de que necessitavam para trabalhar. Ellen Mainwaring organizou nossos esforços e tentou corresponder às nossas necessidades. Meu muito obrigada a cada um deles.

Um projeto dessa magnitude jamais poderia ter sido levado adiante sem o consentimento do Departamento de Educação dos Estados Unidos e seu pessoal na Secretaria de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional (OERI) para gerar fundos por um longo tempo a esforços dessa natureza. Esses fundos a longo prazo permitiram que nos tornássemos uma comunidade intelectual e nos envolvêssemos em ambas investigação-ação e construção teórica, aprendendo com a realidade do dia-a-dia das salas de aula e criando uma rede de conhecimento que apenas o tempo, a reflexão e uma pesquisa mantida duramente todo esse tempo poderiam ter gerado. Rita Foy, nossa monitora no projeto, foi um grande apoio em todo o tempo. Meus mais profundos agradecimentos a ela e às pessoas que trabalham na OERI.

Eu gostaria de expressar os meus agradecimentos mais calorosos à Fundação Rockefeller, por ter me mantido como

pesquisadora residente em sua Villa Serbelloni em Bellagio, na Itália. Foi aqui que eu me recolhi, em solidão palaciana, para completar este livro.

J. A. L.  
Bellagio, Italy

## Capítulo I

# O pensamento literário e a mente literata

Por meio da literatura os alunos aprendem a explorar possibilidades e a refletir sobre variadas opções para eles mesmos e para a humanidade. Por meio da literatura, eles encontram a si mesmos, imaginam como as outras pessoas são, valorizam a diferença e buscam justiça; ganham a capacidade de estabelecer analogias e buscam uma melhor compreensão do futuro. Eles se tornam o tipo de pensadores literatos dos quais necessitamos para dar forma às decisões que moldam o futuro.

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos idéias numa variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos nos muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da auto-estima dos sujeitos, que é o que acontece quando as pessoas usam suas habilidades letradas para pensar e repensar suas compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos, orais e escritos, que criam e encontram, ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acurado. Esse é o tipo de letramento que pode subjazer a todos os aspectos do ensino da literatura durante todas as séries do ensino regular, possibilitando a cada estudante o desenvolvimento da refle-

xão e do potencial para mudar a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Nós vemos como ele funciona nos exemplos a seguir.

## Três salas de aula

Cyrus Ford e os estudantes da sua classe de inglês (11<sup>a</sup> série) estão lendo a peça *Marty*, de Paddy Chayefsky (1955-1983). Após algumas discussões animadas, Cyrus pede aos alunos que escrevam sobre o que a peça significa para eles. Algumas respostas são selecionadas para serem lidas para toda a turma por voluntários e dão um novo ímpeto à discussão. A seguir, alguns exemplos:

Para mim, a peça diz que você não deveria deixar ninguém decidir quem serão seus amigos, exceto você. Eu aprendi dos personagens que, se você se sente bem em relação a alguma coisa e acredita nela, então você deveria batalhar por ela e não permitir que ninguém nem nada fiquem no seu caminho.

Nessa peça, eu sinto que algumas das questões abriram meus olhos e meu coração. Durante alguns trechos da peça eu comecei a pensar como em situações na minha própria vida em que eu julguei alguém pelas aparências. Não é algo que seja feito de propósito, é só ignorância.

Para mim a peça expressa o fato de que, não importa o que as pessoas pensem, você tem que seguir o seu coração. E Marty está tentando fazer com que a vida dele seja completa. Sua mãe está começando a se preocupar mais consigo mesma quando Mary se casa, a se perguntar o que vai ser dela. Primeiro, eu achei que Marty iria morrer sozinho, velho e gordo. Mas parece que Marty vai se casar.

As leituras foram seguidas por uma discussão de dois dias sobre as interpretações que os alunos fizeram da peça, sua conexão com suas próprias vidas e com as daqueles ao seu redor, sua ressonância a outras obras que eles tivessem

lido e sua relação com a vida em geral – com as restrições e sonhos, a busca de identidade e a tomada de decisões. Houve momentos difíceis, quando os alunos se retiravam das discussões ou mudavam de assunto. Mas eles sempre voltavam. Eles estavam envolvidos em desenvolver suas próprias interpretações e em encontrar significações pessoais. Esse é um acontecimento raro para alunos “de baixo rendimento” nessa escola, cuja clientela é étnica e economicamente oriunda de vários setores da sociedade. No início do ano escolar, a maior parte dos alunos entrava na aula, colocava os livros em suas mesas, dobrava os braços sobre eles e deitava a cabeça sobre os braços. Eles “desligavam”. Nessa atividade, eles são participantes envolvidos e pensantes enquanto se engajam nas tarefas de leitura, escrita e debate: nada mal para alunos que “lêem” vários anos abaixo do nível esperado e dos quais se diz que têm uma “atitude negativa”, bem como problemas acadêmicos.

Agora vamos observar uma discussão na décima segunda série do professor Kendall Mason, durante a aula de Inglês Avançado para classificação por níveis numa comunidade predominantemente operária. Os alunos estão terminando sua discussão a respeito da peça *Antígona*, de Sófocles (tradução de 1984); estão tentando compreender por que Antígona agiu daquela forma, ponderando sobre sua necessidade de “lutar pela honra de seu irmão” e sobre sua “lealdade à família mais que ao Estado”. Eles continuam sua exploração de idéias:

Reba: É uma falha aos olhos do Estado e é por isso...

Carla: É por isso que ela é pega...

Reba: É irônico que a sua falta é também uma virtude. A falha não é dela, a culpa é do Creonte.

Carla: Não, não é falha dela porque *falha* é definida como o elemento que traz o herói trágico para dentro da tragédia, e a sua lealdade à família é o que mata ela ao final.

Prof. Mason: Sua lealdade ou sua vontade de forçar essa lealdade contra o Estado?

Dan: Arney estava dizendo que muitas das coisas que os antigos gregos ensinavam há séculos atrás não têm relevância no século XX. Mas existem muitos países no mundo hoje que não praticam coisas como a democracia e muitas outras coisas cuja compreensão os gregos possuíam.

Arney: Isso é totalmente irrelevante. Eu estava falando de interpretação. Você tem que observar o jeito que eles escrevem e por que eles escreviam elas [as peças] naquela época. Você não escrevia elas para dizer “hei, somos todos humanos e estamos todos morrendo” e coisas assim. Não era assim que eles escreviam. Eles escreviam para comprovar um ponto de vista.

Jesse: Quem é você para dizer como interpretar as coisas?

Arney: Porque isso é o que eu e todos nós aprendemos a fazer durante todas as nossas vidas.

Prof. Mason: Terry?

Terry: Nós pensamos que isso humanizou ela. E Arney atacou essa idéia. Mas nós concordamos que ela foi feita para parecer uma mártir invencível. E então ela mostra que é fraca e não pode superar tudo. Eu acho que ela enterraria o irmão e todos os outros também, mas nesse caso ela está enfatizando que esse irmão era seu último irmão. Se fosse com o meu filho...

Anteriormente a essa discussão, os alunos haviam realizado uma leitura dramatizada da peça, bem como participado em debates em grupos menores e também no todo da sala de aula. Os alunos participaram do modo como eles normalmente o fazem, arriscando palpites e buscando significados. Embora *Antígona* seja difícil para os alunos, Kendall os encoraja a debater, desenvolver, explicar e defender suas interpretações e a compará-las com as dos colegas, bem como analisá-las à luz de alguns artigos de críticos literários, que ele fotocopiou e trouxe-lhes para que lessem.

Compare essas aulas com a de Tanya Weber, que leciona numa primeira série localizada num subúrbio habitado por profissionais graduados, conhecido por suas excelentes escolas. Tanya lê para a sua turma todos os dias. Estamos no mês de abril, de forma que eles já realizaram muitos debates sobre literatura. Hoje, Tanya acabou de ler *Just a dream*, de Chris van Allsburg (1990).

Profª Weber: Como vocês se sentem nesse momento, após terem ouvido a história?

Bob: Triste, porque ele meio que... talvez ele tivesse mais algumas latas de lixo.

Kevin: Como uma máquina do tempo, porque primeiro ele está em casa.

Profª Weber: [inaudível] ...máquina do tempo traz você para o futuro. Quem concorda com o Kevin? Vamos conversar com o Kevin.

Greg: Tipo, se eu fosse o garoto naquela máquina do tempo. Ele se deu conta que as coisas podem ser melhores se...

Heather: Eu concordo com o Kevin, porque Chris van Allsburg coloca um monte de detalhes, então você se sente como se realmente fosse o menino, o personagem.

Profª Weber: Chirs van Allsburg! Talvez ele estivesse escrevendo sobre ele mesmo...

Ashley: Como é que a cama dele poderia...

Profª Weber: Talvez fosse um sonho verdadeiro.

Lucien: Eu concordo com o Kevin, porque eu realmente me senti como se estivesse na história também. Eu era tipo aquelas pessoas, dizendo coisas e tal.

Profª Weber: Quem você era na história?

Lucien: Os patos.

Profª Weber: Como foi essa experiência?

Lucien: Eu senti saudades do lago que nós tínhamos.

Profª Weber: Como você se sentiu?

Lucien: Meio triste porque nós estávamos sempre indo – as outras pessoas [pensavam] “nós não precisamos desse lago”, e construíam uma casa em cima dele.

Profª Weber: Puxa vida, algumas pessoas no mundo pensam: “Quem se importa com um lago de patos?”

Lucien: E talvez o menino fosse dizer que esse é o lugar de os patos buscarem comida. Talvez eles estivessem...

Jeanne: ...tentando encontrar a água.

Profª Weber: Então, você concorda com Lucien?

Essa discussão continuou a se desenvolver de modo semelhante, com os alunos concordando e discordando uns dos outros e usando os debates literários como uma oportunidade para desenvolverem suas próprias compreensões da obra.

Não obstante a grande variedade de seleção de leituras e os muito diferentes tipos de estudantes envolvidos, essas aulas de literatura têm muito em comum. Os alunos de cada uma dessas aulas se sentem como, agem como e *são* participantes de uma comunidade de pensadores literários. Eles interiorizam suas várias leituras numa busca por significação pessoal, examinam os textos e a vida segundo uma variedade de ângulos, de uma perspectiva crítica, e tratam os comentários dos outros como tendo o potencial de enriquecer (bem como desafiar) suas próprias compreensões. Eles também sabem que têm o direito de discordar e que, provavelmente, com o tempo, irão alterar um pouco, senão completamente, suas idéias. O mesmo acontece com a literatura. O pensamento solitário continua e novos debates são sempre possíveis. Numa experiência literária não existem fins, apenas pausas e possibilidades futuras.

Escolhi esses exemplos porque retratam professores que estão tentando promover mudanças substanciais no que eles ensinam e no que seus alunos aprendem e porque apresentam as respostas dos alunos a essas tentativas. Essas respostas são típicas do tipo de experiência e interação que permeiam as aulas de literatura nas quais o pensamento dos alunos é a principal preocupação; em que é dado aos alunos o direito à autoria de suas interpretações e eles têm a oportunidade de

se engajar em debates sobre suas compreensões em desenvolvimento e sobre o texto.

## Literatura na vida

A literatura desempenha um papel fundamental em nossas vidas, freqüentemente sem que nos demos conta; estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinamos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser. Escritores tão diversos entre si, como Wayne Booth (1998), Jerome Bruner (1990, 1992) e George Kelly (1955), sugerem que as histórias nos fornecem meios não apenas de observarmos a nós mesmos, mas também de nos recriarmos. Quando lemos e contamos histórias através dos olhos de nossos eus imaginados, nossos velhos eus gradualmente desaparecem de nossas lembranças, nossas memórias de ontem se tornam firmemente reescritas e nossos novos eus ganham tal força e permanência que passamos a acreditar que esse é o modo como éramos no passado e somos no presente. Toda literatura – as histórias que nós lemos bem como aquelas que nós contamos – nos emprestam recursos para que imaginemos o potencial humano. No seu melhor sentido, a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças e ações.

Minhas justificativas para os benefícios pessoais, sociais e intelectuais do contato com o texto literário não deveriam ser motivo de surpresa. Cada leitor do presente livro já experimentou esse tipo de conexão com a literatura. Muitos filósofos, psicólogos e estudiosos da linguagem que influenciaram a educação já fizeram distinções entre a experiência literária e a não literária como sendo reflexos de dois caminhos muito distintos entre si, por meio dos quais os seres humanos fazem suas reflexões, relacionam situações e idéias e organizam seu discurso (Barthes, 1986; Calvino, 1986; Harding, 1937). Por exemplo, Jerome Bruner (1986) fala de modos paradigmáticos e narrativos de pensamento como geradores de maneiras

diferentes e complementares de se ver a realidade. Ele sugere que as pessoas desenvolvem uma melhor compreensão quando usam ambos, unindo através deles o pensamento ordenado do cientista e a mente humanista e inquisitiva do contador de histórias. James Britton (1970) faz distinções semelhantes em seu trabalho sobre o desenvolvimento das habilidades da linguagem por meio de uma comparação entre o papel do espectador e o do participante, como também fez Louise Rosenblatt (1978) quando, na descrição do papel do leitor, contrastou as leituras estética e a de evasão.

De um ponto de vista, nós podemos observar idéias e sentimentos à distância de nós mesmos, mantendo-os apartados, objetivando-os de forma que possamos inspecioná-los e relacioná-los a outras idéias, sentimentos, eventos e ações. A distância, ou no papel paradigmático do cientista, podemos ser desapaixonados, lógicos. Podemos analisar e avaliar como as coisas se relacionam umas com as outras e, dessa perspectiva, compreender como elas funcionam. Em *Mind*, Suzane Langer (1967) chama essa forma de construção de sentido de “experiência objetiva”, que envolve uma forma discursiva de raciocínio que acontece quando as pessoas tratam o significado como se ele fosse um objeto a ser visto e mantido isolado e escrutinado com um olhar analítico e distante.

Por outro lado, a “experiência subjetiva” acontece quando olhamos para dentro de nós mesmos na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e idéias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos “vê-las” de uma perspectiva interna. Então, passamos a adotar o ponto de vista de um participante em relação a essas experiências, em relação a sua aparência, sentimentos, gostos e como elas se relacionam às idéias e sentimentos dos outros participantes. Passamos a construir sentido e obtemos compreensão através da interiorização, como o faz o contador de histórias.

Cada tipo de experiência, objetiva e subjetiva, trata o significado de maneira diferente. Como seria esperado, então, cada uma dessas experiências nos conduz a uma compreensão distinta da outra. Digamos, a título de exemplo, que você esteja tomando aulas de piano e queira tocar bem. Você pode estudar a leitura das pautas e teorias musicais, fazer exer-

cícios para os dedos e praticar durante muitas horas. Você pode até gravar seu próprio desempenho para poder analisá-lo criticamente. Com o passar do tempo, depois de ter atuado com base no que você aprendeu a partir dessas experiências objetivas, é provável que a sua técnica melhore. Mas o que aconteceria se você também mergulhasse na música de Alfred Brendel ou Richard Goode ou nas sonatas de Beethoven? Você poderia deixar que a música deles invadisse seus sentidos e o seduzissem, como suas melhores peças são capazes de fazer. Você não apenas ouviria os tons e as notas, mas se sentiria excitado por eles, ouviria os sons e onde eles o levam. Ao interiorizar a sua música, você responde às interpretações particulares dos músicos. E, se você se colocar no lugar deles, você poderá começar a perceber e sentir os dedos deles (seus) nos teclados e ouvir os sons nos ouvidos deles (seus), que são os mesmos de sempre, mas percebidos, agora, através do filtro de sua própria experiência.

Através dessa experiência subjetiva, você pode viver a música a partir de diferentes propostas, todas vantajosas. Você pode escolher ouvir música através dos ouvidos de um pianista clássico mais velho – talvez Vladimir Horowitz – ou através dos ouvidos de diferentes compositores, como Bach ou Stravinsky, ou dos ouvidos de um grande compositor clássico de jazz, como Wynton Marsalis. Os *insights* que você ganha da experiência subjetiva podem oferecer-lhe muitas formas novas de desenvolver o modo como você toca. A experiência subjetiva e a objetiva não são antagônicas ou excludentes, mas caminham de mãos dadas. Uma é focada no significado e na experiência pessoal; a outra, no mundo do lado de fora do sujeito. Juntas, elas convidam a uma compreensão mais ampla e mais complexa.

Imagine que você esteve acompanhando o debate sobre o aborto, realizado no século XX. Você pode ler e argumentar sobre a questão do ponto de vista puramente legal ou religioso, desenvolvendo argumentos lógicos e bem sustentados, tanto de uma perspectiva como da outra. Mas, ao entrar na pele dos antagonistas e imaginar o que motiva as suas opiniões, ou projetar como você, seus vizinhos e aqueles a quem você ama serão afetados pela decisão governamental, pode acrescentar

sensibilidade, em ou outro sentido, bem como complexidade, a sua compreensão do assunto. Isso pode, inclusive, ajudá-lo a tomar uma posição de forma mais convicta. As experiências subjetiva e objetiva não precisam estar em conflito uma com a outra; ao contrário, oferecem diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno (nesse caso, sobre o mesmo conflito).

Cada um de nós se engaja em experiências, tanto subjetivas como objetivas, o tempo todo. Nós as utilizamos para construir sentido e para fazer um apanhado geral da nossa compreensão. No meu ponto de vista, o reconhecimento das experiências subjetivas, como parte normal e natural do processo compreensão, é de particular importância. A educação literária tem o potencial de nutrir e desenvolver essa habilidade fundamental, através de sua característica especial de promoção do mergulho do indivíduo na experiência. Para os fins deste livro, não há necessidade de ingressar na questão de quais textos podem ser considerados literários e quais não podem. Alguns teóricos dos estudos da linguagem questionam a separação entre literatura e não-literatura (por exemplo, Barthes, 1967; Foucault, 1981; Derrida, 1980) e, certamente, a definição de literatura mudou através dos tempos (Reiss, 1992). Neste livro, entretanto, meu foco recai sobre os tipos de pensamento que uma pessoa realiza quando lê – qualquer leitura –, não sobre os próprios textos. Embora, como argumentei anteriormente, as experiências subjetivas sejam básicas para todos os aspectos de uma vida rica em pensamentos, as aulas de literatura são o lugar por excelência onde esses pensamentos podem ser sistematicamente nutridos e desenvolvidos durante os anos escolares.

## O poder sedutor da literatura

A narrativa, forma por meio da qual nos é mais frequentemente dado vivenciar a realidade de maneira subjetiva, invoca, personifica e é a experiência humana do dia-a-dia. Nós vivemos e contamos nossas vidas através da narrativa. Ao fazê-lo, ficamos frente a frente com a vida – uma condição humana – em toda a sua extensão. Na vida não podemos escolher certas condições e colocar outras de lado. A história con-

ta, existem conflitos e desejos, uma variedade de perspectivas fazem parte do todo. Nós precisamos lidar com as muitas forças que criam a realidade que vivenciamos, incluindo a inseparabilidade das partes, as lacunas, as mudanças de tempo e de perspectiva, os múltiplos pontos de vista proveitosos dos quais uma situação pode ser encarada e as muitas vozes que participam dela (Lauter, 1990; Ricoeur, 1980; Scholes, 1985). Essas características perturbadoras e, por vezes, antagônicas convergem para um ponto, a interseção da nossa sensibilidade (experiências vividas) com as condições criadas durante nossa interação com o trabalho literário (Rosenblatt, 1978). É nesse momento que nós não apenas aprendemos a ver as coisas de muitas perspectivas diferentes, mas também nos tornamos cientes de que existem muitas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução final. Muito provavelmente, sempre haverá algo de novo prestes a acontecer. Por mais tentadora que seja a busca pela objetividade, num certo sentido, é impossível alcançá-la.

Quando lemos *Possessing the secret of Joy*, de Alice Walker (1992), não podemos realizar uma interpretação puramente marxista da circuncisão da mulher, como praticada em certas partes do continente africano, afastando outros tipos de reflexões que possam vir à mente. Fazê-lo implicaria ignorar algumas das dores e sofrimentos que ela descreve e forçar-nos a nos apartar da realidade (a dela e a nossa), para criar uma experiência objetiva, não subjetiva. Vivenciar uma experiência literária, tanto no sentido cognitivo quanto no humanitário, requer que a observemos da maneira mais ampla e completa que a nossa consciência permite.

É a sua incompletude que seduz a imaginação. Do ponto de vista que eu estive apresentando, a imaginação torna-se uma maneira de observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras (Egan e Nadaner, 1988; Greene, 1988; Warnock, 1976). Dessa forma, temos a possibilidade de nos tornarmos membros mais informados, reflexivos e completos desse mundo em que vivemos, tanto na literatura como na vida. Essas experiências se tornam uma parte essencial de como raciocinamos e vivemos.

## Capítulo 2

### Construindo representações

No capítulo anterior, eu comecei a descrever a complexidade dos mundos textuais nas mentes das pessoas quando se engajam na experiência literária. Como esses mundos textuais se desenvolvem? Explicando de forma mais direta, surgem da busca ativa por sentido quando as pessoas lêem. Barthes (1977) chama a isso de *passion du sens*, paixão por sentido. É aqui que o conceito de “construção de representações” se torna central.

Uso a palavra “representação” para me referir ao mundo de conceitualização que uma pessoa tem em certo momento.<sup>1</sup> Construções de representações são mundos textuais na mente, e são diferentes de indivíduo para indivíduo. Elas são um produto de nossas experiências pessoais e culturais, de nosso relacionamento com as experiências presentes, o que sabemos, como nos sentimos e o que buscamos. Representações são conjuntos dinâmicos de idéias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida

---

<sup>1</sup> Fui apresentada pela primeira vez à palavra representação quando trabalhei em um projeto de compreensão de testes em 1980 com Charles Fillmore e Paul Kay (Fillmore, 1981; Kay, 1987). Fillmore disse que tinha escutado John Sealy utilizar o termo em uma discussão sobre pensamento ativo durante solução de problemas em matemática. As “visualizações” de Susanne Langer estão relacionadas àquele conceito. Esses primeiros contatos com a noção de mudança de sentido na mente me levaram a desenvolver esse conceito de maneiras que podem ser úteis para o ensino e a aprendizagem. Ver, por exemplo, J. A. Langer, 1985, 1986, 1987 a 1987b, 1990.

a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações. Cada representação inclui o que o indivíduo compreende e não compreende, assim como quaisquer suposições momentâneas acerca de como o todo do mundo textual vai se manifestar e quaisquer reações a isso. Uma representação está sempre num estado de mudança ou disponível e aberta a mudanças. Esse ato de mudar é o que se chama “construção de representações”. A construção de representações não é apenas uma atividade literária; nós construímos representações sempre que damos sentido a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Por exemplo, quando você conhece alguém novo, digamos numa festa, você não sabe nada daquela pessoa exceto pela aparência física, como está vestida na ocasião e pelo pressuposto de que ela é de alguma forma relacionada com o anfitrião. Com apenas essas poucas pistas, você começa a formar uma representação da pessoa (mais ou menos detalhada, dependendo de seu interesse). Você sabe que a pessoa é uma mulher, de meia-idade (por volta dos 45), bem vestida e usando o que parecem ser jóias e roupas caras, tudo de muito bom gosto e até um pouco formal. Seu jeito discreto sugere que ela é uma pessoa reservada, talvez até um pouco retraída. Ela parece ter tido uma boa formação educacional e profissional, mas é de alguma forma diferente dos outros convidados com ar de autoridade que estão na festa. E tanto é que você constrói uma representação de quem ela seja. A princípio, sua representação é preenchida com algumas coisas das quais você sabe, algumas de que você não tem certeza e muitas de que você tem dúvidas e indagações a respeito (Eu sei que ela está bem-vestida. Talvez ela seja nova aqui. Será que ela é uma parente ou amiga do anfitrião que mora em outro lugar? Talvez ela seja aquela analista de sistemas de que ouvi o meu amigo falar a respeito). E assim segue o diálogo interno, a construção de representações.

A palavra “representação” refere-se à compreensão que um estudante (ou professor) tem acerca de um texto, seja lido em voz alta, seja escrito, discutido ou testado. Tais represen-

tações estão sujeitas a mudança sempre que as idéias começam a vir à tona e novas idéias surgem.

Durante a leitura, por exemplo, as representações vão mudando; à medida que a leitura progride, algumas idéias perdem a importância, algumas são acrescentadas e algumas, reinterpretadas. Mesmo depois de a última palavra ter sido lida e o livro ter sido fechado, ao leitor ainda resta uma representação que é passível de mudança, o que pode ocorrer através da escrita, de pensamentos adicionais, de outras leituras, ou da discussão em sala de aula. Representações se desenvolvem, mudam e se enriquecem com o tempo, com o pensamento e com a experiência.

## Interagindo com os textos

Tomemos como exemplo Jim, um estudante da sétima série. Jim e seu professor o consideram um aluno “médio”. Ele parece estar feliz na escola, participa das discussões em sala de aula e dos projetos escolares e é benquisto pelos colegas e professores. Ele diz que gosta das aulas de inglês<sup>2</sup> (que são baseadas em atividades de leitura com foco no leitor), mas às vezes, acha a leitura nas outras disciplinas difícil e monótona. Apesar de os alunos em sua aula de inglês serem encorajados a escolher muitas de suas leituras, ele prefere ler em casa porque “daí eu leio o que eu quero”. Ele gosta de revistas esportivas e diz que também gosta de ler e escrever poemas. Na poesia, “o autor está tentando expressar seu ponto de vista e eu gosto de tentar compreendê-lo”.

Tomando o que foi dito anteriormente sobre Jim como pano de fundo, vamos analisar sua leitura de “Perdoe meu

---

<sup>2</sup> Língua materna (Nota das tradutoras).

<sup>3</sup> Tradução livre das tradutoras (“Forgive my guilt – Not always things called sins may be,/ I am sure of one sin I have done./It was years ago and I was a boy,/ I lay in the froflowers with a gun,/ The air ran blue as the flowers, I held my breath/ Two birds on golden legs slim as dream things ran like quicksilver on the golden sand,/My gun went off, they ran with broken wings/ Into the sea, I ran to fetch them in/ But they swam with their heads high out to sea,/ They cried like two sorrowful high flutes,/

erro”,<sup>3</sup> um poema sobre a caça de Robert P. Tristram Coffin (1949/1966). Para essa leitura, Jim está “pensando alto”, ou seja, expressando seus pensamentos em voz alta enquanto lê o poema. Os comentários de Jim estão intercalados com os versos do poema, do mesmo modo em que apareceram em sua leitura.

Perdoe meu erro

[Talvez alguém tenha feito alguma coisa errada, ou uma vez, tipo assim, alguém queira pedir desculpas por ter feito alguma coisa errada.]

“Nem sempre tenho bem certeza o que as coisas chamadas de pecado possam ser”, [Esta pessoa pode não saber o que é um pecado, ou não sabe quando cometeu um, ou já pecou.]

“Estou certo de um pecado que cometi”. [Ela não sabia que tinha pecado.]

“Foi há anos atrás” [talvez tenha sido quando essa pessoa era pequena] “e eu era um garoto”, [É, essa pessoa era pequena quando esse pecado foi cometido].

“Estou deitado sobre as flores com uma arma”, [Essa pessoa deve ter atirado em algo, ou, por que um garotinho estaria com uma arma? Eu não entendo. Quer dizer, se é tipo uma arma de chumbinho, ou coisa do gênero, mas não (inaudível) ou alguma coisa assim. Eu não entendo por que ele teria uma arma.]

“O ar corria azul como as flores”, [eram flores azuis]. “Eu prendi a respiração”. [Talvez ele quisesse, tipo assim, atirar em um pássaro ou não quisesse assustá-lo.]

“Dois pássaros de pernas douradas esguios como se saíssem de um sonho corriam como mercúrio na areia doura-

---

with jagged ivory bones where wings should be./ For days I heard them when I walked that heartland/ Crying out to their kind in the blue,/ The other plovers were going over south/ On silver wings these broken two./ The cries went out one day; but I still hear them/ Over all the sounds of sorrow in war or peace/ I ever have heard, time cannot drown them,/ Those slender flutes of sorrow never cease./ Two airy things denied the air!/ I never knew how their lives at last were spilt,/ But I have hoped for years all that is wild,/ Airy, and beautiful will forgive my guilt”).

da”, [É, provavelmente ele queria atirar nos pássaros, com uma arma de chumbinho, talvez, ou coisa do gênero.]

“Minha arma disparou, eles correram com as asas quebradas” [Ele deve ter atingido um ou ambos, com as asas quebradas eles não conseguiam voar].

“Em direção ao mar”, [provavelmente ele estava na praia]  
“Eu corri para trazê-los de volta” [Eu acho que ele conseguiu pegar. Talvez ele quisesse tratá-los, sabe, ajudá-los a melhorar, e talvez ele estivesse, tipo assim, triste porque atingiu os pássaros.]

“Mas eles nadavam com as cabeças voltadas para o mar”, [Eles fugiram. Eles estavam assustados, os pássaros não sabiam por que ele estava correndo em sua direção. Os pássaros devem ter pensado, eles devem ter pensado que ele já tinha feito bastante estrago, por que vir e me pegar.]

“Seus gritos soavam como o lamento de duas flautas,”

“Com pedaços de marfim retorcidos, no lugar de asas.” [Os pássaros tinham dor, estavam em agonia, e eles tinham dor.]

“Durante dias eu os escutei quando caminhava pelo cabo” [Os pássaros, devia haver vários pássaros lá, gritando quando ele caminhava por aquela praia, ou ele estava perto da água.]

“Gritando para seus companheiros no céu”, [Provavelmente eles estavam na água. Talvez os pássaros, quando estavam gritando.]

“Os outros indo para o sul” [Deve ter sido no inverno, porque os pássaros vão para o sul quando está frio.]

“Com asas de prata, esses dois quebrados”. [Talvez eles tivessem as asas quebradas, os pássaros.]

“Os gritos se foram um dia”, [Ele ouviu todos os pássaros gritando], “mas eu ainda os ouço” [Ele ouve os pássaros gritando.]

“De todos os sons de tristeza na guerra e na paz” [Talvez ele não saiba por que atirou no pássaro, por que queria fazer isso, o que o levou a atirar no pássaro. Ele está com isso guardado para sempre.]

“Que eu já escutei, o tempo não consegue afogar”, [Ele acha que os pássaros não irão morrer de velhice ou algo do gênero.]

“Aqueles duas flautas esguias e tristes nunca cessam de tocar”. [Eu não sei o significado de cessam.]

“Dois elementos aéreos privados de voar!”

“Eu nunca fiquei sabendo como eles finalmente morreram”, [Ele deve ter, tipo assim, matado, machucado o pássaro e talvez o pássaro nunca se recuperou, e o pássaro deve ter morrido porque foi atingido.]

“Mas eu tenho esperança, todos esses anos, de que tudo o que for da natureza”, [Talvez ele tente nunca mais matar nada na vida dele.]

“Aéreo e bonito, perdoe meu erro”. [Os pássaros nunca vão perdoar.]

Um tempo depois, eu retorno aos pensamentos de Jim registrados nessa transcrição. Até o momento, podemos ver que, enquanto lê, ele está fazendo ligações entre o poema, sua experiência e conhecimento de vida e o mundo textual que está se desenvolvendo – ele está dando um sentido inicial ao poema. Quando perguntado ao final de sua leitura sobre o que o poema significava, Jim respondeu: “É sobre o pecado. Como você peca facilmente, sem nem se dar conta.” No começo, o pensamento em voz alta de Jim revelou que ele já tinha uma idéia a respeito do que seria o poema. Ele se lembrou disso no final, quando mencionou que, “depois da primeira frase..., ele [o narrador] disse que não sabia o que era pecado, e o título deu tipo uma pequena pista. Porque alguém não o perdoou, eu acho que eu disse [pensou] no começo.” Mas, à medida que Jim avançou na leitura, ele decidiu que o poema era sobre uma culpa auto-imposta, não externa. Em retros-

pecto, ele disse: “Tipo, agora ele está mais velho, mas ele sabe. Quando ele era pequeno ele não sabia. Parece que ele não se importava. Mas agora ele se importa.”

Semelhante ao nosso processo de construção de representação de alguém numa festa, Jim está no processo de criação de sua compreensão do poema. Ele começa com poucas idéias, mas as reúne numa representação que faz sentido, mesmo que pouco, para o momento. À medida que sua leitura avança, suas idéias vão tomando corpo, modificam-se e mudam de rumo; compreensões novas, ricas e potencialmente diferentes estão à sua frente; seu foco é no futuro. Ele também sabe que as mudanças em sua representação são uma combinação de suas próprias experiências e do que é dito no poema.

O poema de Jim (sua compreensão dele) é produto de sua vida, de suas experiências e de seus valores. Ele sabe que as pessoas não são iguais e que as interpretações podem ser diferentes. Jim vive num bairro perto da zona rural; já caçou e tem muitos colegas que caçam por esporte com suas famílias. Ele sabe que alguns de seus colegas podem não chegar às mesmas interpretações do poema e podem dizer, como Jim explicou: “‘É, tipo assim, ah, ele matou um passarinho’. É isso aí... Tipo assim eles não dão a mínima para o passarinho. ‘Ah, é um entre milhões de passarinhos.’” Ele também acha que o poema pode ser interpretado ainda de outra forma. “Pode ser, quer dizer, como um pássaro cresce, leva um tiro e morre. Quer dizer lá vai sua vida inteira em um chumbinho.” Mas ele acha que o poema é mais acerca de como a pessoa se sente; é o sentimento de remorso que Jim começa a interiorizar com o tempo através de sua representação em construção.

Como Jim, um leitor passa pela experiência de muitas mudanças na representação quando interage com um texto. A representação muda à medida que o texto progride e as compreensões mudam de rumo. Novos problemas, sentimentos e ocorrências numa obra trazem novos pensamentos e suposições à tona. Vazios na obra, mudanças de perspectiva ocorridas através dos diálogos, a constante reorientação de tempo e visão nos convidam a recrutar tudo o que sabemos da vida,

ficção e fantasia para construir compreensões e suposições – para nelas basear nossa representação em constante construção.

Tomemos, por exemplo, *Beloved*, de Toni Morrison (1987). A história nos transporta imediatamente para dentro da vida de Sethe, a protagonista; começando com as primeiras palavras do texto, podemos sentir sua grande mágoa. Baby Scuggs, sogra de Sethe, está morta, e seus filhos Howard e Bulgar fugiram. Apenas Denver, de dez anos de idade, ficou com a mãe. Um *flashback* nos leva à época em que todos ainda moravam com Sethe na casa de número 124. A tristeza da família penetra em nossa mente e ficamos imaginando quem eles são e como chegaram a essa situação. À medida que prosseguimos na leitura, a descrição do espírito do bebê morto nos dá apenas uma pequena idéia da tragédia que vai acontecer mais tarde, mesmo assim nos convida a especular acerca das dimensões físicas e espirituais de uma mágoa profunda. Os significados literais e as discussões reais entre Sethe e seu amigo Paul D (ambos foram escravos na fazenda Sweet Home) nos conduzem até a tragédia, permitindo-nos ler através dos olhos de várias personagens, de acordo com diferentes perspectivas. Começamos a ter noção de seus horrores, a sentir seus terrores e construir uma compreensão crescente de quem eles se tornaram. Esses entendimentos iniciais, apesar de fortes, são apenas o início do que viremos a saber – os tormentos que Sethe vive e a dor que toma conta de todos relacionados a ela. Com o tempo, através da história de Sethe, construímos representações do tratamento desumano a que ela e outros foram submetidos e do desperdício de suas vidas.

Os capítulos iniciais nos dão pistas da razão pela qual o espírito do bebê invade a casa de Sethe e de por que ela não o impede de fazê-lo. Nossas representações estão cheias de especulações e, à medida que a história continua, alguns detalhes de nossas representações anteriores são deixados para trás (tais como as descrições de Howard and Bulgar) e alguns são incorporados (tais como a vida em Sweet Home, por que e como eles fugiram da fazenda e como surgiu o nome *Beloved*).

Nossas representações mudam a cada idéia ou imagem adicional e tornam-se mais complexas à medida que a noção da vida trágica de Sethe e daqueles à sua volta se abre à nossa frente.

Podemos pensar em construção de representações como uma atividade de dar sentido, na qual ele muda, é alterado e se desenvolve à medida que vamos criando nossa compreensão de uma obra. Há uma interação constante (ou “transação”, como a chama Louise Rosenblatt, 1978) entre a pessoa e a obra, e o significado particular que é criado representa esse encontro único entre as duas. Uma representação não é meramente visual e nem sempre é uma experiência de linguagem. Ao contrário, a representação engloba o que o indivíduo pensa, sente e percebe – algumas vezes conscientemente, com frequência implicitamente, à medida que forma uma compreensão.

Mas o que acontece ao longo do tempo que vem a ocasionar mudanças em nossas representações? Quando lemos, desenvolvemos novas idéias. Idéias, questionamentos e intuições anteriores agora não parecem mais pertinentes ou importantes para nossa compreensão. Por exemplo, começamos a entender algumas das experiências da família quando lemos acerca das circunstâncias da fuga de casa de Howard e Bulgar, quando desenvolvemos algumas hipóteses sobre por que eles não mandam notícias e imaginamos o que pode ter acontecido a eles. Contudo, eles não permanecem no centro de nossa representação por muito tempo. É através das histórias de indignação sobre a tristeza que nos damos conta da imensidade do terror, da mágoa e do amor contidos em Sethe e vamos cada vez mais percebendo que o espírito do bebê representa mais uma tragédia que ela tem de enfrentar.

Nessa perspectiva, uma representação se constitui na compreensão total que um leitor tem em qualquer momento da leitura, resultado da constante transação entre ele e o texto. Durante a leitura de um livro, ou peça de teatro ou capítulo, o leitor tem uma representação “local”, que muda

quando novas idéias (da obra, do leitor e de outras pessoas e eventos) levam a mudanças na compreensão como um todo. Dessa forma, uma representação local passa para uma representação “final”, que não é a soma total do que pensamos durante o caminho, mas uma representação modificada resultante de todas as transmutações de representações locais que levaram a essa. Algumas idéias de representações locais permanecem na representação final, mas outras partes são descartadas – não são mais indispensáveis ao significado da obra. Cada representação local é diferente qualitativamente daquela da qual ela tomou o lugar; não é um tronco de árvore com camadas que mostram o seu passado dentro dela, mas uma borboleta, que é essencialmente única em cada estágio novo de sua vida. Mesmo depois que a última palavra é lida (ou a cena final acaba e as cortinas são fechadas), resta-nos uma representação que é também sujeita a mudança com os pensamentos, as leituras, as discussões, as escritas e, até mesmo, a vida que vier depois.

A noção de representação nos leva a considerar que, depois de uma leitura, todos os alunos (e também o professor) têm suas próprias “impressões iniciais”, que estão sujeitas a mudança em resposta às idéias uns dos outros e até às próprias. Também sugere que ler é um ato interpretativo (no sentido de construção de significado utilizado por educadores, não no sentido de interpretação formal discutido pelos críticos literários). Esse processo de interpretação é essencialmente social, envolvendo a mente na teia intertextual de história e experiência de que Bakhtin (1981) fala – os textos e subtextos (e pretextos) do passado, as respostas do leitor no momento da leitura e os textos que serão gerados ou encontrados no futuro. Tal interpretação não envolve, necessariamente, um “trabalho árduo”, nem é necessariamente acadêmica. Representações se desenvolvem e mudam durante todo o tempo, mesmo quando estamos concentrados numa história de mistério ou lendo um romance (Radway, 1984).

## Posicionamentos durante a construção de representações

Consideremos maneiras por meio das quais as representações se desenvolvem – os tipos de conhecimento que os alunos usam na construção de sentido. Isso nos ajuda a saber como apoiá-los em seus esforços. Desde o início, compreensão é interpretação, e as pessoas têm um número de opções disponíveis quando desenvolvem suas interpretações. Essas opções – eu as chamo “posicionamentos” – são cruciais ao ato de construir representações, porque cada uma oferece uma diferente perspectiva por meio da qual surgem as idéias.

Os posicionamentos não são lineares, têm o potencial de voltar na leitura a qualquer momento e resultam de interações variadas entre um leitor em particular e um texto em particular. Assim, os posicionamentos são parte da experiência de construção de representações de todos os leitores, mas os padrões particulares que seguem e o conteúdo particular que contêm são baseados nas experiências e expectativas de um leitor em particular enquanto ele está interagindo e estabelecendo trocas com um determinado texto.<sup>4</sup> Eu identifiquei quatro dessas perspectivas. Descrevo brevemente cada uma e dou exemplos de pensamentos em voz alta dos alunos; depois examino uma discussão em sala de aula para demonstrar maneiras através das quais os posicionamentos se desenvolvem e interagem durante a conversa de todo o dia numa sala de aula.

---

<sup>4</sup> Minha concepção de posicionamentos surgiu de uma série de estudos que realizei para mais bem entender como os alunos constroem representações quando lêem textos literários. Por vários anos estudei a participação dos alunos em sua rotina de sala de aula e também seus comentários em voz alta durante a leitura de obras selecionadas. Desde meu primeiro relatório desse trabalho (J. A. Langer, 1990), os posicionamentos em questão têm sido interpretados e usados de maneiras que algumas vezes diferem do meu original, em particular pela Avaliação Nacional de Progresso Educacional (1990, 1992, 1995), cujas diretrizes de leitura foram desenvolvidas por uma grande comunidade de estudiosos e profissionais que adaptaram a teoria para responder às demandas de uma testagem com propósitos definidos.

*Posicionamento 1: Estar de fora e entrar numa representação*

Quando começamos a ler, estamos ainda do lado de fora, mas já entrando numa representação. Tentamos juntar idéias o suficiente para ter uma noção de sobre o que será a obra (como na vida real, quando tentamos reunir o máximo possível de idéias sobre uma pessoa que acabamos de conhecer). Apesar de frágil, é um espaço onde começamos uma conversa com nós mesmos – no mundo real ou em mundos textuais. Pelo fato de haver pouca coisa sobre a qual construir algo (porque estamos “de fora” de uma representação), tomamos qualquer pista que tivermos à mão e tentamos dar-lhe um sentido baseados no pouco que já sabemos. Procuramos por tantas pistas quantas forem possíveis, mas os significados que buscamos (e aos quais chegamos) são geralmente superficiais; a busca é por amplitude, não por profundidade.

Nesse posicionamento, nós geralmente começamos a desenvolver representações pelo uso de nosso conhecimento e experiências, características superficiais do texto e quaisquer outras pistas disponíveis. Particularmente, quando faz pouco que a leitura foi iniciada, usamos esse sentido amplo para formar idéias e suposições iniciais sobre os personagens, o enredo, o pano de fundo, a situação – e como eles se inter-relacionam. Contudo, “estar de fora e entrar em uma representação” ocorre durante toda a leitura, não apenas no início, quando as idéias são novas. Mesmo depois que a representação foi construída, é possível desviar-se dela. Isso é possível quando o vocabulário não nos é familiar, ou quando um evento imprevisto e inexplicável nos confunde e nos faz perder o foco. Mesmo no final de uma obra, podemos nos desviar de nossa representação por conta de um final surpreendente. Em cada um dos casos, buscamos por pontos de partida para reconstruir a representação, de maneiras que são essencialmente similares ao estágio inicial de reunir idéias.

Já vimos Jim tentar entrar numa representação no começo de “Perdoe meu erro”, quando, ao ler o título, ele diz:

Talvez alguém tenha feito alguma coisa errada, ou uma vez, tipo assim, alguém queira pedir desculpas por ter feito alguma coisa errada.

Mais tarde, ele faz especulações sobre a idade do narrador:

Talvez tenha sido quando essa pessoa era pequena... é, essa pessoa era pequena quando esse pecado foi cometido.

Em cada um dos casos, suas especulações surgiram das pistas que ele conseguiu reunir logo no início da leitura.

*Posicionamento 2: Estar dentro e se movimentar numa representação*

A partir desse tipo de idéias superficiais (algumas já são o suficiente) e mais experiência na vida ou com o texto, ficamos mais absorvidos pela atividade de desenvolver representações; utilizamos nosso conhecimento de mundo, o texto e o contexto para produzir idéias e estimular nosso pensamento. Nesse posicionamento, estamos imersos em nossos mundos textuais. Tomamos informações novas e as usamos imediatamente para ir além do que já compreendemos – fazendo perguntas sobre motivos, sentimentos, causas, inter-relações e implicações. Esta é a hora em que significado gera significado; ficamos presos na narrativa de uma história ou no sentido ou sentimento de um poema. Nesse posicionamento, convocamos nosso conhecimento do texto, nós mesmos, os outros, a vida e o mundo para fazer conexões e elaborações a respeito de nossos pensamentos; para levar adiante compreensões e preencher nosso senso, em constante mutação, de sobre o que se trata a obra.

Jim nos dá evidências de que está dentro e se movimentando numa representação quando, durante sua leitura de “Perdoe meu erro”, diz:

É, provavelmente, ele queria atirar nos pássaros, com uma arma de chumbinho, talvez, ou coisa do gênero... Ele deve ter atingido um ou ambos, com as asas quebradas eles não conseguiam voar... eu acho que ele conseguiu pegar. Talvez ele quisesse tratá-los, sabe, ajudá-los a melhorar, e talvez ele estivesse, tipo assim, triste porque atingiu os pássaros.

Aqui, como durante toda a leitura, ele especula acerca do que as coisas “possam” significar; está experimentando e testando idéias e mantendo sua representação aberta a mudanças. Nesse posicionamento, está construindo e completando sentido, usando sua compreensão naquele momento para contribuir para o surgimento de uma compreensão da obra inteira. Podemos ver isso mais adiante em sua leitura, quando Jim diz:

Talvez ele não saiba por que atirou no pássaro, por que queria fazer isso, o que o levou a atirar no pássaro. Ele está com isso guardado para sempre.

*Posicionamento 3: Distanciando-se e repensando o que se sabe*

Este posicionamento é essencialmente diferente dos outros. Em todos os outros usamos nosso conhecimento e experiências para construir um sentido para os mundos textuais que estamos desenvolvendo; são essencialmente posicionamentos de construção de representações. Neste posicionamento, as coisas são justamente o contrário: aqui acrescentamos nossas compreensões em desenvolvimento, nossos mundos textuais, ao nosso conhecimento e experiências. É a hora em que os pensamentos em nossas representações nos fazem desviar o foco do desenvolvimento de sentido, por um momento, do mundo textual que estamos criando, para o que essas idéias significam em nossas vidas.

Estamos neste posicionamento quando *Beloved* nos faz refletir sobre nossos próprios sentimentos a respeito de subjugação, escravidão e poder e nos damos conta da superficialidade dos mesmos até os vivenciarmos perspectivas de Sethe, Baby Scuggs, Paul D. ou Denver. Aqui utilizamos nossas representações para refletir sobre algo que conhecíamos, ou fazíamos ou sentíamos já antes de ter lido o texto. Assim, podemos ver a reciprocidade entre nossos mundos ficcionais e reais: a representação ilumina (e influencia) a vida, e a vida ilumina (e influencia) a representação.

À medida que avançamos na leitura, esse “distanciando-se e repensando o que se sabe” não ocorre com tanta frequência quanto os outros posicionamentos. Isso se deve, em parte, ao fato de nem todas as obras entrarem em nossas vidas de maneira a proporcionar reflexão e aprendizado e, em outra parte, ao fato de serem necessários tempo e experiências literárias cumulativas para que as obras comecem a ter um certo impacto sobre nós. Entretanto, com razão de esse posicionamento ser tão forte e presente o tempo todo, seu impacto potencial é a razão primeira de lermos e estudarmos literatura – um auxílio na tarefa de entendermos nossas próprias vidas. Como leitores, sabemos que as lições da literatura podem ser um aspecto valioso da experiência. Elas nos dão um conjunto de espelhos nos quais podemos vislumbrar nosso eu presente e nosso eu possível. Também nos ajudam a reconsiderar o que fizemos e a imaginar valores, crenças e emoções alternativos. Vemos Jim nessa situação quando ele discute seus pensamentos sobre o pecado depois de sua leitura de “Perdoe meu erro”. Ele filosofa sobre culpa e envelhecimento:

Eu entendo sobre pecado e tudo o mais, mas, quer dizer, por que você guardaria isso por tanto tempo? Deixe sair... Porque, sei lá, se você fez algo, é provavelmente porque você era pequeno. Provavelmente é melhor contar, tipo não guardar por tanto tempo.

*Posicionamento 4: Distanciando-se e objetivando a experiência*

Neste quarto posicionamento distanciamos-nos da representação que desenvolvemos e refletimos sobre ela. É aqui que objetivamos nossas compreensões, nossa experiência de leitura e a obra em si. Refletimos, analisamos, julgamos e relacionamos tudo isso a outras obras e a outras experiências. É neste posicionamento que podemos nos concentrar na habilidade do autor, na estrutura do texto e em alusões e elementos literários. Podemos também tentar achar a razão de determinado autor ou obra ser significativo para nós ou de por que concordamos com ou discordamos de outras interpretações.

Neste posicionamento nos tornamos críticos e temos em mente as tensões entre a noção de mundo do autor e a nossa, as insinuações de conflito e poder e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais.

Este é um posicionamento que envolve a visão de texto e sentido a distância, permitindo (mas não exigindo) um olhar mais analítico. Nós nos “distanciamos e objetivamos a experiência” quando comparamos *Beloved* a, digamos, *O homem invisível* (1972), de Ralph Ellison, seja olhando de forma mais detalhada para as histórias e as situações da vida dos personagens, seja lendo o texto a partir da perspectiva de raça ou gênero. Também nos distanciamos para objetivar o texto quando reconhecemos ou nos lembramos de uma alusão à mitologia ou à Bíblia, como na passagem em que *Beloved* sai inteira, nova e sedenta da água, ou quando contemplamos as vicissitudes pelas quais Sethe deve passar – que traz uma nova dimensão de compreensão à nossa leitura como resultado da conexão dessas alusões às nossas próprias representações em desenvolvimento. Estamos também neste posicionamento quando julgamos (ou prejudicamos) uma obra ou nos concentramos no modo como foi feita. Jim fez isso quando estava tentando entender por que gostava de *Perdoe meu erro*:

Este [o poema] faz algum sentido, é sobre o medo que alguém tem de alguma coisa, o que essa pessoa acha de alguma coisa... Um poema infantil seria, sabe, fala, mala, rimas. Mas estes são os sentimentos de alguém, sobre alguma coisa... Eu nunca tinha ouvido um poema sobre o pecado. É tipo assim, único.

Como mencionei anteriormente, os quatro posicionamentos não ocorrem numa seqüência linear; podem ocorrer e recorrer a qualquer momento durante a leitura, durante a discussão ou escrita posterior e durante a reflexão sobre a obra. Com o tempo (e claramente isso pode ser uma experiência extensa), tecemos uma teia crescente de compreensão. Nossas representações se desenvolvem a partir de relacionamentos mutáveis entre nós mesmos e o texto, que ocorrem de posicionamento em posicionamento. Os posicionamentos oferecem

variedade aos tipos de sentido que consideramos, filtrando nossos pensamentos através de vetores levemente diferentes à medida que desenvolvemos nossas compreensões do texto, nossas representações e a vida.

Nos dois primeiros posicionamentos nossos pensamentos estão em nossas representações. No terceiro posicionamento, nossos pensamentos estão em nossa experiência e conhecimento do mundo real. No quarto posicionamento, objetivamos nossas representações mantendo-as a distância para examiná-las. As representações servem como uma forma de pensar sobre a mesma questão geral de diferentes maneiras. No primeiro posicionamento, reunimos idéias iniciais; no segundo, estamos imersos em nossos mundos textuais; no terceiro, temos *insights* de nossas representações e, no último, sobre o que tudo isso significa, como se dá e por quê.

## Um exemplo em sala de aula

Esta noção de representação é particularmente importante para o ensino. Ele nos apresenta uma forma de conceitualizar como podemos ajudar os alunos a pensar a respeito de idéias, a considerarem visões alternativas, a modificarem e defenderem as mais importantes, a esclarecerem e distinguirem suas respostas das respostas dos outros e a construir interpretações – em outras palavras, ajudá-los a se tornarem leitores mais aprofundados. Pelo fato de os posicionamentos representarem as opções que os leitores usam na construção de sentido, eles nos ajudam a compreender como podemos auxiliar nossos alunos, por meio de práticas educacionais, a pensarem de forma mais clara ou efetiva a respeito das idéias com as quais estão trabalhando.

Tomemos a discussão de um tópico em sala de aula como exemplo. Barbara Furst sempre encoraja seus alunos a se tornarem membros de uma “comunidade” literária, discutindo suas compreensões e inquietações e indo além. Esta lição é parte de uma discussão de várias aulas de *Charles* de Shirley Jackson (1976). Na história, Laurie é um garotinho que frequenta o jardim da infância e volta para casa todos os dias

com histórias sobre o pestinha da sala de aula – Charles. Os pais de Laurie ficam fascinados com as travessuras narradas pelo filho. Entretanto, num chá para pais e professores, a mãe dele fica sabendo pela professora que não há nenhum Charles na sala de aula. Começamos com Dawn e sua turma de sétima série no terceiro dia em que os alunos estão discutindo a obra:

Eu ainda acho que Laurie não está inventando sobre Charles. Eu ainda vou dizer que Laurie é Charles, porque na primeira frase, eu não tenho meu... [livro], mas está escrito algo como: “Eu vi meu garotinho do maternal ser substituído por um personagem de calças compridas.” É mostrado, a mãe de Laurie acha que seu comportamento mudou. Naquela primeira frase, meio que é dito que ele era um garotinho doce, mas aí ele foi para o jardim da infância e queria crescer depressa. Ele estava sendo diferente.

Aqui Dawn está se “distanciando e objetivando a experiência”. Ela se concentra no texto nesse momento (não na representação que está em sua mente), utilizando-o como uma maneira de explicar ou de defender sua compreensão. A aula continua:

Profª Furst: A atitude estava mudando.

Annie: Eu acho que talvez ele estivesse tentando testar seus pais, porque eles nunca disseram para ele tudo o que era ruim, ou Charles não faria coisas como aquelas. Eles apenas diziam o que acontecia com Charles, ou o que Charles fazia.

Annie está “dentro e se movimentando numa representação” quando ela elabora sua compreensão do que realmente acontecia na escola e por que Laurie ficava contando coisas para os pais.

Profª Furst: Ah, aquilo foi uma coisa ruim para Charles. Eles só ficavam rindo do que o Charles fazia. Estou surpresa de ainda não ter escutado vocês. Bem vamos lá. Greg?

Greg: Eu quero saber em que época é.

Outros alunos: É.

Aqui, Greg e os outros alunos estão “de fora e entrando numa representação”, porque eles julgam que é necessário ter alguma idéia do tempo em que uma história se desenrola para compreender melhor as histórias de Laurie e seus motivos para contá-las. Os alunos começam a discutir a época usando o fato de Laurie usar *jeans* como uma evidência de que a história se passa num período recente (não muito diferente de nossa coleta de dados numa festa). Os alunos utilizam o tempo como uma forma de explorar a história de Charles ter levado uns tapas da professora e questionar se isso seria possível nas escolas de hoje. Com a discussão os alunos se movimentam, primeiramente, entre o segundo e quarto posicionamentos, ocasionalmente entrando no primeiro (quando seu argumento se invalida). Nesta discussão, em particular, eles não entram no terceiro posicionamento – não há evidência de mudança de conhecimento ou atitude. Eles recordam e discutem suas próprias experiências relacionadas ao assunto e as relacionam com o tempo porque, como diz Greg?:

Bem, eu acho que o tempo é importante porque, se nós fôssemos resolver a questão – Charles é Laurie ou Laurie é Charles, ou ele não existe – daí eu acho que precisamos realmente entender, tentar descobrir qual é a época. Porque, como diz o Jonas, havia uma regra em que se podia bater nos alunos?

O objetivo dos alunos nesta parte da discussão é explorar se Charles é Laurie e, para fazer isso, Greg (e a maioria dos outros alunos) julga que é necessário descobrir a época em que a história se passa. Para fazer isso, os alunos buscam os recursos de conhecimento que os ajudarão mais: suas próprias experiências contrastadas com o texto (posicionamento 4). Então, eles experimentam suas idéias dentro de suas representações em mudança (posicionamento 2), explorando, expandindo e refletindo.

A noção de posicionamentos possibilita-nos conceitualizar um processo ininterrupto que ocorre quando os alunos desenvolvem suas compreensões. Não tenho a intenção de sugerir que há uma ordem fixa na qual esses posicionamentos

ocorram. Apesar de tomar espaço e tempo para discutir os posicionamentos num livro que é, em si, linear, uso o termo “posicionamentos” para me referir a um conjunto de estratégias recorrentes, móveis e muitas vezes concomitantes. E, em algumas leituras, um posicionamento pode nem acontecer. O uso de um posicionamento varia, por exemplo, com a familiaridade do leitor com o conteúdo, com a estrutura e linguagem do texto, com as percepções do ambiente de leitura e a familiaridade com as opções em si. Também não quero sugerir que as pessoas executem ou usem os posicionamentos de forma igualitária – seja dentro de uma ou de várias leituras, na verdade, o contrário é o que acontece. O posicionamento mais freqüente para quase todos os leitores durante quase todo o tempo é o segundo, onde as pessoas estão ativamente engajadas em desenvolver compreensões, seja quais forem suas idéias. Apenas quando uma obra é extremamente difícil (tão difícil que o sentido não deslancha ou é interrompido a toda a hora) é que o primeiro posicionamento é utilizado com freqüência.

Também não quero sugerir que os posicionamentos sejam ensinados ou avaliados separadamente; eles são usados por uma determinada pessoa num determinado momento quando está contemplando e desenvolvendo determinados mundos textuais para ela mesma, e são significativos apenas no conjunto das idéias que permitem que essa pessoa reúna. Por que me preocupo em separá-los e falar sobre eles, então? Porque a noção de posicionamentos e como eles apóiam a compreensão que um indivíduo está fazendo nos permite pensar em maneiras de estabelecer um diálogo com nossos alunos, perguntando-lhes sobre suas representações e algumas idéias que possam conter. Tais perguntas têm o potencial de iniciar um diálogo de forma a tornar válido o pensamento tão rico dos alunos, enquanto os auxiliam a explorar sentidos mais amplos. Entender os posicionamentos pode também ajudar os professores a conceitualizarem atividades acerca de literatura e questões sobre literatura que induzem ao pensamento em sentido mais amplo, que convidam os alunos a entrarem

e saírem dos vários posicionamentos como formas de considerar e compartilhar suas compreensões em construção.

Nas experiências literárias, à medida que os alunos se movimentam entre os posicionamentos, imaginar torna-se parte essencial na construção de sentido; é a maneira fundamental pela qual os alunos buscam o sentido e chegam à compreensão. O ato de fazer associações e de explorar está no cerne do conhecimento em literatura, tornando-a uma ferramenta poderosa para pensar acerca das opções disponíveis para cada indivíduo e dos futuros que podem ser imaginados. Eu discuto a questão da orientação literária para o sentido no próximo capítulo.

## Capítulo 3

### A natureza da experiência literária

O conceito de posicionamentos nos leva a outro aspecto importante da construção de representação literária: a própria natureza da experiência literária. Qual é o elemento que diferencia os modos pelo quais construímos compreensão quando estamos engajados numa experiência literária (uma experiência essencialmente interiorizada) dos modos pelo quais construímos compreensão quando, digamos, o principal foco é discursivo (fundamentalmente objetivo)? Na vida real, as pessoas se envolvem em modos literários de pensamento numa variedade de situações e por muitas razões diferentes, de natureza pessoal, recreativa ou institucional. As pessoas são afetadas por diferentes quadros referenciais e podem escolher situarem a si mesmas dentro de um espectro amplo de intenções e atividades, com base naquilo que pretendem comunicar ou fazer. Esses quadros de referência são criados em resposta aos usos sociais que podem ser atribuídos às compreensões literárias por indivíduos situados em situações, culturas e subculturas particulares.

Por exemplo, a leitura de histórias antes de dormir, de antigas fábulas contadas pela avó, de literatura adolescente ou de histórias da Bíblia, a observação de ou participação em *performances* de arte contemporânea, a redação de um esquete autobiográfico ou de um diário são todas práticas que têm o potencial de implicar interiorização. Uma vez que todas essas

experiências ocorrem em cenários da vida real, também envolvem os participantes numa complexa rede de relações humanas. Sentimentos pessoais, associações e interações com os outros membros do grupo, invariavelmente, criam uma camada de motivos que se fazem presentes ao lado das características mais óbvias e mais gerais da atividade em questão. Os muitos usos gerais do pensamento literário e os motivos mais pessoais que subjazem a esses usos estão refletidos nos ambientes sociais da cotidianidade de todos nós.

## Orientação na direção do significado

Dentro desses panoramas sociais altamente complexos, existem duas grandes formas de discurso contínuo que afetam a forma como nosso pensamento se desenvolve. (Esse cresce a partir do contexto social: o que as pessoas ao nosso redor estão pensando e fazendo e como nós estamos interagindo com elas, freqüentemente, influencia como nós nos organizamos ou representamos o que pensamos e sabemos. Nossas histórias e afiliações a determinados grupos e culturas, bem como nossas identidades pessoais, também afetam os modos pelos quais organizamos nossas idéias.) Sozinhas e em conjunto com outros, as pessoas geralmente formam o seu discurso, tanto para criar mundos imaginários como para expressar pontos de vista. Com isso, quero dizer que as pessoas abordam o significado de maneiras essencialmente diferentes quando a sua motivação para ler, escrever ou debater é, primariamente, a de aquisição de experiência (vivenciar a situação de modo subjetivo), em oposição a quando seu principal objetivo é discursivo (para obter ou compartilhar idéias e informações).

Não estou sugerindo que as pessoas se tornem tão obsessivas com os objetivos que dispensem formas alternativas de pensamento. Ao invés disso, estou sugerindo que, em cada experiência envolvendo a linguagem, existe um foco mais ou menos tácito e mais ou menos compulsório, que cresce tendo o

indivíduo como ponto de partida (influenciado por uma grande construção social de preocupações, experiências e tradições) – um foco que é essencialmente mais subjetivo ou mais discursivo, que se estabelece em função do propósito primeiro do indivíduo de pensar a respeito de algo ou de fazer esse algo. É claro que, quando estamos engajados numa atividade, nos movimentamos constantemente entre ambas as formas de pensamento, mas nossa construção geral de representação é guiada pelo nosso foco inicial. Algumas pessoas (e.g., Harris, 1988) questionam a noção de objetivo dominante, contrapondo a ela a idéia de uma multiplicidade de objetivos. Embora eu concorde que uma pessoa, freqüentemente, tenha múltiplas razões para se engajar numa dada atividade de leitura e escrita, insisto que um indivíduo tende mais numa ou outra direção em qualquer momento em que se o observe, embora essa tendência possa ser modificada mais tarde.

Em ambas as experiências, literária e discursiva, os significados que nós desenvolvemos são guiados pela nossa compreensão da natureza do todo – na leitura, a compreensão de que o texto é de natureza primeiramente discursiva ou primeiramente literária. Temos uma consciência transitória das representações que estamos construindo naquele momento e também um entendimento do objetivo geral que leva a que nos orientemos de uma determinada maneira desde o princípio da atividade. Nossas expectativas sobre os tipos de significados que eventualmente iremos construir variam de acordo com a compreensão que temos de nossos objetivos, como literários ou discursivos.

Como eu havia indicado no primeiro capítulo, o tratamento utilizado pelos educadores em relação ao pensamento dos alunos tem sido surpreendentemente unidimensional, com o foco colocado nas abordagens lógicas, discursivas da compreensão. Os educadores desenvolveram uma linguagem para falar sobre o pensamento lógico ou científico e uma variedade de técnicas instrucionais foram geradas a partir de um amplo leque de paradigmas teóricos que sugerem formas de reconhecer, de ensinar e testar esse tipo de pensamento.

O mesmo não aconteceu em relação ao pensamento literário. Mais atenção precisa ser direcionada para o pensamento literário, mas não sob a forma que defende a elaboração de um “livro de receitas”, pois a própria idéia de “receita” é contrária a essa forma de pensamento. Novas compreensões, que possam ser incorporadas às nossas noções mais gerais de ensino, seriam muito mais úteis.

Como pretendo demonstrar mais adiante (e como já sugeri anteriormente), as pessoas não entram em formas literárias de pensamento apenas quando lêem literatura, nem em orientações discursivas apenas nas aulas de ciências ou estudos sociais. E, no mais das vezes, nós não “selecionamos” essa ou aquela orientação do pensamento. Ao contrário, a primeira orientação com a qual nos engajamos é situada socialmente, não sendo a orientação o nosso foco, mas uma dada atividade social. Por exemplo, quando nos aninhamos numa espreguiçadeira com um romance *best-seller* nas mãos, tacitamente, esperamos entrar numa orientação literária, e quando nos sentamos na mesma cadeira com um jornal ou um periódico profissional, é mais provável que tenhamos a expectativa de nos envolvermos numa experiência discursiva. Essas expectativas estão relacionadas, em primeiro lugar, às razões pelas quais selecionamos aqueles materiais de leitura. Para abrir o debate, primeiramente, descrevo as formas gerais utilizadas pelas pessoas para construir sentido em cada uma dessas situações.

### Explorando horizontes de possibilidades

Caracterizo o modo como a nossa mente trabalha quando estamos engajados numa experiência literária como sendo um movimento na direção de um horizonte de expectativas. Nossa leitura progride em dois níveis ao mesmo tempo, como se estivéssemos, simultaneamente, massageando o estômago com uma mão e dando tapinhas na cabeça com a outra. Nossa compreensão momentânea e nossa compreensão do todo estão ambas em estado de mudança constante. As compreen-

sões de representação locais que construímos e o que elas encerram são influenciadas pelo nosso entendimento do todo em desenvolvimento, mas nós também utilizamos nossas representações em desenvolvimento para reconsiderar o que sabemos sobre o todo. Dessa forma, uma orientação literária é, essencialmente, a de exploração, onde a incerteza e, conseqüentemente, a abertura, constituem parte natural do modo pelo qual respondemos à leitura e possibilidades recém-descobertas provocam outras novas possibilidades. Consideramos sentimentos, intenções e conseqüências na nossa busca pela história “real” e, com freqüência, criamos cenários como um meio de exploração.

Isso acontece na vida real durante o tempo todo. Por exemplo, num jantar imaginário você descobre que sua nova conhecida é prima de uma amiga e que ela está pensando na possibilidade de se mudar do outro lado do país, onde mora, para a sua cidade. Você imediatamente começa a especular quais seriam seus motivos e sua situação. Você se pergunta se ela está procurando um novo emprego (talvez ela tenha perdido o anterior; ou, talvez, esteja tentando progredir na carreira, procurando um emprego melhor; ou, talvez, exista uma outra pessoa na sua vida, que more nessa cidade). Cada possibilidade leva a um outro contorno da situação como um todo, bem como a uma nova possibilidade local a ser explorada no momento.

Escolhi a expressão “explorando possibilidades” como subtítulo para salientar que a experiência literária envolve disposição para o novo e para a investigação, por estarmos continuamente “experimentando” possibilidades para o momento presente e para o futuro. E selecionei o vocábulo “horizonte” para que nos recordemos da indeterminação essencial à experiência literária, de que na literatura não há fim, não podemos considerar que chegamos o mais perto possível de um significado único. Pelo contrário, a cada nova possibilidade, nossas perspectivas se modificam e o horizonte muda, permanecendo elusivo, escapando ao nosso alcance completo.

**Um leitor.** Como exemplo, vamos observar alguns excertos da leitura realizada por Jim acerca do romance *Eu nunca vejo você*,<sup>5</sup> de Ray Bradbury (1973). A história é sobre um homem que mora na Califórnia e que está prestes a ser deportado para o México. Jim é o mesmo estudante da sétima série cuja leitura do poema “Perdoe meu erro”<sup>6</sup> apresentei no capítulo anterior. (Durante o presente trabalho, apresento alguns exemplos dentre os vários professores e estudantes cujas experiências ajudaram a formar a base deste livro, na intenção de que vocês possam conhecê-los numa variedade de seus próprios contextos.) Para compreender as respostas de Jim, algumas informações sobre seu *background* podem ser úteis. Jim sempre morou num bairro de comunidade classe média. Para além de seu bairro, estão áreas rurais e urbanas mais pobres, cujos residentes possuem diferentes origens culturais e rendas familiares.

“Eu nunca mais verei você.” [Parece algo do tipo poderia ser sobre nunca mais ver alguém de novo, ou outra coisa, tipo, alguém morreu.]

No começo Jim usa o título como um elemento a partir do qual ele pode começar a construir uma representação, ainda que vacilante. Enquanto ele colhe suas primeiras impressões, já começa a especular sobre possibilidades e, com essa especulação, o horizonte (as possíveis formas para o todo) muda também. Ele continua a ler a história:

“A batida suave soou na porta da cozinha” [alguém estava batendo na porta da cozinha, talvez fosse um vizinho dessa pessoa] “e quando a senhora O’Brian abriu a porta” [então deve ser um vizinho da senhora O’Brian] “na varanda dos fundos estava o seu melhor inquilino, o senhor Ramsey [Ramirez] e dois policiais, um de cada lado dele. O senhor Ramsey estava parado, em pé, pequeno, emparedado pelos dois homens”. [Eu não estou, eu não

<sup>5</sup> *I see you never* no original. Nota das tradutoras.

<sup>6</sup> *Forgive my guilt* no original. Nota das tradutoras.

entendo muito bem o que eles querem dizer com pequeno e emparedado. Então o senhor Ramsey, eu acho, era o inquilino.] “Nossa, senhor Ramsey”, “disse a senhora O’Brian,” [A senhora O’Brian devia estar querendo dizer algo tipo, o que aconteceu. Por que você fez isso? Como você acabou preso? Você é o meu melhor inquilino, talvez seja o que ela está pensando].

Aqui nós vemos Jim já envolvido na história e desenvolvendo sua representação, colocando-se no lugar da senhora O’Brian, imaginando a situação da perspectiva dela. Embora ele já tenha lido artigos de jornal e se engajado em discussões sobre a imigração latina e sobre imigrantes ilegais, Jim quase não teve oportunidade de conhecer pessoas bilíngües pertencentes a nenhum grupo latino. Por isso, embora ele pareça compreender a situação do senhor Ramirez, não parece nem um pouco ciente da improbabilidade de o nome do personagem ser “senhor Ramsey”, como ele leu, mas, sim, ser um nome de origem hispânica.

“O senhor Ramsey estava paralisado. Ele parecia não ter palavras para explicar o ocorrido.” [O que aconteceu? Por que ele foi preso? Por que os policiais trouxeram ele pra casa?] “Ele havia chegado na casa de cômodos da senhora O’Brian há mais de dois anos atrás e havia morado lá desde então.” [A senhora O’Brian, eu acho, dirige um lugar, tipo, pra pessoas que, talvez, não possam, tipo, pagar um apartamento de verdade, e ela pega uma porção de pessoas e eles trabalham e o salário deles vai pra o fundo dela e eles compram comida e, tipo assim, talvez dessa forma eles possam dividir essa casa ou prédio.]

Jim ainda não compreendeu a situação de vida do personagem e está usando algumas idéias que ele viu na televisão, sobre casas de passagem mantidas pelo governo, para ajudá-lo a explorar a situação. Ele se dá conta de que está especulando e reflete sobre isso com facilidade. Com a mesma facilidade, ele mais tarde abandona aquele raciocínio por outro, que parece ser mais consistente com o progresso de sua representação. Jim continua sua leitura:

“Ele havia vindo de ônibus da Cidade do México até San Diego e dali prosseguira até Los Angeles.” [Talvez ele tenha ido pra Los Angeles pra tentar ficar rico, ou coisa que o valha. Tipo, talvez ele tenha tentado conseguir um emprego lá.] “Lá ele encontrou aquele pequeno quarto, limpo, com chão de linóleo azul escuro e quadros nas paredes floridas feitos de figuras tiradas de calendários. Havia ainda a senhora O’Brian, uma senhora rígida, mas amável.” [Talvez a senhora O’Brian tenha acolhido ele porque talvez ele não tivesse nenhum dinheiro, ou vai ver que ela ficou meio triste ou coisa assim.]

A próxima parte da história conta um pouco mais a respeito da vida do senhor Ramirez em Los Angeles e sobre as tortas que a senhora O’Brian costumava assar. Jim procura explorar a relação entre eles:

A senhora O’Brian gosta desse homem ou ela estava só sendo gentil com ele? Eles eram só bons amigos ou havia alguma coisa a mais, eu não tenho certeza ainda sobre o que estava acontecendo entre esses dois. Talvez eles fossem apenas senhoria e inquilino, mas talvez fossem tipo amigos de verdade, muito bons amigos.

Pouco depois podemos perceber como sua especulação anterior sobre o grupo que mora na casa mudou e, com ela, a sua compreensão do todo:

Eu acho que a senhora O’Brian está muito brava com ele. Ela permitiu que ele alugasse o apartamento e ele era um dos seus melhores inquilinos.

Jim continua a explorar possibilidades quando, posteriormente, lê:

“Eu estou aqui há 30 meses” disse o senhor Ramsey em voz baixa, enquanto olhava para as mãos gorduchas da senhora O’Brian. “O que significa seis meses a mais”, disse um dos policiais. “Ele tinha apenas um visto temporário. Nós recém tínhamos começado a procurar por ele.” [Oh, talvez ele fosse um imigrante, tipo, ele fugiu do México e estava tentando levar uma vida melhor aqui.]

Jim prossegue em sua leitura especulando sobre os eventos e emoções utilizando as perspectivas de vários personagens, bem como as próprias. Ele usa seu conhecimento de mundo e seus sentimentos para imaginar a situação e para construir empatia, para “torcer” por um final feliz. Também examina as motivações dos personagens quando se sente desconfortável com o comportamento deles. Quando o senhor “Ramsey” é levado pela polícia, Jim se sente desapontado com o modo silencioso pelo qual a senhora O’Brian aceita a situação e pondera:

Bom, talvez ela fosse emocional, mas não quisesse demonstrar, ela simplesmente não queria, não queria se aproximar muito do senhor Ramsey. Mas daí ela foi e se aproximou, tanto que ela ficou realmente triste que ele foi embora, que ele foi deportado.

Durante toda a sua leitura do romance Jim manteve suas opções em aberto, permitindo que suas explorações o levassem na direção da empatia e da compreensão, num caminho nunca fechado para novas possibilidades.

**Vivenciando a experiência da literatura.** Da mesma forma que Jim, nós exploramos horizontes de possibilidades, envolvendo a fusão da literatura na vida e da vida na literatura. Utilizamos o conhecimento do real e do imaginário, bem como as experiências com outras literaturas, como base para as nossas explorações. Utilizamos o que compreendemos da vida e da literatura para explorar emoções, relacionamentos, motivações e reações, chamando em nosso auxílio o que sabemos ser, ou imaginamos que seja (ou não seja), ser humano.

Por exemplo, em nossa leitura inicial de *Romeu e Julieta* podemos começar pela exploração de como a história se desenvolveria se os pais dos amantes se dispusessem a entender a profundidade da relação entre eles. A partir daí, começamos a formar uma nova compreensão da peça toda (um novo horizonte). Então, à medida que continuássemos a leitura, poderíamos começar a questionar se Romeu e Julieta

não seriam personagens quase que invisíveis, apanhados em meio a uma grande rivalidade deflagrada por questões culturais. Talvez mesmo os seus pais sejam simples peões nessa rixa, e o destino dos amantes esteja além das possibilidades do controle paterno.

Mesmo quando terminamos a leitura, continuamos repensando nossas interpretações dos sentimentos e ações dos personagens, talvez em momentos diferentes, através de diferentes pontos de vista, como o psicológico, o político ou o mítico. Durante toda a leitura (e a nossa “leitura” pode ser colocada de lado e retomada em diferentes momentos), nossas idéias constantemente mudam e se adaptam. Possibilidades diferentes surgem e múltiplas interpretações vêm à mente (instigadas, talvez, por nossas próprias reflexões, comentários de terceiros ou acontecimentos do dia-a-dia). Nós também pensamos para além daquela situação em particular, usando nossas representações para refletir sobre nossas próprias vidas, as vidas dos outros e as condições do mundo em geral. Dessa forma, expandimos nossos horizontes de compreensão, abrindo espaço para interpretações alternativas, leituras críticas, pontos de vista em estado de modificação, caracterizações complexas e questões não resolvidas.

### Mantendo um ponto de referência

O modo pelo qual abordamos a compreensão e construímos representações é muito diferente quando estamos numa situação na qual desejamos ganhar ou compartilhar idéias e informações. O que distingue as situações é a forma como tratamos o todo. Eu caracterizo a orientação discursiva como sendo aquela na qual mantemos um ponto de referência. Quando lemos primeiramente em busca de idéias e informação, nós tentamos, desde o princípio, compreender o sentido do tópico a respeito do qual estamos lendo ou chegar ao ponto principal da argumentação que está sendo desenvolvida. Esse tópico, ou ponto de vista, torna-se nosso sentido do todo. Então, enquanto lemos, vamos desenvolvendo concordâncias,

discordâncias e questionamentos em relação àquele ponto de referência.

Uma vez que tenhamos formado uma compreensão do todo, usamos novas idéias para esclarecer aquilo que havíamos compreendido, mas raramente para modificá-la. Embora prontamente revisemos uma representação equivocada, é preciso muita evidência em contrário para que nos disponhamos a repensar e realmente retificar nossa compreensão do tópico ou do ponto de vista. Como exemplo, observemos a leitura que Jim realiza de um artigo científico, “O nascimento da Lua”, de autoria de Shira Birnbaum (1986). Ele está no início do texto.

“O nascimento da Lua. Um planeta do tamanho de Marte se desloca através do espaço a 25,000 milhas por hora e se choca com a Terra.” [Talvez uma porção de gente tenha morrido, porque se isso aconteceu, eu não acho que alguma coisa pudesse se chocar com a Terra, teria havido, quero dizer, como algum tipo de planeta poderia viajar a 25.000 milhas por hora e se chocar contra a Terra? Eu não compreendo como é que uma coisa dessas pudesse acontecer.] “Os planetas explodem a mais de 10.000 graus (Fahrenheit).” [Teria que estar fervendo de quente. Muito quente.] “A Terra explode para fora de seu formato.” [A Terra provavelmente não existiria mais.] “As rochas se evaporam e jatos de gás quente são lançados na direção do espaço.” [Deve ter sido um tipo de, embora diga que foi (inaudível), mas de que tipo? Eu quero dizer, algo como, o que eu estou tentando dizer é água quente, talvez alguma coisa assim.] “Um clarão intenso e quente ilumina o nosso sistema solar.” [Eles devem estar falando do Sol ou da Lua. O título diz “O nascimento da Lua”. Eu acho que provavelmente é a Lua que está lançando esse clarão.] “A Lua nasceu.” [Ok, eu estava certo, é sobre a Lua.]

Nesse estágio inicial da leitura, Jim busca e decide sobre qual é o tópico do artigo – a Lua. Diferentemente de suas

especulações ao ler o título de “Eu nunca mais verei você”, ele usa seu conhecimento sobre o assunto, a Lua, para dar contorno a sua busca por informações mais específicas. Depois de ler sobre a teoria do impacto, seus comentários levam a crer que ele está trabalhando na direção da construção de sua compreensão. Ele diz: “Talvez a Lua tenha se formado da terra, a partir da Terra, foi, tipo, como se ela se desprendesse da Terra.” Mais tarde, durante a leitura, ele luta com os significados quando novas informações parecem ser inconsistentes com sua primeira compreensão.

Então, tudo bem, talvez a Lua tenha se desprendido ou, tá, eu não entendo. Eu não sei por que ou como elas podiam ainda ter exatamente as mesmas rochas e não terem saído uma da outra. Mas se eles (os astrônomos) colheram amostras de outros lugares e havia a mesma coisa, talvez eles tivessem, tipo, sido todos uma grande bola e se quebrado em todos esses pedaços.

Mais adiante, durante a leitura, ele diz: “Bem, eu acho que eu estava certo, porque elas realmente se partiram.” Durante toda a sua leitura ele usa sua decisão de que aquele texto é sobre a Lua para guiar suas considerações e para determinar como as partes se relacionam uma com a outra e como contribuem para sua compreensão crescente sobre o nascimento da Lua.

Diferentemente das orientações literárias, onde os horizontes estão sempre prontos para mudar, aqui o final é estático; é antevisto e mantido, e as representações locais são desenvolvidas em relação ao entendimento do todo. Esse não é um tipo de pensamento inflexível: nossa compreensão do todo pode mudar e muitas vezes muda. Mas isso ocorre apenas quando uma quantidade substancial de informação contrária nos leva a repensar nossa compreensão geral do que trata o texto ou o ponto de vista nele apresentado. Por outro lado, manter um ponto de referência serve como guia, sustentando os nossos questionamentos dentro de limites relevantes. Cotejamos nossas representações locais com o sentido que atri-

buímos ao todo, procurando observar se fazem sentido. Isso nos leva a um tratamento mais lógico e, concomitantemente, menos aberto do todo.

Não estou sugerindo que os questionamentos e explorações não ocorram como ponto de referência do pensamento. Eles ocorrem, mas estão restringidos pelo entendimento do tópico principal, ou contrário de abertos por horizontes de compreensão. Ao invés de formular perguntas para sustentar horizontes sempre elusivos, formulamos perguntas numa tentativa de diminuir a lacuna entre o que sabemos ou não sabemos, entre o que aceitamos ou rejeitamos sobre o ponto de referência. Nós nos movemos no sentido da realização da maior aproximação possível de uma compreensão final.

Alguém poderia argumentar que a ciência está sempre aberta a novas interpretações e que o raciocínio científico é, a sua própria maneira, sempre relativo, e eu concordaria plenamente. Por exemplo, diz-se que o pensamento científico envolve a formulação de uma hipótese, que funciona como ponto de referência. Durante um experimento ou o desenvolvimento de um trabalho que busque comprovar algo, a hipótese elaborada guia o foco do indivíduo. Embora o resultado da investigação possa levar à elaboração de outra hipótese, as questões levantadas são, num certo sentido, seriadas, o pensamento está voltado para uma série de explorações sucessivas. Em cada exploração, as idéias sobre as quais nós pensamos são guiadas pela nossa compreensão geral sobre o tema ou questão. Numa experiência discursiva, nós usamos esse tópico ou ponto de vista parcial como uma referência relativamente estável, e reflexões que construímos em nossa representação local são guiadas e moldadas por essa compreensão do todo. Ao mesmo tempo em que se desenvolve a nossa representação, usamos esse entendimento como ponto principal em torno do qual organizamos os sentidos que vamos construindo.

Como eu havia indicado no primeiro capítulo, ambas as abordagens do entendimento – manter um ponto de referência ou explorar horizontes de possibilidades – são essenciais para o pensamento inteligente e eficiente. Algumas vezes nos

utilizamos fundamentalmente de uma ou de outra, mas na maior parte das vezes elas interagem de forma sutil, porém muito importante, enriquecendo nossas representações, afetando o que nós pensamos, compreendemos, toleramos e acreditamos.

## Alguns exemplos em sala de aula

Se observarmos uma vez mais a leitura que Jim realizou de “Perdoe meu erro”, no capítulo 2, poderemos ver que ele estava fundamentalmente engajado em explorar horizontes de possibilidades. Ele construiu uma representação através das reflexões que realizou acerca dos sentimentos passados e presentes do garoto que se tornou um homem e dos possíveis sentimentos dos pássaros. E ele relacionou-os a sua compreensão pessoal de pecado e culpa, bem como de crescimento. Essas explorações levaram a mudanças em suas representações. Os alunos da aula da professora Barbara Furst, ao contrário, estavam considerando especificamente a questão de em qual época a história poderia ser localizada. Essa noção de época serviu como ponto de referência para aquele segmento da sua discussão, que foi moldado por esse tópico. Embora os alunos tenham ampliado sua explicação da relação existente entre Charles e Laurie – retornando à exploração de horizontes de possibilidades – aquela parte do debate possuía uma orientação discursiva. Muitos debates excelentes realizados em sala de aula movimentam-se entre ambas as abordagens.

### Uma aula da primeira série

Uma olhada na primeira série da professora Tanya Weber nos fornece um entendimento de como as orientações literárias são estimuladas, possibilidades são exploradas e representações são construídas durante o período de uma aula. Aqui, o debate é parte integrante do ensino, uma forma de penetrar mais profundamente numa história e de com-

preendê-la melhor. Durante o debate, podemos observar os alunos se movimentando através de uma rede na direção de um mundo imaginário (interiorizado). Eles conectam e relacionam as histórias que conhecem com aquelas que estão ouvindo pela primeira vez, utilizando-as para expandir suas representações. O exemplo a seguir foi retirado de uma discussão sobre *Greyling*, de Jane Yolen (1991), uma história sobre a metamorfose na qual um pescador descobre um fardo, que é, na verdade, um menino, que mais tarde se transforma numa foca.

**Steve:** Eu me pergunto por que (inaudível) na água. Porque ele é grande o suficiente, ele é como um menino de 13 ou 14 anos e ele pode ir na água.

**Prof<sup>a</sup> Weber:** Moses (um dos alunos) não consegue entender por que ele não pode ir na água agora.

**Scott:** Ele não pode ir na água porque seus pais não se dão conta – ele é um menino normal agora. Se ele for na água, ele vai virar uma foca grande e depois voltar a ser um menino.

**Jessica:** Talvez a água e quando ele (inaudível) a mãe e o pai.

**Steve:** Ah, se ele for na água, ele vai virar uma foca. Você sabe como era o outro menino. Era pouco provável que o pai e a mãe pensassem que ele fugiu. Ele fugiu como as pessoas disseram, eu não acho que eles estivessem errados. Como Moses, porque se ele sair, ah, tipo como ele fez naquela pedra, ele não mudou de volta. Ele não virou um ser humano. Eu acho que alguém, na casa deles com um pai e uma mãe, estariam pensando isso de qualquer jeito, porque eles já disseram pra ele umas cem vezes que ele não podia ir na água.

Os alunos estão desenvolvendo suas representações enquanto exploram horizontes de possibilidades; estão usando a imaginação para criar cenários que os auxiliem a experimen-

tar possíveis compreensões dos personagens e de suas razões para se comportarem como o fazem. Moses continua sua exploração, introduzindo a idéia de uma fantasia, experimentando com um possível cenário e depois o rejeitando.

**Moses:** Uma fantasia de foca, e depois ele jogou ela fora e ela caiu na pedra porque ele era um, quando ah, parte do nosso (inaudível) ser humano. Mas eu não acho que isso tenha acontecido. Eu acho que foi uma fantasia e ele tinha um zíper na cabeça ou alguma coisa assim.

Nesses excertos os alunos da primeira série estão construindo suas representações enquanto se movimentam dentre as possibilidades da história (segundo posicionamento). Eles circulam entre os mundos real e imaginário para coletar e explorar possibilidades e desenvolver sua compreensão da história.

### Uma aula da 12<sup>a</sup> série

Na outra ponta desse segmento do sistema de ensino está a aula da décima segunda série, da professora Maura Smythe, que está discutindo o romance *Sula*, também de autoria de Tony Morrison (1974). Os alunos estão em processo de construção de suas representações através da interação em sala de aula (novamente o segundo posicionamento). Kara está realizando a apresentação das idéias que ela e uma colega levantaram acerca das personagens e das motivações por trás de suas atitudes:

**Candy:** Nel é mais calma nas suas relações e Sula era mais desbocada e gostava de loucuras, e sobre a morte, talvez seja como com os sentimentos delas, tipo, Sula gosta de mortes exóticas e diferentes, um tipo diferente de morte, como queimada. Enquanto Nel, mesmo no que se refere aos relacionamentos, gosta da calma, onde ela afundou e nunca mais saiu.

Profª Smythe: Hu, quer dizer, acho que eu estava pensando, eu não sei se mais alguém leu isso, tipo elas estavam se sentindo culpadas por ter salvado eles. Será que salvar Chicken Little é parte disso?

Suke: Por *não* salvá-lo.

Profª Smythe: Sim, *não* salvá-lo. Em outras palavras, quando elas estão conversando sobre, quer dizer, essa é a parte que é muito confusa para mim. Ali estão elas, assistindo, quer dizer, por que alguém ficaria contente de assistir alguém se afogar?

Kara: Bom, eu acho que a Sula entrou em pânico.

Candy: A Sula estava mais preocupada do que a Nel.

Kara: Certo.

Candy: E essa foi a única morte na qual Sula quase foi apanhada e a coisa que mais a impressionou foi a parte com Shadrack, onde ele disse sempre. Essa foi a parte mais trivial de tudo. Foi algo que ficou marcado pra sempre na cabeça dela.

Profª Smythe: Mas por que ela ficou tão aborrecida com isso?

Kara: Com Shadrack?

Profª Smythe: Não, com, quero dizer, você disse que a Sula sempre reagia com violência e essa foi a última vez que ela agiu assim?

Kara: Não, eu achei que provavelmente foi, não houve uma reação violenta, então não deu a ela a satisfação que deu a Nel.

Profª Smythe: Talvez eu estivesse perguntando sobre a Nel – satisfeita.

Kara: Bem, aqui diz que, eu quero dizer, na morte da Sula o livro diz (lê)

Nel, ela lembrou, sempre crescia durante uma crise. O espaço fechado na água, o funeral de Hannah. Nel era a maior. Quando Sula a imitava, ou tentava, naqueles longínquos anos, sem-

pre acabava resultando em algo que chamava a atenção, não por dar certo, mas, na maior parte das vezes, por ser bizarro. A única vez que ela tentou proteger Nel, acabou cortando a ponta de seu próprio dedo e angariou para si não a gratidão de Nel, mas sua repulsa.”<sup>7</sup>

Então, é meio que voltar não é, há umas frases sobre o trivial e a crise. Eu não sei como é que isso se relaciona com as relações humanas, levando o todo em conta.

Prof<sup>a</sup> Smythe: Eu acho que entendo o que você está dizendo, mas eu pensei que fosse, eu não sei, talvez a gente precise, talvez *eu* precise falar mais sobre por que elas não fizeram algo a respeito de Chiken Little e se isso tem alguma coisa a ver, quero dizer, eu achei que Nel ficaria satisfeita, porque ela tinha tudo sob controle. Vocês sabem o que eu quero dizer, tipo, se algum grande problema ocorresse, ela saberia como resolver. Vocês estão entendendo o que eu estou dizendo? Eu não estou sabendo fazer a pergunta certa.

Abigail: Todo mundo tem uma reação diferente em relação a isso (a morte). Algumas pessoas enlouquecem e começam a chorar e gritar e algumas pessoas simplesmente sentam-se e pensam logicamente sobre o assunto.

Aqui os estudantes estão explorando possibilidades, examinando e reexaminando motivos e comportamentos com base em perspectivas de vários personagens, bem como nas deles próprios. Maura acredita que esse tipo de discussão fornece aos seus alunos a oportunidade de construir representações de forma literária, explorando horizontes de possibilidades e abrindo espaço para múltiplas interpretações. Durante uma entrevista, realizada depois da aula, acerca das

<sup>7</sup> “Nel, she remembered, always thrived on a crisis. The closed space in the water; Hannah’s funeral. Nel was the best. When Sula imitated her, or tried to, those long years ago, it always ended up in some action noteworthy not for its coolness but mostly for its being bizarre. The one time she tried to protect Nel, she had cut off her own finger tip and earned not Nel’s gratitude, but disgust.” Tradução livre das tradutoras.

suas impressões sobre os objetivos educacionais da professora Smythe, Miles, um de seus alunos, declarou:

Hoje foi um bom exemplo. Eu não creio que ela queira chegar a uma idéia de certo ou errado... Ela nos deixa decidir o que pensar. Eu acho que isso é bom. As pessoas vão ver as coisas de maneira diferente... e quando eu ficar mais velho, se eu fizer essa leitura de novo, provavelmente vou ver as coisas de modo diferente.

Essa percepção sobre a exploração de possibilidades locais, muitas vezes refletindo sobre os significados a partir de múltiplas perspectivas, leva alunos como Miles a criar a expectativa de que esse tipo de pensamento ocorra naturalmente em discussões sobre literatura e de que continue mesmo depois de encerrado o debate. E é aí que reside a diferença entre a abordagem literária e a discursiva. Como Maxine Greene (1995) sugere, nas experiências literárias, “não somos apenas expulsos do que nos é familiar e seguro, mas podemos descobrir novas formas de atuação. Podemos vivenciar a repentina compreensão de novas possibilidades e, assim, de novos começos” (p. 379). A literatura convida à especulação ao invés do encerramento, permanecendo o leitor de posse de uma representação analisada, mas, necessariamente, incompleta.

## Vida e pensamento

Eu tentei apresentar uma concepção da natureza da construção de representação e das formas por meio das quais ela acontece quando as pessoas estão engajadas numa experiência literária. Antes de fechar este capítulo, preciso enfatizar que, se quiséssemos registrar os caminhos percorridos por diferentes alunos na construção de representações em resposta a um texto em particular, observaríamos muitas diferenças entre eles. As representações dos alunos são afetadas por suas diferentes experiências, por seus objetivos de

leitura, por suas suposições acerca do que o professor deseja e suas percepções do que é social e politicamente correto.

Ambas as abordagens do modo de pensar e do conteúdo sobre o qual se pensa são afetadas por quem o estudante é e pelo modo como interage num dado contexto social. Dessa forma, em termos verdadeiros, cada experiência de construção de representação é diferente: para pessoas diferentes numa mesma situação; para uma mesma pessoa em situações diferentes e para uma mesma pessoa numa mesma situação, noutro período de tempo. Mas isso não significa que a construção de representação seja totalmente idiossincrática e que tudo seja válido. A contribuição do texto para os significados que a pessoa constrói não pode ser ignorada. Estudiosos de campos tão diversos como a lingüística (Pratt, 1976), a teoria literária (Booth, 1988; Iser, 1974) e a filosofia (Grice, 1975); Searle, 1969) concordam nesse ponto. Embora todos nós, leitores, desempenhemos um grande papel nos significados que orquestramos, o texto (e o autor por detrás dele) influencia nossa leitura. Existe uma arte na escrita e cada peça comunica idéias por meio de um grande número de sinais e signos semióticos. Esses servem como guias para evocar as idéias e imagens que escolhemos formar, resistir ou reconfigurar. Existe uma tensão na relação entre o texto e o leitor, bem como uma variabilidade de leitor para leitor. Existe uma linha frágil e oscilante entre uma representação idiossincrática adequada (ou provavelmente adequada) e uma que tenha se permitido vaguear por um outro mundo, no qual a experiência literária, ela mesma, é perdida. Em termos educacionais, isso não significa anarquia, pelo contrário, significa que os marcadores que utilizamos para nos ajudar a reconhecer uma leitura eficiente precisam levar em conta os leitores como indivíduos, com suas próprias vidas e pensamentos.

O conceito de construção de representação, com os concomitantes posicionamentos e orientações que o afetam, permite-nos pensar na compreensão como sendo fluida e social. As representações são inextricavelmente influenciadas pelas interações e experiências dentro e fora da sala de aula; elas

nos fornecem uma janela para os pensamentos de nossos alunos, nos convidam a refletir sobre as idéias dos estudantes, a participar e apoiar suas conversas e a fornecer-lhes um espelho no qual possam observar suas idéias em processo de desenvolvimento. Quando as interações em sala de aula não são higienizadas (ver Delpit, 1988; Dyson, 1994), o foco muda, não simplesmente do texto para os alunos, mas do texto para os sujeitos que estão em sala de aula – suas histórias, relacionamentos e identidades pessoais. A participação dos alunos numa comunidade literária em sala de aula oferece-lhes a oportunidade de explorar suposições, de negociar idéias e imaginar o possível. Voltaremos a esse assunto mais adiante neste livro.

Desenvolvi as noções de construção de representação e compreensão literária numa tentativa de desmembrar a experiência literária para descrever suas qualidades essenciais: o que a torna de um valor único e por que os estudos literários têm sobrevivido como uma pedra fundamental do currículo. Embora a orientação literária não seja um estado alcançado apenas quando lemos literatura (tampouco essa seja a única orientação que utilizemos quando lemos literatura), a educação literária é o principal meio pelo qual os alunos podem praticar sistematicamente e desenvolver a proficiência nesse tipo de raciocínio. O pensamento voltado para horizontes de possibilidade é a principal esfera de ação do currículo das aulas de língua e literatura inglesa.<sup>8</sup> As implicações são imensas, incluindo um modo de repensar o que conta como saber e o que isso significa em termos de instrução. No próximo capítulo começaremos a explorar o que tudo isso significa em sala de aula.

---

<sup>8</sup> Como língua materna. *English language arts* no original. Nota das tradutoras.

## Capítulo 4

# A sala de aula como um cenário social para a construção de representações

O conceito de representação requer que olhemos nosso aluno como um pensador independente que é influenciado fortemente pelo grupo e pela história. Na vida cotidiana os indivíduos existem, agem e aprendem tanto como membros de vários grupos fora da escola aos quais eles se sentem ligados quanto como membros de sua comunidade escolar. Esses múltiplos e muitas vezes concomitantes “eus” acompanham os alunos através dos portões da escola, tornando-se visíveis em variados momentos, de variadas formas. Os professores são, num sentido, sempre forasteiros nos outros mundos de seus alunos. Mas através da experiência literária, os professores podem ajudar os alunos a reconhecerem e usarem seus variados “eus” culturais para estabelecer conexões, explorar relações, examinar conflitos e buscar compreensões através da literatura que eles lêem e das interações que têm.

Na sala de aula em que há construção de representações, todos partem do princípio de que cada indivíduo tem uma identidade social complexa, assim como interesses e preocupações pessoais, e que as compreensões de uma pessoa são necessariamente afetadas pelos muitos grupos e subgrupos aos quais ela se associa e se identifica. Também fica estabelecido que os indivíduos vão atribuir diferentes significados às obras que lêem e que furtá-los dessas diferenças envol-

veria torná-los invisíveis. Isso os tornaria menos capazes de construir suas próprias representações e interpretações e de estimular os pensamentos de outros.

Cada membro da sala de aula é um aprendiz de muitas coisas em muitos níveis, e também é um mestre. Alguns estão aprendendo melhores estratégias de construir sentido quando lêem; alguns estão aprendendo como sustentar uma discussão e examinar uma questão e alguns, a considerar pontos de vista que não os próprios. Mais adiante, alguns estarão aprendendo a elaborar argumentos mais coesos para suas interpretações; outros estarão aprendendo a contrastar suas idéias com as do texto e alguns, a considerar e relacionar questões históricas e culturais a comportamentos. Para que uma aula dê certo, é necessário que os estudantes expressem inquietações que podem ou não ser compartilhadas por outros; identifiquem pontos conflitantes, explorando-os de muitas perspectivas, e unam seus pensamentos aos dos outros. Para os professores, isso significa que devemos ver a comunidade de sala de aula como uma entidade dinâmica, mudando e se flexibilizando em resposta aos indivíduos que a constituem. As maneiras pelas quais os alunos usam a literatura, suas razões para fazê-lo e os tipos de significado que eles esperam construir de suas experiências dependem da história e do contexto (ver, por exemplo, Gates, 1992). Cada aluno é um indivíduo complexo que pertence a tantas subculturas quantas possam ser identificadas através de crenças em comum, convenções sociais e maneiras de se comunicar e de se comportar. Por causa de sua confluência toda particular de diferenças sociais, históricas e culturais, cada grupo tem um potencial para tratar a literatura de modo diferente (ver Bloome e Egan-Robertson, 1993; Dyson, 1994; Laufer, 1990; Minnick, 1990). O lar pode ser considerado uma subcultura; o bairro, ou a vizinhança pode ou não ser considerada outra; a igreja, os amigos, as várias turmas na escola também podem ser considerados outras subculturas. Algumas delas se confundem, e um aluno pode vir a fazer parte de novas subculturas a qualquer momento. Ao se tornar um membro de um subgrupo, o indivíduo aprende a maneira de participar daquele grupo.

Para alguns alunos, a igreja é um contexto central para usar a literatura: histórias religiosas, preces e hinos podem ser lidos, memorizados, interpretados, ou “embelezados”, dependendo da comunidade em questão. A maior parte dos alunos também tem um contexto familiar para usar a literatura que pode envolver trocas e discussões que abrangem a literatura impressa e de mídia, a contação de histórias sobre o passado e o presente da família, as narrativas de vida e assim por diante. E essas experiências literárias podem envolver recontagem, memorização, interpretação, ou aumento, dependendo das tradições de uma determinada família. Os alunos também têm amigos com os quais assistem a vídeos e programas de televisão, lêem obras de ficção, criam letras de música, jogam jogos de computador, atuam num clube de teatro ou trocam revistas favoritas. Essas atividades também podem envolver diferentes quantidades de interação e reflexão, dependendo das tradições de determinado grupo (Heath, 1983; Wolf e Heath, 1993).

Esses exemplos limitados comprovam que a maior parte dos indivíduos tem uma variedade de experiências com a literatura, experiências que os engajam numa variedade de modos de pensar. Qualquer teoria sobre a compreensão literária deve levar em conta essa variedade, concentrando-se nos alunos como seres humanos individuais que também são membros de vários grupos sociais e culturais, convergindo como participantes de uma comunidade de sala de aula. Tal comunidade envolve tensões e ajustes entre a identidade pessoal e a afiliação ao grupo, individualidade e ligação. O reconhecimento dessas tensões e ajustes entre o indivíduo e o grupo auxilia-nos a conceitualizar e apoiar o ensino e a aprendizagem mais efetivos de todos.

## Como são as discussões literárias

O objetivo é ajudar os alunos a se tornarem envolvidos com discussões literárias que são reais – que trazem as características e os padrões sociais de reflexão evidenciados quando pessoas “reais” discutem literatura no dia-a-dia fora

do contexto escolar tradicional. Para nos auxiliar a pensar como tais comunidades funcionam, vamos dar uma olhada num grupo de leitores adultos discutindo “A história de uma hora”, de Kate Chopin (1984). Este é um conto bem pequeno sobre uma mulher que fica sabendo do envolvimento fatal do marido num acidente de trem enquanto ele viajava a negócios. Depois de receber os pêsames, ela vai para seu quarto, onde começam a aflorar os sentimentos de liberdade e um futuro promissor. Depois de ficar entregue a seus devaneios por algum tempo, ela é chamada ao andar de baixo da casa para recepcionar o marido, que tinha tomado outro trem. Ela morre do coração.

Ao terminar de ler, algumas pessoas riem e murmuram.

Jane: Eu já tinha lido antes, mas tinha esquecido o final. E aí eu, era demais para suportar. Ela achava que estava livre. Nem sabia que talvez ela quisesse isso... e agora de repente ela está nisso. Uma piada.

Cora: Eu me lembro de ter lido antes, e morrer ao final, quando a irmã dela diz: “Vamos lá, não fique tão triste.” E lá está ela bem alegre e olhando pela janela, la, la, la. E vendo ele, eu pensei, Ah não, coitadinha, ela estava livre, e agora, a ironia. Simplesmente inacreditável. Eu fiquei pensando em usar o conto na minha turma e pensei: “Meu Deus, será que eles gostariam disso?” Ontem a vida era longa, hoje não é longa o suficiente. História maravilhosa.

Diana: Eu estava pensando [que] o positivo e o negativo estão sempre dentro de todos nós, e nem sempre nós olhamos algumas partes disso. Geralmente as negativas. E se somos realmente honestos com nós mesmos, há aquelas coisas sobre nossos casamentos ou relacionamentos, que são

Jane: Eu sei. A idéia provavelmente passou pela minha cabeça. Eu fico imaginando se...

Diana: E você não sabe. Você não sabe como se sente.

Cora: Isso me lembrou duas outras histórias que eu li. Uma era da Doris Lessing, “Room 19”, e “Yellow Wallpa-

per”, ou coisa assim, onde as mulheres estavam enlouquecendo. E até outra dela [Chopin], “O despertar”, onde elas estão voltadas para si mesmas, enlouquecendo com a opressão ou repressão, em seus pequenos mundos, em suas famílias. E nesta, “Room 19”, a mulher vai a esse hotel todos os dias. Ela alugou um quarto e fica lá, gritando e enlouquecendo, e seu marido não sabe por quê, e continua assim. E é o que me veio à mente. As idéias e os pensamentos das mulheres e quando todo mundo e a família delas pensam que elas são felizes e elas fizeram tudo por todos os filhos e isso e aquilo. Elas estão saindo e por algumas horas, de tarde, dando chilique em algum lugar. É o que me veio à mente.

**Sonja:** Um tipo de feminismo. Que pena. De novo, uma mulher perdeu. Que pena para ela.

**Tom** [o único homem no grupo aquele dia]: Quando eu comecei a ler, eu olhei para a autora. Eu nunca tinha lido nada dela. E aí, quando eu li essa história, eu tentei localizar, eu estava tentando saber onde este tipo de, sabe, o pano de fundo, o, eu não peguei o nome do amigo do marido, Richard é o nome. Richards, eu achei, parecia bem inglês, e depois, mais adiante na história, eu acho que eu comecei [inaudível] era vitoriana, Inglaterra, possivelmente seria meu palpite para o pano de fundo da história. E daí o que me surpreendeu foram as datas, as datas dela [1851-1904] e a escrita desse tipo de história em relação à literatura feminina de hoje.

**Barbara:** Que interessante.

**Outros:** É.

**Cora:** Que alguém assim, talvez há um século atrás... E é maravilhoso. E o livro dela, O despertar, é um volume pequeno, e ela é americana. E quando foi publicado, tipo, era a história dessa mulher despertando e assim: “Meu Deus, que prisão é esta em que me encontro?” Mas se passava no final dos mil e oitocentos. Meu Deus, e era radical, revolucionário e banido em um monte de lugares, e se você o lesse. Tipo assim, as mulheres não podiam lê-lo. Elas o enfiavam debaixo da cama, assim.

Aqui vemos indivíduos dando voz a seus pensamentos iniciais sobre o texto, idéias saindo das representações que eles construíram até o término da leitura. Mas quase imediatamente a discussão os faz engajar em novas idéias e eles começam a interagir e comentar sobre as idéias que eles possam ou não ter pensado anteriormente. Jane é a iniciadora, a que começa a falar, abrindo caminho para os outros falarem. Cora tem informações para compartilhar, assim como idéias para contribuir. E Tom, talvez por cautela, fala, inicialmente, sobre o pano de fundo – um tópico que é levado adiante pelos outros.

Claramente, no início da conversa, os indivíduos estão refletindo sobre suas próprias idéias, alguns pensamentos levam a outros e eles continuam a construir representações. Apesar de não terem todos a mesma perspectiva nem estarem construindo representações semelhantes, um senso de abertura e confiança é possível de ser observado. Juntando-se à conversa do grupo, algum tempo depois, Rachel, que até então estava quieta, se sente pronta para dar voz a suas considerações. Tom também, no decorrer da conversa, levanta uma questão que o estava inquietando:

**Rachel:** No final eu estava totalmente confusa. Eu tive que voltar e ver. Eu achei que eu tinha me confundido com o nome dele. Como pode ser, espere um minuto, eu fiz confusão com o nome. Sabe, mas eu achei que ela ia morrer. Eu achei horrível ler isso. Eu fiquei constrangida. É tipo aquelas coisas que você não repete em voz alta (muitas risadas) ou lê em sala de aula. Constrangedor, eu fiquei constrangida de ler. Pensar que as pessoas, sabe, você pode pensar isso, mas não.

**Diana:** Bem, sabe, eu fiquei pensando que ia se transformar em uma fábula e que a senhora Mallard era uma pata [senhora Mallard é o nome da personagem central]. Porque isso foi o extremo. Porque, sabe, as fábulas são sobre os extremos nas pessoas, ou personagens. Mas eu também senti um pouco dessas coisas.

**Tom:** À medida que eu lia, a primeira coisa era tentar situar a história. Tentar encaixar em algum lugar na minha bagagem de conhecimento para poder dizer: “Ah,

isto é uma história, este gênero, esta corrente, é desta escola”. E aí eu estava lendo e refletindo sobre a minha dor em particular, sobre ouvir a notícia da morte de um amigo há uns anos atrás. E daí pensar na reação dela, parecida com a reação dos meus pais, e daí ela entra no quarto e “Livre, livre, livre”. Eu pensei puxa vida, o que está acontecendo aqui? Minha mente saltou para os quadros de Renoir ou Van Gogh, imagens da França, e a tentativa de abrir as janelas, escutando, era quase um cenário romântico daquela cena na minha cabeça. Daí eu comecei a me dar conta de que ela estava, eu comecei a pegar esse sentimento de liberdade, liberação, que se você for olhar em “O amante de Lady Chatterley” de D. H. Lawrence, toda aquela literatura, todo aquele sentimento, estava lá. Eram essas coisas que estavam passando pela minha cabeça. Eu tinha uma dúvida que me deixava meio culpado. Eu fico imaginando se minha esposa se sentiria assim se eu morresse de repente. Eu acho que eu rapidamente me desfiz da dúvida, não (risadas).

Cora: E que tal trocar de lados? O que você acha que o homem sentiria se a esposa morresse, e...

Jane: Um alívio.

Cora: Certamente.

Tom: Não sei, eu só...

Judith: Mas isso não lhe ocorreu quando você estava lendo, então? Você manteve o mesmo gênero, você não...

Tom: É, eu não troquei de lado.

Aqui, ambos, Tom e Rachel, trazem à baila questões que os outros ainda não tinham considerado. O comentário de Rachel pode ter liberado Tom para revelar seus pensamentos, já que ela foi a primeira das mulheres a mostrar um certo desconforto em relação ao texto. Apesar de os outros não necessariamente partilharem das mesmas opiniões de Tom e Rachel, tentam fazer uma ligação destas com suas próprias experiências, levam em consideração os pontos de vistas dos colegas e exploram possibilidades relacionadas. Cora faz uma ligação de suas próprias considerações com os comentários de Rachel, e algumas

das mulheres tentam apoiar Tom, ainda que o levando a considerar o texto do ponto de vista de uma mulher (sua esposa). Elas também levam em consideração o ponto de vista do senhor Mallard. Mais adiante na discussão, eles se perguntam se os sentimentos de liberdade da senhora Mallard seriam um mecanismo psicológico de enfrentamento da dor e do luto.

**Barbara:** É uma interpretação possível, mas, analisando o texto, eu não creio que o fim seria o mesmo se a interpretação fosse realmente essa. Se ela estivesse realmente negando a dor, então eu acho que esse final não caberia no

**Jane:** Eu ia argumentar outra coisa. Que, se de fato sua culpa era tão grande, se de fato era algo momentâneo, quer dizer, eu não sei se dá para saber que ela vinha pensando nisso há muito tempo.

**Barbara:** Algo me diz que talvez isso nunca lhe tenha ocorrido.

**Diana:** O parágrafo 3 não se encaixa em negação. Não há negação aqui, há uma reação imediata de ouvir a notícia e lamentar.

Diana e Jane lêem, então, algumas linhas do texto e o grupo continua explorando as questões acerca dos possíveis sentimentos de tristeza e alegria (um deles ou ambos) da senhora Mallard. Baseada em sua experiência pessoal, Jane parece inclinada a considerar a noção de que a senhora Mallard esteja em negação, mas a maior parte dos outros considera a idéia pouco provável. Mais tarde eles enfocam a vida de Kate Chopin e as dificuldades enfrentadas pela autora para escrever na era vitoriana. Eles discutem, então, como devem ter afetado “A história de uma hora”:

**Barbara:** Mas sabe, quase, a história se torna quase aceitável [para aquela época] pela forma como ela morre no final. Se não fosse pela volta dele...

**Cora:** E [ela] estaria festejando pelos próximos 30 anos.

**Barbara:** É a parte que eu acho que ela não poderia escrever.

Essa foi a primeira discussão desse grupo. Depois de se conhecerem melhor, a abertura, a disposição para assumir os pontos de vista alheios e a disposição para discordar e confrontar aumentaram bastante, mas sempre com apoio e sensibilidade. Esses são os tipos de discussões às quais os alunos devem aprender a se engajar, em que eles têm espaço para explorar tópicos que dizem respeito às suas vidas, para usar o texto, a literatura relacionada, a vida do autor, assim como suas próprias vidas e as dos colegas. Que preparação para a vida, se os alunos aprenderem a interagir numa comunidade onde suas idéias podem estimular novas visões e possibilidades e onde a leitura de textos literários pode assumir um papel profundo em seu desenvolvimento humano e cognitivo.

Se você, como leitor, reler a discussão de “A história de uma hora”, verá que havia um ponto de referência de onde partiu o pensamento (ex.: enfocando no pano de fundo e nos problemas que Kate Chopin pode ter enfrentado como autora). Mas, a princípio, o grupo explorou possibilidades, construindo representações nas quais compreensões do todo foram deixadas em aberto e onde sempre havia o potencial para considerar outras questões.

A noção de valorizar discussões – conversas reais em que as pessoas interagem e constroem pensamentos através da troca de idéias – não é nova. Isso foi a base dos estudos sobre educação baseada na experiência, de Dewey (1899), e de posteriores gerações de trabalhos centrados no aluno (ex.: Barnes, 1976; Cadzen, 1988; Mayher, 1990; Willinsky, 1991). Meu argumento particular é que uma mudança de controle que passa do professor para o aluno é um primeiro passo necessário para que as interações sociais mudem da exposição e adivinhação (“o que será que o professor quer?”) para o pensamento e discussão autônomos e substantivos que podem aumentar o alcance da compreensão dos alunos.

## Duas experiências de sala de aula

Olhemos a turma de primeira série de Tanya Weber para observar o quanto as noções podem ter relevância para crianças de seis anos. Mais adiante, eu contrasto isso com uma discussão na turma de adolescentes de Martha Smythe, um mês antes da formatura do ensino médio.

### Uma comunidade de leitores de 1ª série

A sala de aula de Tanya tem a aparência de uma comunidade de leitores. Está cheia de livros: os maiores colocados em estantes perto das janelas; os menores, em cestas. Há mais livros abertos sobre as mesas. As cestas estão espalhadas pelo chão, algumas junto a um cantinho cheio de almofadas, outras perto de um sofá cheio de almofadas coloridas. O sofá foi transformado num espaço de aconchego, pela adição de um “telhado”, um toldo de papel amarelo esticado e preso em quatro cabos. Este é um dos lugares de leitura favoritos das crianças. O mural é frequentemente dedicado a um “Autor Estrela”: hoje, por exemplo, os livros de Jane Yolen estão expostos. A sala de aula também tem muitos “centros” para pintura, ciência, matemática e assim por diante. Próxima ao sofá há uma caixa contendo roupas e outros materiais que as crianças usam para criar figurinos e cenas para suas peças de teatro. A “área das histórias” é delimitada pelo sofá com toldo, de um lado, e por uma poltrona amarela, de outro. Entre eles há uma árvore de papel verde. Tanya frequentemente se senta ao pé da árvore para ler em voz alta para a turma.

A seguinte discussão de *Sky dogs*, de Jane Yolen (1990), passa-se em meados de novembro. É parte de uma unidade que Tanya está desenvolvendo “para estimular a conscientização de crianças de seis anos sobre os povos indígenas da América do Norte”. Três outros livros, uma visita ao museu, fotografias e um projeto etnográfico local examinando a herança cultural da região virão a seguir. Tanya senta-se embaixo da árvore enquanto lê *Sky dogs*, uma lenda sobre como

os índios *blackfeet* vieram a possuir cavalos pela primeira vez. Após uma discussão sobre a autora, Tanya guia a atenção dos alunos para o livro.

Profª Weber: Mas, então, eu gostaria que vocês olhassem este céu muito bonito.

Emil: É um cavalo e um índio. E o primeiro está olhando para...

Sara: O indígena.

Profª Weber: Bem, o ilustrador é Barry Moser.

Benjamin: Ele fez um indígena usar chapéu [a ilustração mostra um chapéu de pele de animal e uma pena].

Profª Weber: É mesmo.

Emil: Há apenas uma pena.

Profª Weber: Isso mesmo.

Nessa breve interação, Tanya convidou os alunos a virem para perto dela para escutar a história. Eles já começaram a predizer sobre o que será. Tanya começa. Ela é uma contadora de histórias maravilhosa e lê de forma calorosa, emotiva e dramática. A voz dela chama os alunos para dentro do texto.

“Cães celestes.”<sup>9</sup> De Jane Yolen. Ilustrado por Barry Moser. Meus filhos, vocês me perguntaram como vim a ser chamado “Aquele que Ama os Cavalos”. Agora eu sento em minha tenda e a comida é trazida até mim e eu não galopo mais no vento. Aproximem-se – isso, isso. Aproximem-se e eu contarei tudo a vocês. Uma vez a terra nos consumia, pois tínhamos de caminhar de um campo para outro, de um céu para outro, com apenas pequenos cães para carregar

<sup>9</sup> Tradução livre das tradutoras. “Sky Dogs. By Jane Yolen. Illustrated by Barry Moser. My children, you asked me how did I come to be called “ He Who Loves The Horses”. For now I sit in the tipi, and food is brought to me, and I do not ride the wind. Come close- there, there. Come close, and I will tell you. Once the land winded us, for we had to walk on our own legs from camp to camp, from sky to sky, with only small dogs to carry our rawhide bags and pull the travois sleds. The grass beneath our feet sang swee-swash, swee-swash, and we wore out many moccasins along the paths of the plains. Then one day we saw strange beasts, coming west of the mountains, coming from Old Man ´s sleeping room. They were so far away, we first thought they were long shadows. But the sun was high, and still they came toward us, and that is not how a shadow acts. Then we saw they were as big as elk, with tails of

nossas guaiacas e puxar nossos trenós. A relva sob nossos pés cantava swee-swash, swee-swash, e nós gastávamos muitos mocassins durante o trajeto das planícies. Então um dia nós vimos feras estranhas, vindo do lado leste das montanhas, vindo do lugar onde dorme o Ancião.

Jeff: Onde estão os cães?

James: Eu consigo vê-los no céu.

Sara: Agora eu consigo vê-los no céu.

Benjamin: Parece uma das pegadas.

James: Parece um de seus pé [sic]

Profª Weber: Hã?

James: Parece um pé.

Os alunos já começaram a participar da contação da história. Eles usam as ilustrações, a parte que Tanya já leu e os comentários uns dos outros para começar a construir representações. E se aprofundam na conversa. Escutam e trocam idéias uns com os outros. Tanya continua a leitura:

Eles estavam tão longe que pensamos que eram longas sombras. Mas o sol estava alto, e ainda assim eles vinham em nossa direção e isso não é o que acontece com sombras. Então vimos que eram grandes como alces, com rabos de palha. Dois Kutani vinham grudados em seus lombos, com os pés caídos, como homens doentes. E uma das feras puxava uma liteira travois muito carregada, como um cachorro grande. Então nós ficamos com medo. Pula-Sobre-Água, que era meu melhor amigo e nasceu na mesma estação do ano que eu escondeu-se atrás da saia de sua mãe. E Urso Corredor, o mais

---

straw. Two Kutani clung to their backs, feet hanging down, like men who have the sickness. And one beast pulled a heavy laden travois, like a big dog. Then we were afraid. Jumps-Over-the-Water, who was my best friend and was born in the same son, hid behind his mother's skirt. And Running Bear, the bravest of us then, born a season sooner, ran behind the nearest tipi. I stood apart and watched with big eyes, not because I was not afraid, but because I could not move, because I had been caught out beyond the safety of his arms. Often it was so with me since my mother died. The men of our tribe made the mutterings men make when they want to say, "We are not afraid. No. Not us. We are mighty Piegan. We are warriors of the plains. We drove out the Kutani and took their lands. We rule the wide grass from sky to sky." But they were afraid. Their eyes grew big, and four of them reached out for their hunting bows. That is because one may fear what comes from Old Man."

corajoso dentre nós naquela época, nascido na estação anterior à nossa, correu para esconder-se atrás da primeira tenda que encontrou. Eu fiquei de lado olhando tudo com os olhos arregalados, não porque estivesse com medo, mas porque fui pego de surpresa, longe da segurança da tenda de meu pai, longe da segurança de seus braços. Isso me acontecia com frequência desde a morte de minha mãe. Os homens de nossa tribo começaram os murmúrios que os homens geralmente fazem quando querem dizer, “Não estamos com medo. Não. Nós não. Nós somos os poderosos Piegan. Somos guerreiros das planícies. Expulsamos os Kutani e tomamos suas terras. Somos os senhores das pradarias selvagens de ponta a ponta.” Mas eles estavam com medo. Seus olhos arregalaram-se, e quatro deles pegaram em seus arcos de caça. Isso é porque é preciso temer o que vem do Ancião.

**Jeff:** Por que eram cavalos em vez de cães?

**James:** Talvez a mãe tipo [inaudível] mas seu pai não gostava de cães.

**Profª Weber:** Humm. Boa pergunta. Vamos pensar nessa pergunta enquanto estivermos lendo a história?

**Matt:** É o jeito que o autor, talvez ele pense que é um cachorro grande que parece um cavalo.

**James:** Não, mas, é mais comprido, é maior que um cachorro e cachorros não tem caras como aquelas?

**Profª Weber:** Mais alguém tem alguma idéia no momento? O Jeff está tão curioso da razão deles parecerem cavalos em vez de cães.

(Alguns alunos falam simultaneamente)

**Benjamin:** Estamos fazendo uma explosão de idéias.

Os alunos percebem uma discrepância entre a discussão do avô sobre os animais que ele e seu povo pensavam ser cães, suas descrições dos animais e as ilustrações, e começam a trabalhar juntos para explorar possibilidades. Apesar de querer voltar para a história, Tanya vê que os alunos ainda precisam elaborar certas coisas por conta própria e apóia-os. Por algum tempo os alunos usam o que eles entendem das ilustrações e da parte da história que eles já escutaram para discutir o as-

sunto. Eles consideram as possibilidades de os animais serem reais ou imaginários, de cavalos e cães estarem misturados no campo e como se sentiram o garoto e seu povo.

À medida que a história continua, as crianças escutam que três *kutani* muito doentes, dois homens e uma mulher, chegam à aldeia. Eles são acolhidos e tratados pela tribo do garoto, mas os homens morrem em seguida. Enquanto os anciãos cuidam da mulher, as crianças brincam com os animais estranhos atirando-lhes gravetos para eles irem buscar. Isso não funciona e um dos animais foge.

**James:** Talvez porque não fosse um cachorro, e sim um cavalo.

**Benjamin:** Eu sei, talvez o cavalo estivesse com medo, achando que estavam tentando matá-lo.

**Profª Weber:** Bem, parece que agora vocês estão mais seguros de que estamos falando de cavalos.

**Jeff:** Era isso. Bem quando ele disse eu ia dizer isso. Mas foi ele que falou.

**Profª Weber:** O que você ia dizer, Jeff?

A discussão continua à medida que a história vai se desenrolando. Neste, assim como em todos os grupos de leitura literária de Tanya, os alunos participam de uma comunidade literária que envolve não apenas sua participação ativa, mas sua interação também. Eles realmente interagem, da mesma forma que os adultos que observamos na comunidade de leitura de adultos; as pessoas falam umas com as outras, escutam umas às outras e respondem aos comentários umas das outras.

Mas isso não “aconteceu de uma hora para outra”. Tanya acredita que seus alunos vieram para a escola com muitas experiências e habilidades de “compreensão de histórias” aprendidas como membros de outras comunidades. É esse conhecimento que ela deseja deixar brotar e desenvolver, ao invés de ignorar. Ela também acredita que os alunos têm idéias próprias importantes a partir das quais é possível tecer compreensões. Para deixar essas idéias e habilidades brotarem e acolher os alunos em seu grupo de literatura, ela faz o que chama de “comentários e reações”: insere suas reações entre partes

do texto que está lendo, demonstrando, dessa forma, que não existem idéias certas ou erradas, apenas pensamentos. Durante o ano Tanya valoriza as respostas dos alunos sempre deixando espaço para reconsideração e uma exploração mais profunda. No exemplo anterior, os alunos aprenderam a ser responsáveis por suas próprias construções de representação, apoiando-se no texto, no seu próprio conhecimento e experiência, dos seus colegas e professora, para avançar em seus pensamentos. Mesmo antes de serem capazes de ler o texto escrito, eles estão rapidamente se tornando pensadores literatos e participantes ativos nas discussões literárias.

### Uma conversa entre alunos maiores

Agora analisemos a turma de Maura Smythe. Ela leciona numa escola de ensino médio, séries 9-12,<sup>10</sup> para um público principalmente de classe média voltado a ingressar no ensino superior. A escola também recebe alunos de dois condomínios de classes populares e de duas pequenas comunidades rurais. O nome da disciplina é “Homens, Mulheres e Literatura”. Maura criou a disciplina e é sua titular há 17 anos. Seu objetivo é auxiliar os alunos a lerem, escreverem e pensarem sobre questões de gênero complexas. No passado, ela começava a disciplina com leituras sobre teorias relacionadas às questões de gênero, mas neste ano seu enfoque é mais literário. Ela diz:

O pensamento literário envolve você se colocar no lugar da personagem e envolve um nível emocional que muitas vezes não é possível expressar intelectualmente [logicamente] mas que afeta os leitores de formas não conscientes para eles... Eu acho que esta é uma forma muito melhor de abordar a questão, do que o seria uma disciplina sobre o movimento feminista, ou de sociologia, com uma unidade sobre os homens e outra sobre as mulheres. Eu acho que eles entendem assim. É melhor porque é complexo e ambíguo... o tipo de pensamento pelo qual temos que passar.

<sup>10</sup> Nos Estados Unidos. Nota das tradutoras.

Maura escolheu alguns textos que incitam ao pensamento para essa disciplina, incluindo alguns textos novos que ela mesma leu recentemente. Sua sala de aula é grande e dividida numa área ampla, onde as aulas acontecem, e uma mais estreita, onde estão o computador e papéis do jornal da escola. (Maura é do conselho do jornal da escola). As classes dos alunos estão arrumadas em círculo. Duas mesas grandes estão colocadas no centro do círculo e são usadas para fazer reuniões ou trabalhos, conforme a necessidade. Os murais contêm uma grande variedade de materiais, incluindo artigos de jornal e fotografias relacionadas às disciplinas de Maura. Os alunos na turma de Maura recebem afirmação e encorajamento constante, e Maura dá o seu apoio com muitos sorrisos e expressões pessoais que demonstram seu prazer na atividade. Dos 25 alunos da turma, seis são homens e 19 são mulheres.

A essa altura do ano, os alunos já leram *The bean trees*, de Barbara Kingsolver (1989), e *Sula*, de Toni Morrison (1974). Eles estão lendo agora uma coletânea de contos. A seguinte discussão, em resposta a “O aborto”, de Alice Walker (1990), representa o teor das outras. Esta história é sobre um casal de afro-descendentes de elevado nível de escolaridade que vive no sul.<sup>11</sup> O marido é conselheiro jurídico da prefeitura, com ambições políticas próprias. A esposa fica em casa a maior parte do tempo, cuidando sozinha da filha de dois anos do casal. Ele se ocupa muito com seu trabalho, é distante no relacionamento e o casamento está sofrendo. Recentemente, ela descobriu que está grávida, mas não quer ter outro filho. Ele está imerso nas pressões de seu trabalho e ela é obrigada a enfrentar sozinha um aborto e, inevitavelmente, acabar o casamento. Maura começa a discussão como geralmente faz:

**Prof<sup>a</sup> Smythe:** Muito bem, quem gostaria de começar?

**Sikka:** Bem, eu não gostei dela. Eu achei que ela tinha o direito de fazer o aborto, e ela sentiu que precisava. E ela disse algo. Ela disse que escolheu ela mesma em detrimento da criança. Ela não estava nem pensando no que estava fazendo.

<sup>11</sup> Dos Estados Unidos. Nota das tradutoras.

Profª Smythe: Ela pensou nisso antes, ou...

Sikka: Quer dizer, ela pensou a respeito, mas ela foi completamente egoísta. Ela nunca, eu acho que ela não olhou para o que estava realmente acontecendo.

Raina: Eu discordo totalmente. Eu gostei. Quer dizer, há partes ali que me deixaram triste. O aborto não é no que eu acredito, e ela fez dois abortos, mas não sou eu que vou julgá-la. Mas, de uma forma geral, eu gostei do modo como ela personalizou tudo. Ela deixou você saber o que se passava. E o conduziu através da história.

Profª Smythe: Você acha que ela foi egoísta?

Raina: Eu não posso, na minha opinião, eu acho que ela foi egoísta. Ela tinha que escolher. Tipo, eu já me vi em situações em que tinha de escolher entre mim e o outro, e a única coisa que você pode fazer é escolher você. Ela coloca isso dessa forma.

Carol: Eu concordo com Sikka, porque ela foi totalmente, como ela escreveu, ela não consegue imaginar outro filho, mesmo para o marido dela. Ele, tipo, trouxe chá para ela, e ela disse: “Eu não consigo beber isso, leve embora.” Ela está sendo uma megera.

Claudia: [inaudível] talvez o que ela fale não seja como ela se sente, ela não consegue ter isso claro. Às vezes, quando as pessoas se vêem nesse tipo de situação, o que eles dizem não é realmente o que querem dizer. Tipo quando você está bravo com alguém e diz coisas que não são o que você queria dizer.

Até agora, um número de alunos deu voz a suas impressões iniciais, mas estão hesitantes, abertos a idéias adicionais. Eles escutam uns aos outros, recordando momentos anteriores e contribuindo com suas próprias idéias. O comentário de Claudia parece ter-lhes dado uma nova perspectiva para considerarem e seguirem mais além. Observe-se a mudança de enfoque:

Haika: Eu não sei. [inaudível] Tudo bem ela recusar o chá, mas quando ela começou a fazê-lo dormir no quarto de hóspedes.

(alguns alunos falam ao mesmo tempo)

Haika: Foi por bastante tempo.

Raina: É, mas ele estava sendo muito canalha. Não faria a cirurgia [vasectomia].

Bev: Eu sei. Ele não teria por quê. É como...

Raina: Quer dizer, ela é que vai ficar grávida, então não afeta a ele. Afeta, mas não diretamente. Quer dizer, não é seu corpo que vai ser afetado por isso. Alguém tinha que fazer uma cirurgia ali.

Haika: É, mas há outros métodos, e também ela não era muito estável no casamento. A menos que você tenha certeza de que vai ficar com aquele homem, você não deve tirar suas opções.

Claudia: Mas então, ela deve tirar as próprias?

Haika: É. Se é isso que ela quer.

Harry: Era ela que não queria a criança.

Aqui, os alunos levantam questões críticas em relação a sentimentos, intenções, opções e ações. Eles começam a explorar as questões de várias perspectivas, incluindo aquelas das personagens no texto e as dos alunos na sala de aula. Por um tempo, eles exploram as vidas das personagens à época e ocorrências relacionadas na história. Eles parecem estar tentando conhecer melhor as personagens e sua situação como uma forma de aprofundar suas próprias compreensões do texto. Mais tarde, o comentário de Harry muda o enfoque de novo:

Harry: Eu não sei. Eu não gostei nem um pouco dela, então, a história inteira é narrada do ponto de vista dela.

Claudia: É, bem, quer dizer ele não vai com ela. Sentado lá falando de política a caminho do aeroporto. Era algo dela, a vida dela, ela que se vire. Ele não deu muito apoio.

Sam: Mas também, ela enche com isso. Tipo, sabe, eu não ligo se você tenta ser legal, leve esse chá embora. E o que foi aquilo: "Vá dormir no quarto de hóspedes".

Claudia: Aquilo foi depois, não era assim antes. Talvez ela estivesse furiosa que...

**Profª Smythe:** Descrevam o relacionamento deles. Todas essas histórias [os contos que eles estão lendo] são sobre relacionamentos. Que tipo de casamento é esse?

Apesar de Claudia começar a discutir o comportamento do marido, Jen e Claudia então começam a reciclar idéias já discutidas. Maura sugere um tópico para ajudá-los a continuar sua exploração. Depois de um tempo, eles tocam em questões mais complexas, que funcionam como uma caixa de ressonância, ou até um trampolim, para outras idéias.

**Rick:** Mas eu acho que tinha um lugar, que ela nunca, tipo, ela pensou que nunca conseguiria um marido tão atencioso quanto esse, ou algo do gênero. Se alguém tinha que ir embora, esse alguém era ela. Então, tipo, eu acho que ela estava furiosa com um monte de coisas, mas ela nunca deixou o que ela fez. E era um relacionamento estranho porque ela sabia que era ela quem controlava. Ele sabia que ele nunca a deixaria.

**Profª Smythe:** Ele é retratado como bom?

**Rick:** É, eu acho que ela talvez, eu não acho que ele seja um cara ruim, mas eu acho que ele deveria ter ficado um pouco com ela e não simplesmente ter largado ela lá. Isso deveria estar nas discussões deles. Mas, eu acho que ela meio que se precipitou com ele algumas vezes. Ele diz algo como “Falaremos sobre isso depois”, e ela fica furiosa.

**Profª Smythe:** Outras reações a respeito do relacionamento deles?

**Paula:** Porque isso é importante para ela, e a atenção dele voltada para a política. Ela observou que ele estava botando a perder. Eu acho que isso mostrou que eles não tinham nada em comum. Eu acho que é quando ela se dá conta de que ia partir.

À medida que as discussões avançam, os alunos também analisam a preocupação do marido com o emprego e se realmente este era, nas palavras de Harry, uma maneira de ele

promover “um avanço para toda a família”. As questões de controle e infelicidade são discutidas novamente assim como a sua relação com as personagens e suas interações. Como geralmente acontece nas aulas de Maura, a discussão acaba com muitos alunos explorando seus questionamentos, ainda no processo de desenvolver suas próprias representações do texto. Às vezes, Maura traz a fortuna crítica do texto para os alunos lerem, mas somente depois que eles realizaram suas discussões, com o que eles têm a oportunidade de desenvolver compreensões e considerar questões por conta própria.

## A criação de comunidades

Apesar de “O aborto” e as questões que o texto levanta serem muito mais maduras do que as que foram levantadas pela turma de primeira série de Tanya, podemos ver semelhanças nas maneiras como as duas turmas funcionam. Ambas são comunidades interativas e acolhedoras, onde os alunos se sentem à vontade para expressar suas idéias e ninguém é deixado de lado. Mesmo quando houve uma grande discordância em relação à questão do aborto e do papel de cada sexo na aula de Maura, os alunos dialogaram uns com os outros. Opiniões diversas ecoam na discussão de modo a acrescentar complexidade e sensibilidade às compreensões das personagens e suas situações, feitas pelos alunos.

Discussões desse tipo são novas para essas professoras e suas turmas. Tanya explicou as mudanças que estava promovendo:

Eu vejo que eu preciso promover situações onde eu “fico de fora” e realmente construo a comunidade para que as crianças possam falar umas com as outras, ampliando suas idéias. Eu quero ficar mais quieta e escutar mais... Eu não sabia nada [antes] sobre como ajudar os alunos a considerarem um outro ponto de vista.

### Os comentários de Maura são semelhantes:

Eu mudei muito desde que [comecei a me concentrar em construção de representações] na minha abordagem, eu jamais teria perguntado como você se sentiu no final [referindo-se à pergunta que ela faz para iniciar a discussão ao final da leitura]. Eu teria geralmente perguntado quais questionamentos surgiram, e então analisaríamos partes específicas do texto, e às vezes eu fazia isso porque permitia que todos participassem mesmo se alguns não tivessem lido. Mas era muito frustrante porque eu não estava os ensinando a descobrir quais partes eram importantes para cada um deles... Agora eu estou mais consciente das decisões dos professores de uma forma geral. Estou começando a ver as distinções entre os posicionamentos à medida que escuto os alunos falando de diferentes perspectivas... Eu vejo como o grupo trabalha para ajudarem-se uns aos outros a formar seus pensamentos.

Em comunidades literárias do tipo das que Tanya e Maura estão desenvolvendo, há espaço para respostas individuais. Nas turmas delas, entretanto, os alunos não trabalham isolados do grupo. Durante a discussão e todas as outras atividades na sala de aula, os alunos ouvem e consideram os comentários e idéias uns dos outros; eles esperam que esses pontos de vista os interessem e levam adiante seu pensamento por conta própria. Aqui, os alunos começam pensando em suas próprias representações no final de uma seleção, mas logo começam a ir adiante. O primeiro comentário feito por um colega tem o potencial de fazer o aluno pensar, explorar e movimentar-se para além da representação que ele tinha um pouco antes.

Nessa perspectiva, a resposta de um aluno não é uma “resposta pessoal”, no sentido de estar limitada aos pensamentos pessoais de um indivíduo somente. Com muita frequência noções de resposta pessoal são trivializadas, usadas de uma forma limitada para referir-se apenas aos pensamentos sobre

a vida do aluno que se relacionam à obra que está sendo lida. Penso que é mais útil pensar em resposta como vindo das representações que os alunos têm em variados momentos da leitura e que irão se modificar com base num pensamento mais aprofundado e em discussões com os outros. Quando os alunos estão respondendo, suas interpretações estão no processo de se formar e se modificar. A resposta e a interpretação não são sequenciais, interpretação seguida de resposta, mas ocorrem concomitantemente com a complexa teia de construção de representações.

Os alunos usam suas interações com os outros para explorar novos horizontes de possibilidades. Tais explorações auxiliam-nos a olharem através de diferentes ângulos, ampliando e aprofundando sua sensibilidade em relação às complexidades da vida assim como da literatura. E disso vem sua crescente habilidade de entender as opções que as pessoas têm diante de si na literatura e na vida – assim como a habilidade de explorar e encontrar novas opções.

Por meio de tais interações, os alunos aprendem a desenvolver suas próprias capacidades como pensadores e participantes das complexas relações sociais da sala de aula e da comunidade. À medida que aprendem a escutar e a se confrontar uns com os outros, os alunos entram num diálogo no sentido que Bakhtin (1981) descreve. Tal diálogo permite aos participantes considerarem outras formas de interpretação, assim como visualizar o indivíduo integrado na comunidade da sala de aula; os participantes e, por conseqüência, a comunidade estão abertos às diferenças, à mudança, à reciprocidade e à consciência. Nesse ambiente, os alunos aprendem a tratar a literatura de uma forma que enriqueça seu desenvolvimento pessoal, seu pensamento crítico, suas habilidades de pensamento e compreensão das diferenças e ligações sociais. Essas são qualidades que eles continuarão a usar como literatos e pensadores por toda a vida.

## Capítulo 5

### Uma pedagogia prática

Durante boa parte da história educacional norte-americana moderna, a reforma na disciplina de Língua e Literatura Inglesa<sup>12</sup> focalizou, primordialmente, os modos de ensinar: como as aulas deveriam ser e como os professores deveriam proceder. Na base dessa reformulação estava a crença de que algo estava errado e deveria ser consertado. As reformas abordaram itens como o tamanho das turmas (turmas inteiras, grupos pequenos, individualização), materiais (antologias e adaptações de textos base, coleções de literatura, textos abreviados, livros com “excelência”, livros retirados das bibliotecas ou emprestados entre os alunos, textos multiculturais, unidades culturais), modos de interação (palestras, discussões, trabalho em pares, uso do computador), modos de instrução (instrução direta, instrução guiada, instrução fornecida a partir das perguntas dos alunos) e teorias sobre o aprendizado da língua e da literatura (linguagem total, construtivismo, *reader response*, nova crítica).<sup>13</sup>

Esses movimentos de reforma eram geralmente acompanhados por métodos de ensino específicos, que, esperava-se, os professores viriam a aprender. Em virtude do desejo de assegurar educação igual para todos, criou-se uma expectativa de que todos os professores agissem do mesmo modo em sala de aula, como também os alunos. Havia um tipo preferido de

---

<sup>12</sup> Como língua materna. *English language arts* no original. Nota das tradutoras.

<sup>13</sup> *New critical* no original. Nota das tradutoras.

ensino e de aprendizagem a ser buscado e também um método específico para alcançá-los.

Embora essas reformas tenham sido planejadas para promover uma diferença substancial naquilo que os alunos aprendiam, resultaram no que Cuban (1984) descreveu como sendo “ondas de superfície” num oceano em plena calmaria. Os alunos passaram a realizar atividades diferentes em aula, mas seu pensamento e aquilo que era aprendido, em essência, não foram modificados. O autor entende que essas reformas foram ineficientes porque não modificaram as crenças profundas acerca do tipo de aprendizagens e de saber que realmente são consideradas importantes nas escolas. Enquanto a marca dos alunos considerados brilhantes ou bem-sucedidos permanecer sendo a aquisição de fatos e de habilidades, a reprodução e recitação de resumos de enredos, de títulos e dos significados pretendidos pelo autor, é nisso que os alunos irão concentrar seus esforços de aprendizagem, não importando qual seja a abordagem instrucional utilizada (Langer, 1984).

Tal não deveria nos surpreender. A visão social da aprendizagem que eu descrevi anteriormente deve ter deixado claro que os alunos aprendem o que a comunidade valoriza; aprendem o que lhes é ensinado; aprendem a aperfeiçoar o que fazem e são premiados por esse comportamento pelas pessoas e pelo sistema dentro do qual estão incluídos.

O que estou descrevendo é uma tensão essencial à educação: os modos pelos quais nós queremos que os estudantes pensem e aprendam não estão, necessariamente, conectados às crenças profundas compartilhadas pelos profissionais da área e pelo público em geral, como sendo o que realmente importa em termos de pensamento e saber. Por um lado, nós nos aferramos a velhas concepções de aprendizagem e, por outro, queremos que ocorram mudanças essenciais. Historicamente, nós temos caracterizado erroneamente o que constitui “fracasso” porque não cuidamos de um ingrediente fundamental: os trabalhos práticos realizados no dia-a-dia da sala de aula, incluindo as crenças dos participantes sobre o que significa se sair “bem”.

Vamos abordar essa questão considerando como a noção de representação literária pode trabalhar em favor dos professores e alunos. Do meu ponto de vista, um aspecto positivo essencial é que nem todas as aulas em que há construção de representações literárias devem ter o mesmo formato, tampouco os professores e os alunos devem se comportar de um modo predeterminado (Langer e Applebee, 1987). Existe, entretanto, uma série de princípios teóricos acerca da aprendizagem e do saber que precisam estar no centro das atenções dos professores e necessitam ser compreendidos pelos alunos para que redirecionem o foco de sua aprendizagem. Dentre esses princípios estão os conceitos introduzidos em capítulos anteriores: a importância da construção de representação e a exploração de possibilidades; a necessidade de que os alunos aprendam a controlar e a desenvolver seus próprios questionamentos, movimentando-se na direção de compreensões mais amplas, e o uso da literatura para o desenvolvimento social, pessoal, crítico e cognitivo.

## Princípios da prática

Já observamos relatos de aulas em que isso acontece, como as das professoras Maura e Tanya. Ambas as profissionais estavam trabalhando para criar comunidades literárias ativas em suas aulas e ler sobre suas experiências, o que, sem dúvida, provocou muitas idéias diferentes nos leitores deste livro. Com todas as diferenças existentes entre as duas turmas, princípios pedagógicos semelhantes são aplicados quando os alunos estão envolvidos na exploração de horizontes de possibilidades, construção de representações e busca das respostas aos seus questionamentos sobre a literatura e a vida. Primeiramente, discutirei esses princípios e, a seguir, ilustrarei como funcionam na prática, durante uma visita de uma semana à turma de sétima série da professora Barbara Furst.

Basicamente, o *éthos* fundamental da sala de aula pensada para o desenvolvimento de representações literárias é a crença de que a literatura é instigadora do pensamento e de

que os alunos *são* pensadores competentes. Não posso deixar de salientar isto: essas duas crenças permeiam e “marcam” a cultura da sala de aula voltada para a construção de representações. Quando esses princípios estão presentes, os alunos e professores pressupõem que, quando escolhem uma obra literária, irão entrar naquilo que Benton (1992) qualifica como “mundo secundário”, onde as mentes exploram horizontes de possibilidades e a imaginação voa alto. Essa é a natureza da experiência literária, pressuposta como uma vivência que ocorra naturalmente numa aula de literatura onde se desenvolvam representações.

Esses podem parecer atributos bastante comuns a muitas aulas, mas, infelizmente, não são. Nas aulas onde o objetivo seja trazer à tona compreensões e interpretações previamente fornecidas, a literatura não é tratada como instigadora do pensamento, mas como fornecedora de respostas (Langer, 1992). Para que esse tipo de aula se torne fundamentalmente voltada para o que os alunos pensam e como eles pensam, os envolvidos devem desenvolver uma compreensão verdadeira e consistente de que a literatura *é* instigadora do pensamento e de que o único modo de se envolver com a experiência literária *é ser* pensante. Esses princípios são a base dos quatro preceitos a seguir, normas que permeiam a aula que enfoca a construção de representações a partir do texto literário.

1. *Os alunos são tratados como construtores de representações para a vida toda.*

Vimos, em capítulos anteriores, que os alunos passaram suas vidas elaborando representações em seus esforços para construir sentido acerca de suas vivências e do mundo que os cerca. O ensino e a aprendizagem eficientes começam com o reconhecimento de que os alunos, em sala de aula, utilizam esse conhecimento adquirido durante o tempo de suas existências para criar seus próprios mundos textuais (ou representações) durante as experiências com literatura. Eles usam suas experiências passadas com a literatura, com os processos de letramento e com suas vivências em geral como fio con-

dutor para a elaboração de novos entendimentos e olhares em suas leituras de cada texto. Os professores reconhecem que cada aluno em particular tem condições de construir, e de fato constrói, sentido em toda experiência literária. Cada indivíduo faz isso em relação às histórias que conta ou ouve no seu dia-a-dia e, dessa forma, pode fazer o mesmo na escola.

Ambientes de ensino e aprendizagem que consideram os alunos como construtores de representações durante toda a vida os legitimam como pensadores e os convidam, sem receio, a desenvolverem ainda mais suas reflexões. Em salas de aula com esse tipo de cultura, os alunos assumem o controle de suas idéias em desenvolvimento; utilizam os conhecimentos com os quais vieram para a escola para construir sentido, observar os outros e buscar ajuda quando acreditam necessitar dela. Desse ponto de vista, percebemos que lecionar implica ser um bom ouvinte (um observador de crianças, como diz Yetta Goodman [1985]), tentando compreender as idéias dos alunos e ajudando-os a encontrar caminhos para trabalhá-las em toda a sua extensão em cada ato de construção de representação.

As aulas das professoras Tanya e Maura oferecem exemplos claros de culturas de sala de aula em que a exploração da literatura envolve os alunos como construtores de representações, pensando por iniciativa própria e comunicando-se uns com os outros, enquanto anseiam por possibilidades que eles ainda não tenham explorado. Aqui os alunos são tratados como indivíduos pensantes, que necessariamente assumem a autoria de suas idéias e que existem numa comunidade de outros co-pensadores e amigos. Como discuti no capítulo quatro, em ambientes dessa natureza, os estudantes comportam-se de modo reflexivo porque a cultura da sala de aula exige isso. Ao invés de levá-los a repetirem pensamentos que eles não elaboraram, as interações fornecem aos alunos o espaço necessário para que desenvolvam suas próprias idéias e, dessa forma, se tornem construtores de representações mais aptos, pensadores mais poderosos e seres humanos mais reflexivos.

2. *As perguntas são tratadas como parte da experiência literária.*

O próprio ato de construir sentido na literatura é aberto e interrogativo na busca por novos horizontes. Assim, de uma maneira essencial, a experiência literária envolve a elaboração de perguntas, que são necessárias e normais quando uma pessoa está explorando horizontes de possibilidades. É por isso que cada representação é preenchida com perguntas e suposições, bem como com idéias mais bem elaboradas, mesmo depois da realização de muito debate e reflexão. Da perspectiva da construção de representação, nós esperaríamos que uma pessoa tivesse todos os tipos de perguntas sobre sua compreensão no momento, sobre o que pode vir a acontecer, sobre conexões com outras obras literárias, sobre conexões com a vida real. “Eu não tenho certeza...”, “E se...?”, “Você realmente acha...?” são perguntas que as pessoas fazem quando estão construindo sentido em relação a um texto literário fora da escola, como quando assistem a um filme, discutem um *best-seller* ou comentam uma peça de teatro durante seu intervalo. Essas perguntas indicam que a pessoa está construindo, ativamente, representações, *constituindo-se*, assim, num pensador literário. Nos exemplos que já examinamos, o papel dessas perguntas está claro tanto para os adultos que discutem “A história de uma hora”<sup>14</sup> como para os estudantes cujas aulas observamos.

Quando compreendemos essas perguntas como sendo o caminho principal para o desenvolvimento da compreensão, passamos a instruir os estudantes no sentido de explorarem possibilidades, não meramente a resolverem incertezas. Estimulamos os alunos a considerarem alternativas, a examinarem evidências e a desenvolverem ainda novos questionamentos. Tanya Weber e Barbara Furst, por exemplo, ajudam seus alunos a aprenderem a se tornar bons questionadores e a usarem suas perguntas como uma forma de aprofundar suas

---

<sup>14</sup> *The story of an hour* no original. Nota das tradutoras.

compreensões. Elas lhes solicitam (estejam eles trabalhando em grupos ou individualmente) que elaborem perguntas que possam ser interessantes de serem discutidas em sala de aula e as quais levantem questões durante a aula, com as quais ajudem a ampliar as perspectivas do grupo, convidando-o a explorar novas possibilidades.

Numa aula voltada para o texto, fazer uma pergunta pode ter uma conotação negativa, pode significar que um aluno “não sabe” alguma coisa e não foi um “bom” leitor. Não é de surpreender que alunos desse tipo de comunidade educativa não gostem de fazer perguntas. Entretanto, em aulas que apóiam a construção de representações, fazer perguntas é considerado um comportamento desejável, indicando que os estudantes que ponderam sobre incertezas e que exploram possibilidades estão sendo *bons* leitores de literatura.

*3. Encontros em sala de aula são um momento para desenvolver compreensões.*

Como a noção de desenvolvimento de representações trata a compreensão como sendo sujeita a mudanças, o propósito dos encontros em sala de aula passa a ser ajudar os participantes a explorarem e desenvolverem seus entendimentos. O professor e os alunos acreditam que seus pensamentos sobre a obra lida irão se modificar durante a aula e que esse encontro é justamente uma oportunidade de explorarem e de se moverem para além das primeiras idéias concebidas, de forma que, ao término da aula, suas impressões terão sofrido modificações. Nesse contexto, os alunos (e também os professores) exploram as incertezas e as impressões que trazem consigo e ponderam sobre outras possibilidades e perspectivas que resultam da interação como participantes num grupo.

Observando essas interações da perspectiva da construção de representações, as discussões começam com as impressões iniciais dos alunos, as idéias que lhes ocorreram num dado momento durante ou após a leitura, que se espera venham a ser alteradas. Os estudantes muitas vezes apresentam suas impressões na forma de perguntas ou suposições,

de comentários provisórios que estimulam o grupo a explorar um leque mais amplo de interpretações. Assim, os encontros em sala de aula passam a ser uma ocasião na qual os alunos, individualmente e coletivamente, participam da reconfiguração de suas interpretações, levantam questões, exploram possibilidades e aprofundam-se no texto como membros de um grupo colaborativo, embora cada um de sua perspectiva como indivíduo.

*4. Múltiplas perspectivas são usadas para enriquecer as interpretações.*

Em aulas voltadas para a construção de representações, perspectivas variadas são de grande importância. Refletir segundo as perspectivas de terceiros contribui de várias maneiras: como uma forma de auxiliar os alunos a ponderarem sobre idéias que, a princípio, não lhes teriam ocorrido; como uma maneira de confrontarem suas próprias idéias de forma mais madura (e mais analítica) na comparação ou no conflito com outras idéias; como um modo de desenvolverem interpretações baseadas em pontos de vista particulares e como forma de aprimorarem a sensibilidade em relação a pontos de vista que não são os seus. Múltiplas perspectivas não apenas ajudam os estudantes a analisarem seus próprios entendimentos, mas também acrescentam camadas de complexidade que enriquecem as representações que os alunos desenvolvem, bem como o modo como eles vêem a si mesmos, a sua vida e o mundo. Em todas as séries, os professores podem auxiliar seus alunos a observarem as coisas de uma variedade de pontos de vista, pertencentes a eles ou não. Os alunos podem debater uma obra conforme suas próprias perspectivas e as perspectivas dos personagens como indivíduos. (Nós observamos os alunos de Maura fazendo isso quando eles ponderavam sobre a situação no texto “O aborto”<sup>15</sup> segundo seus pontos de vista, mas segundo, também, os pontos de vista do marido e da es-

---

<sup>15</sup> “The abortion”, no original. Nota das Tradutoras.

posa.) Eles também podem considerar o texto na perspectiva de outras obras que tenham lido e vivenciado, bem como de outras culturas e tradições. Pela vivência de diferentes pontos de vista, os estudantes acrescentam amplitude às suas representações, desenvolvendo uma compreensão aprofundada da subjetividade e da contextualização dos sentidos, aprimorando seu entendimento das perspectivas de terceiros.

Na maior parte das vezes, os alunos exploram horizontes de possibilidades quando colocam suas compreensões sob perspectiva, tratando-as de forma subjetiva e aberta. Contudo, em algumas ocasiões, eles precisam objetivar a personagem ou experiência, mantendo uma certa caracterização imóvel por um tempo, de modo a poder inspecioná-la de um ponto de vista em particular. Essas explorações permitem aos alunos se envolverem com um tipo de pensamento que mantém um ponto de referência, assumido quando eles estão agindo como críticos literários, como teóricos. Nesses momentos eles podem convocar em seu auxílio algum conjunto de critérios ou quadro de referências “externo” ao texto, para poder examiná-lo, por exemplo, de uma perspectiva freudiana, ou feminista, ou, ainda, para julgar sua coerência estrutural.

Essa assunção de diferentes pontos de vista parte do princípio de que não existe uma única perspectiva “melhor” que as demais; pelo contrário, a interpretação reside no olhar de quem observa. A interação do indivíduo com o texto e as representações que a partir dele se desenvolvem estão intimamente relacionadas com as experiências pessoais, culturais, históricas, sociais e acadêmicas por ele vividas. A utilização de diferentes perspectivas é uma forma de desenvolver, de desafiar e complementar o entendimento de um indivíduo, bem como de levá-lo a compreender de onde emanam as diferenças em interpretação.

Juntos, esses quatro princípios fundamentam uma cultura de sala de aula na qual o envolvimento literário *exemplifica*, bem como *reflete sobre* questões de ética, de responsabilidade civil e social, de identidade cultural, de estética e de argumentação, enquanto elas se relacionam à literatura, ao *self* e aos outros.

## Uma aula na prática

Para observarmos como esses princípios funcionam na prática, vamos examinar uma das sétimas séries da professora Barbara Furst, enquanto os alunos se envolvem num projeto de uma semana de duração sobre *Todo o verão em um dia*,<sup>16</sup> de Ray Bradbury (1954/1992). O conto relata um breve período de tempo nas vidas de crianças de nove anos de idade de uma mesma turma de escola, que moram no planeta Vênus, onde chove praticamente sem parar, exceto por uma hora a cada sete anos, quando há sol. Margot, que nasceu na Terra (e que em breve deve retornar), é a única criança da aula que lembra como é a aparência e o calor do sol. As outras crianças a invejam. A professora sai da sala por um momento antes do aguardado surgimento do sol e, liderados por William (o brigão da turma), os colegas de Margot a trancam no armário. Quando a professora volta, ela leva todos os alunos para fora, para se encontrarem com o sol, exceto Margot. As crianças brincam alegremente ao sol, até que a chuva recomeça, mais uma vez. Quando as crianças voltam para a sua sala de aula no subsolo, elas se lembram de Margot e, silenciosamente, abrem a porta do armário permitindo sua saída.

Barbara ensina essa história quase todos os anos. Ela diz: “É muito acessível para os alunos dessa idade. Muito verdadeiro para as crianças.” Como faz com todas as leituras, a cada ano ela ensina a história de um jeito diferente, dependendo de como são os alunos de sua turma e dos tipos de interação com literatura que ela acredite serem apropriados para aquela turma. “As necessidades são diferentes. Em um ano eu introduzi essa história cedo, por razões sociais. As crianças estavam se comportando de maneira cruel e eu queria que eles tivessem a chance de conversar sobre isso.” Mais tarde, Barbara acrescentou: “Eu acho que a linguagem que o Bradbury usa é muito interessante e gostaria de me deter

---

<sup>16</sup> *All summer in a day* no original. Nota das tradutoras.

nela por mais tempo, mas eu sempre procuro perceber do que é que as crianças precisam.” Nos últimos dois anos, Barbara mostrou-lhes um filme baseado na história, depois que eles a haviam lido e discutido. O filme apresenta um final feliz, que as turmas anteriores pareceram gostar. No entanto, os alunos não compararam o final do filme com suas próprias representações, mais tristes. Ao invés disso, eles pareciam estar “acreditando” na versão do filme. Barbara percebeu que os alunos dessa turma tendiam a preferir interpretações “sancionadas”, como a de um filme, sem questionar e refletir do modo como seria de se esperar ao se envolverem com as interpretações uns dos outros.

Para ajudar seus alunos a aprenderem a questionar o filme, bem como uns aos outros, Barbara planejou uma série de atividades enfocando imagens, tanto as que eles haviam imaginado como as que o filme havia oferecido. De acordo com o padrão normalmente adotado nessa aula, durante essa atividade os alunos realizaram muitas anotações livres, utilizando-as depois como base para vários tipos de discussões em grupos pequenos. Os alunos participaram de debates em pequenos grupos durante quase todos os dias, durante os quais ampliaram suas próprias idéias e selecionaram questões-chave sobre as quais toda a aula pudesse refletir e discutir. Como eles utilizaram suas representações do momento como um caminho para começar a repensar a história, todos esperavam que suas idéias se modificassem. Por isso, a discussão era exploratória. As discussões literárias são uma fonte importante para novas idéias e um fórum para examinar aquelas que os alunos estão elaborando.

Intrinsecamente a todas as interações promovidas por Barbara entre os seus alunos está o foco no desenvolvimento de suas representações. Ela conduz a que eles percebam, de muitas formas diferentes, que a única resposta errada é não ter resposta nenhuma e que as idéias *deles* são o foco dos encontros em sala de aula. Sem elas, haveria um vazio.

A turma de Barbara é composta por um grupo heterogêneo e majoritariamente classe média, com um grande número de alunos que trazem diferentes históricos sociais, acadêmicos e físicos. Por exemplo, Nicole e Rebecca são completamente surdas. Um intérprete qualificado, que utiliza linguagem de sinais, serve como um intermediário, vertendo o que é verbalizado em sinais para as alunas e traduzindo os sinais que elas utilizam para a linguagem falada. Dessa forma, ambas as meninas se mantêm envolvidas nas atividades da aula, inclusive no debate a seguir.

### Primeiro dia

No primeiro dia do projeto acerca de *Todo o verão em um dia*, Barbara e seus alunos discutiram como ler a história de uma maneira que lhes possibilitasse apresentá-la como um filme. Eles conversaram sobre imagens e sobre seu papel como auxiliares no entendimento de quem assiste. Barbara, então, começou a ler a história em voz alta, envolvendo os alunos como construtores de representações desde o início. Ela lhes pediu que imaginassem um filme da história em suas mentes, permitindo que as cenas se desenvolvessem e se modificassem à medida que a história progredisse. Ela parou duas vezes durante a leitura e novamente ao final, para que os alunos pudessem tomar nota de seus pensamentos: “O que você acha que está acontecendo? O que você vê?” O objetivo de Barbara aqui, e durante toda a unidade, é auxiliá-los a se tornarem mais conscientes de suas representações, possibilitando, assim, que suas idéias, dúvidas e suposições se tornem disponíveis para que possam conversar sobre elas.

Durante todo o ano Barbara, ocasionalmente, leu para sua turma dramatizar uma obra com a qual ela acreditava que eles não tivessem muita familiaridade, e os alunos muitas vezes repetiam uma atividade semelhante de construção de representação ao tomar notas sobre as idéias e dúvidas que iam surgindo durante o percurso. Dessa vez, contudo, eles estavam mais voltados para as cenas. As anotações feitas por dois alunos em diferentes momentos da história nos aju-

dam a perceber como suas impressões vão se desenvolvendo durante a leitura.<sup>17</sup>

Manny escreveu:

Bom, primeiro eu vejo o planeta. Eu vejo as ruas alagadas. Todas as florestas são como pântanos e existem muitos insetos voando por tudo. O céu está sempre nublado e as plantas parecem pequenas e doentes.

Mais tarde ele escreveu:

Eu acho que sentir falta de ver o sol deve deixar a Margot meio maluca. Ela parece estar chegando lá, reclamando de deixar a água tocar na mão dela. Eu vejo William como o tipo de cara popular que todo mundo ri das brincadeiras, mesmo que sejam bobas. A turma toda tem inveja que a Margot vai embora. Eles são bem cruéis.

E no final:

Que final. Margot perdeu o único sol em sete anos. Como ela vai reagir? Será que ela vai odiar as crianças? Será que eles vão pedir desculpas? Eu achei que a Margot ia ter uma chance de ver o sol. Pelo menos o final foi realista.

Anne-Marie escreveu:

Eu vejo um grupo de crianças espremidas umas contra as outras olhando pra fora de várias janelas grandes. As janelas estão cobertas por pingos de água. As crianças são pequenas e estão ansiosas, vão se empurrando para passar para frente.

Mais adiante durante a leitura, ela escreveu:

Eu posso ver as criancinhas olhando pra fora da janela. O barulho da chuva caindo com força ainda continua. De repente faz-se silêncio. Um silêncio cheio de paz e felicidade. Eu também fiquei surpresa pelo comportamento das crianças. Trancar alguém em um armário não é um comportamento civilizado.

<sup>17</sup> No original foram preservados erros de ortografia e pontuação, da forma que apareceram nas notas dos alunos. Na tradução, apenas a pontuação foi preservada. Nota das tradutoras.

### E no final:

A história terminou de modo muito abrupto e não teve realmente um final. Mas eu acho que eu sei o porquê. A história inteira estava centrada na Margot. As crianças tiraram sua única chance (provavelmente) de ver o sol e de não ter que viver em um mundo onde só existe chuva.

Ao observarmos essas anotações, compreendemos com clareza que tanto a representação construída por Manny quanto a de Anne-Marie mudam com o tempo. Embora eles não tenham tido tempo de refletir sobre a história, podemos vê-los lutando com o seu primeiro encontro com o texto. Eles estão formulando idéias iniciais, levantando questões e desenvolvendo algumas reações críticas ao texto. Esses processos internos ajudam os alunos a se concentrar em suas representações, estimulando-os a inspecionar seus mundos textuais, antecipando aonde suas idéias podem levá-los e tornando-se cientes de suas representações em movimento.

Os alunos de Barbara freqüentemente realizam esse exercício de rápidas anotações em resposta aos textos que estão lendo, sobre os quais estão pensando ou discutindo. É uma maneira de refletirem sozinhos sobre seus próprios pensamentos, pois as anotações os auxiliam a pensar sobre conhecimentos e experiências relevantes, a consolidar e revisar idéias e a reformular, bem como ampliar, seus entendimentos. Nesse caso, as anotações ajudam os estudantes a consolidar e a revisar as idéias que eles começaram a desenvolver.

Como tema de casa, Barbara pediu aos alunos que lessem a história sozinhos e viessem para a aula, no dia seguinte, com algumas questões “sobre as quais vocês achem que nós devemos conversar”. Barbara costuma dar esse tipo de tarefa como tema de casa para seus alunos, tratando os questionamentos como parte natural da experiência literária.

Aqui estão algumas perguntas que Manny trouxe consigo. Podemos ver que os pontos de vista das personagens já começam a ser objeto de reflexão:

Bem, em primeiro lugar, eu acho que a gente devia discutir a reação da Margot quando eles deixam ela sair do armário. Nós, como turma, podemos imaginar algumas possibilidades, baseados na personalidade da Margot. Eu acho que ela pode ficar mais distante ou chorar terrivelmente.

A próxima coisa que nós devíamos discutir é se o fato de que o conto é cientificamente errado faz diferença. Eu acho que não. É um conto para fazer o leitor pensar e se divertir, não para separar e analisar. É FICÇÃO científica, não tem a intenção de ser realista...

Eu também gostaria de discutir sobre o papel do William. Se ele é uma pessoa influente e popular, ou um brigão do qual todo mundo tem medo.

Anne-Marie escreveu:

Eu acho que nós precisamos falar mais sobre a Margot. Ela é muito difícil de entender. A posição dela na história precisa ser verificada. E o comportamento das crianças também precisa ser debatido. É tudo muito confuso pra mim...

O cenário também está me causando problemas. O autor precisaria se esforçar mais em descrever o cenário da escola.

A professora também não está clara. Onde ela está? É ela a pessoa que está conversando desde o início da obra?

Nós também temos que dizer que podemos imaginar as respostas para todas as perguntas. É um texto de ficção científica. Nós podemos acreditar qualquer coisa que quisermos.

Ambos os alunos, Manny e Anne-Marie, acham que eles precisam colocar a personagem Margot na roda de debates. Ela é a personagem central, ainda que caracterizada de forma sutil. Manny quer discutir o comportamento de William e Anne-Marie quer discutir o comportamento das crianças. Eles se dão conta de que é importante debater sobre Margot e seus

colegas, uma decisão central para obter uma compreensão mais aprofundada da história. As duas crianças também estão cientes de que alguns aspectos da história, provavelmente, não são reais e, portanto, acreditam que um debate sobre o gênero iria ajudá-los a compreender melhor o texto. Embora nós tenhamos visto que as representações de Manny e de Anne-Marie não são iguais, ambos sabem que essas questões são importantes para que aprimorem seu entendimento da obra. Também sabem que esses encontros na sala de aula são o momento adequado para apresentar e explorar esse tipo de questionamento.

Através da experiência acumulada, todos os alunos de Barbara aprenderam que as questões levantadas serão tratadas como preocupações que resultam de compreensões e levam ao desenvolvimento delas. A aula é considerada um tempo voltado para o desenvolvimento de compreensões, e múltiplas perspectivas são exploradas como forma de enriquecê-las. Eles, intuitivamente, aceitam esses princípios como sendo a maneira pela qual o aprendizado acontece na aula de Barbara.

### Segundo dia

Durante a aula, no dia seguinte, os alunos formaram pequenos grupos, como estão acostumados a fazer, para debater suas dúvidas e formular algumas questões para propor a toda a turma. Enquanto os grupos se formam, Barbara expõe o objetivo do trabalho de forma aberta: “Nós precisamos saber o que vocês estão pensando para que possamos dar início ao debate e eu vou ficar com esse grupo porque eles tinham muitas perguntas. Depois, à medida que formos progredindo, talvez vejamos que as perguntas podem ser parte de uma questão maior, a qual precisamos analisar.”

As interações dos alunos são vivazes, provocadoras e exploratórias. Eles levantam questionamentos, apresentam e exploram possibilidades, discordam e discutem uns com outros. Em algumas ocasiões, as discussões provocam mudan-

ças tão rapidamente nas representações construídas que as questões por eles anteriormente levantadas tornam-se irrelevantes e outros novos questionamentos se tornam pertinentes. Em outras ocasiões, questões anteriormente formuladas permanecem importantes e continuam a ser levantadas. Em todas as ocasiões os questionamentos são vistos como pontos de entrada no debate, nunca considerados como imutáveis, somente sendo usados se forem necessários para a provocação de discussões relevantes, num contexto onde as idéias estão sempre em mutação.

Antes de se retirarem de sua formação em pequenos grupos, os alunos já haviam não apenas debatido suas preocupações, mas preparado perguntas para serem submetidas à reflexão de toda a turma. Barbara então escreveu suas perguntas no quadro e auxiliou os alunos a relacionarem novas perguntas com as já sugeridas, transformando-as em questões mais amplas, como ela já havia mencionado anteriormente. Aqui nós vemos os quatro princípios operando simultaneamente. Como os alunos são tratados como construtores de representações para toda a vida, com idéias próprias, Barbara e os outros aceitam todas as idéias. Perguntas são muitas vezes utilizadas para expressar preocupações e explorar horizontes de possibilidades. Como a aula é compreendida como uma ocasião adequada para o desenvolvimento da compreensão, Barbara (e os outros alunos) ajuda os alunos a refletirem sobre preocupações por eles levantadas, legitimando-as e tornando-as mais disponíveis para a reflexão e a discussão. Ainda, perspectivas múltiplas são usadas como uma maneira normal de enriquecer as interpretações. A discussão começa com a questão do estilo e da forma.

**Brad:** Por que o autor colocou tantas frases curtas em todos os parágrafos curtos?

**Prof<sup>a</sup> Furst:** Você está falando das frases curtas ou das descrições?

**Brad:** É, por que havia uns parágrafos assim tão curtos?

Profª Furst: Está certo, então, por que tantos parágrafos tão curtos? Sobre o que você está realmente perguntando? Então, sobre o que você está perguntando? Tudo bem, então você está perguntando, a questão aqui é como o autor escreveu a história. O estilo que escolheu para escrever a história. Essa é uma questão importante. Uma questão que você pode observar em qualquer história que lemos é: Por que o autor escreveu isso desse jeito? Por que ele escolheu ter tantos parágrafos curtos? Você também não tinha uma pergunta, estou me lembrando, sobre descrições? Qual era a pergunta sobre descrições?

Brad: Eu acho que é a número (lê um número da lista elaborada por seu grupo). Por que o autor usa alguma forma de descrição?

Profª Furst: Ok. Por que palavras descritivas, ou o parágrafo? Essa é, novamente, uma questão sobre o porquê de o autor ter escrito a história desse jeito. Agora, que outras perguntas vocês têm?

Barbara ajuda Brad a explicar as questões que seu grupo formulou e os alunos questionam por que, antes de mais nada, as pessoas estavam em Vênus e por que William instigou uma brincadeira tão maldosa.

Anne-Marie: Por que as pessoas estavam morando em Vênus há sete anos se estava chovendo?

Profª Furst: Então o que você está perguntando é por que essas pessoas escolheram morar lá? Você está falando sobre as escolhas que eles fizeram? Ok. O que mais?

Kevin: Por que o menino sentiu que ele era um brigão?

Profª Furst: Eu posso simplesmente concordar com o comportamento do William? Por que ele se comportava daquele jeito? Então, a questão que nós estamos examinando aqui, essa é um pouquinho diferente, uma é sobre a motivação para aquelas pessoas estarem em Vênus e a outra que você quer examinar é o comportamento do William.

**Dierdre:** Tão quieta e ela realmente ficou na dela e por que eles ficaram pegando no pé dela?

**Profª Furst:** Duas perguntas – por que a Margot se comportou daquele jeito e por que as crianças. Estamos analisando o comportamento da Margot e o das outras crianças.

Aqui, Barbara apenas ajuda os alunos a esclarecerem e relatarem suas idéias, sem interpor as suas. A atividade de fazer perguntas serve para dar início ao debate, provocando idéias e ajudando os alunos a considerarem questões sobre as quais eles não tinham necessariamente pensado, de forma a alimentar a construção de representações. Os alunos então se colocam no círculo de debates, um grande círculo feito com as cadeiras, que permite que todos possam se ver.

**Profª Furst:** O que nós precisamos fazer é, vocês precisam decidir onde nós vamos começar. Vocês querem focar (ela lê as questões expostas no quadro)? Onde vocês querem começar? Vocês querem acrescentar alguma coisa?

Ao invés de começar com os itens do quadro, os alunos apresentam algumas novas questões. Como as representações estão em constante estado de mudança, com novas idéias surgindo na mente como a proposta da discussão é desenvolver compreensão, é irrelevante para Barbara se as questões que os alunos apresentam são aquelas que estão no quadro ou não. Se as idéias fizerem parte de suas representações, elas são apropriadas para o debate. Barbara sabe que levantar questionamentos e conectar as perguntas umas com as outras funciona como uma ferramenta para os alunos desenvolverem idéias, fazerem surgir outros pensamentos e gerarem novos questionamentos para se refletir. Primeiro, Manny pergunta sobre certo tipo de linguagem utilizada na história e outros alunos juntam-se a ele, os quais julgam que a linguagem então, figurada pode ser provocadora na compreensão das personagens.

Manny: Por que o autor diz que as crianças parecem com tantas folhas (“como folhas antes de um furacão”) e tantas rosas?

Profª Furst: Ok, o que você achou que pudesse significar?

Manny: Eu acho que elas vieram de todo o mundo e se estabeleceram em Vênus.

Profª Furst: Vá adiante.

Manny: Quando eu ouço folhas, é ruim, e rosas são boas.

Mike: É.

Profª Furst: Pessoal, alguém quer responder essa?

Rebecca: Eu acho que havia umas crianças boas e algumas crianças más, mas em todo esse momento elas eram as mesmas pessoas. Elas eram a mesma pessoa olhando para fora e esperando o sol aparecer...

Dierdre: Nós precisamos examinar as razões, porque eu consideraria a Margot uma rosa e ela era tipo, e as crianças que fecharam ela no armário, eu pensaria neles como folhas, tentando manter a rosa longe. E também pode ser que eles sejam todos diferentes, eles vieram de todas as partes do mundo.

Profª Furst: Alguém quer comentar?

Os alunos trabalham intensamente com suas associações e, então, o significado de folhas e rosas é deixado de lado quando Kurt muda o tópico de discussão para as razões que levariam as pessoas a ficar em Vênus, apesar das suas condições inóspitas.

Kurt: Eu quero falar de uma coisa diferente.

Profª Furst: Tudo bem, vá adiante. Sobre o que você quer falar, Kurt?

Kurt: Eu estou um pouco curioso sobre o porquê de as pessoas ficarem em Vênus. Quero dizer, está chovendo há sete anos. Eles não gostam disso.

Profª Furst: Por que eles não vão embora?

Kurt: É.

Profª Furst: Tá certo, então? (olha para os alunos, convidando-os a falar.)

Manny: Eu acho que eles ficavam lá porque eles estavam meio, era uma exploração. Eles estão pagando muito dinheiro pra eles estarem lá. Se a família da Margot voltar, eles vão perder muito dinheiro... quer dizer, você tem que trabalhar, mas você não tem que necessariamente odiar seu trabalho, ou ganhar dinheiro pra, tipo, ficar morando lá. Ir pra lá e ficar agüentando a chuva.

Rock: Bem, nós provavelmente não sabemos. Nós acabamos de ter umas semanas onde só choveu e é nojento e você se sente horrível, eu quero dizer, porque o sol não está lá e quando o sol aparece você fica com mais energia, você fica mais animado... Eles fizeram uma coisa assim em “20/20”,<sup>18</sup> onde eles tinham pessoas que entravam em depressão, porque elas precisavam do sol.

Profª Furst: Então, você está tendo o mesmo tipo de dúvida que o Kurt, você não acredita que nós, que a nossa raça humana fosse sobreviver bem naquele tipo de ambiente? Rita Mae?

Rita Mae: Todas as crianças estão lá há tanto tempo e elas não conseguem imaginar como é com o sol, mas se elas conseguissem [inaudível] como seria, porque é uma coisa com a qual nós estamos acostumados. E também, eu tenho mais uma coisa. Por que as pessoas, a história é no futuro? O que é que nós sabemos sobre como era a Terra? A Terra poderia ser tão [inaudível] ou nojenta que ninguém iria querer morar lá.

Anne-Marie: A outra coisa é: o que você come? Não há nada pra comer. Não há nada para fazer as plantas crescerem.

Profª Furst: Muito bem, estão realmente falando como vocês vêem o cenário. Nicole, você queria dizer alguma coisa?

<sup>18</sup> Programa transmitido pela rede de televisão norte-americana ABC. Nota das tradutoras.

Nicole: Eu ia dizer a mesma coisa.

Profª Furst: Sobre o que, qual parte?

Nicole: Se alguma coisa tivesse acontecido na Terra, sabe como é, se ela estivesse poluída, ou algo assim.

Profª Furst: Então há uma possibilidade de que essas pessoas estejam lá em cima porque lá a vida é melhor do que na Terra.

Kurt: Eles não, eles estavam com inveja porque a Margot ia voltar para a Terra. E a Margot ia voltar para a Terra. Então eu não vejo por que, eu não acho que a poluição...

A seguir, eles retornam às questões acerca das razões de as personagens se comportarem daquela forma, dessa vez enfocando por que a professora não havia reparado na ausência de Margot.

Manny: Minha outra questão é sobre a professora. Essa é uma turma tão grande que ela perdeu a Margot?

Profª Furst: Vamos ver, o que tem isso? O que você está tentando dizer?

Manny: Como é que a professora não sentiu a falta dela?

A discussão continua com os alunos indo e voltando às perguntas sobre conteúdo, linguagem e forma. Embora a maior parte do debate se centre em conteúdo (isto é, por que os personagens agiram daquela forma, por que eles moravam em Vênus), os alunos também focalizam a linguagem como uma fonte de significado (por exemplo, o uso metafórico de folhas e rosas). Com o passar do tempo, as questões colocadas no quadro são discutidas, exceto a do estilo do autor (forma). As anotações no quadro não são usadas como lembretes, mas os alunos trazem novamente as mesmas questões no contexto de sua discussão (inclusive retornando a algumas delas repetidas vezes), porque ainda sentem necessidade de trabalhá-las. O debate é repleto de energia, tanto que os alunos continuam falando mesmo depois de terminada a aula.

Em casa eles utilizam a técnica das anotações rápidas, que acrescentam aos seus *folders* e trazem para o encontro seguinte. As anotações rápidas fornecem aos alunos (e a Barbara) uma janela de observação sobre suas próprias representações num determinado momento no tempo, enquanto eles são estimulados a seguir em frente, na direção de novas idéias. No todo, as anotações rápidas ajudam os alunos não apenas a refletir sobre o conhecimento relevante, mas, também, a consolidar, revisar, reformular e ampliar suas compreensões (Langer e Applebee, 1987). Por exemplo, podemos observar o que Rock escreveu:

Durante a discussão, eu achei que nós precisávamos tratar especificamente dos personagens e comportamentos e ações que se relacionam a eles. A professora e a Margot e o William são todos personagens fortes com papéis altamente questionáveis nesse texto. Também, eu achei que a gente deveria tratar do final. Esse texto termina abruptamente e te deixa sem saber (exatamente o que o autor planejou), mas deveria ser discutido o que pode acontecer depois e os sentimentos da turma.

Dierdre escreveu:

Eu acho que nós ainda precisamos falar um pouco mais sobre a professora. Eu não entendo o significado do papel dela na história. Eu acho que nós também temos que conversar sobre as condições do tempo. Como os cientistas iriam saber que o sol iria sair naquele dia.

Nós também deveríamos conversar sobre por que essas famílias foram para Vênus em primeiro lugar, quantas pessoas estavam morando em Vênus e o que elas comiam. Provavelmente há muito mais para se falar, mas isso é só o que eu consigo pensar no momento.

Rock e Dierdre, como os outros alunos da turma de Barbara, estão se comportando como construtores de representações para uma vida inteira, levantando boas perguntas que são significativas para eles e responsabilizando-se pela com-

preensão de interação das múltiplas vozes que compõem a história, enquanto eles desenvolvem seus próprios pensamentos.

### Terceiro dia

No dia seguinte, em pequenos grupos, os estudantes discutiram suas perguntas e planejaram o que poderiam incluir no roteiro do filme para a história. Enquanto eles debatiam suas idéias uns com os outros, a professora alertava-os para que permanecessem fiéis as suas compreensões da história e que utilizassem os seus *folders* como fonte de idéias. Para ajudá-los a perceber suas representações, cada aluno preencheu um pequeno relatório, contendo os seguintes itens: os personagens e cenas que eles consideraram essenciais, quaisquer mudanças que eles fariam e o final que determinariam para o filme.

Durante essas discussões sobre o filme, os alunos aprofundam a exploração das personagens, suas motivações e seus comportamentos. Também examinam a situação de muitas perspectivas diferentes. Nos exemplos a seguir, podemos ver as diferentes interpretações dos alunos tomando corpo, inclusive como eles, no papel de diretores, estruturariam a cena final.

Manny, que compreende o quão destrutiva pode ser uma fofoca e vê William como um incansável criador de problemas, escreveu:

Ao invés de usar *flashbacks*, eu enfocaria conversinhas entre os alunos. Por exemplo, dois alunos poderiam estar apontando para Margot e falando dela, dizendo que ela se recusa a tomar banho. Isso iria demonstrar como inimigos fazem fofoca.

No final, se sentindo culpados, eles pedem para o William abrir a porta porque foi idéia dele. Ele ameaça a turma, mas a turma está muito deprimida para ser afetada por ameaças. Então, derrotado, William, também deprimido, decide abrir a porta...

Vejo o William vagorosamente estendendo a mão para a porta. A turma se agrupa ao redor dele. Um trovão pode ser ouvido. As trovoadas continuam até que a porta se abre, um pouquinho. As trovoadas param abruptamente e o filme termina.

Podemos comparar essa proposta com a de Rock, que quer algum tipo de retribuição para Margot, a vítima. Ele escreveu:

No meu final, a Margot morre porque eu achei que o final não era suficiente na história e parecia que ela vivia para ver o sol aquela única vez e ela não pôde... Eu terminei com ela morta no chão e a sala chocada, surpresa. Ela morreu porque ela não teve o que ela precisava, o sol. Havia acabado por outros sete anos, longos demais para ela esperar.

Durante a discussão do grupo, Rock havia dito que matar Margot “faria as crianças se sentirem muito mal de não terem deixado ela ver o sol e também que eles mataram ela ao colocá-la no armário”. Ele continua desenvolvendo essa idéia em seu filme.

Rita Mae escreve de uma perspectiva mais empática:

Eu gostaria que houvesse algum garoto que tentasse se colocar ao lado da Margot. A Margot precisava de algum tipo de chance para lutar nessa história... Todas as crianças se amontoando, ficando juntas. Um líder no grupo vagorosamente abre a porta que range. Todos podem ver Margot agachada, com os joelhos contra o peito, chorando.

Os alunos nunca duvidaram de que eles e seus colegas entenderam a história, porém, mesmo assim, desenvolveram uma variedade de diferentes representações, algumas conflitantes. Eles também assumem que sua tarefa é refletir sobre e desenvolver mais suas idéias, tornando-as mais defensáveis se vistas das perspectivas escolhidas.

Ao refletir sobre sua discussão no grupo, Rock escreveu:

Na nossa mesa, me chamaram a atenção várias idéias diferentes para o final. Diferentes pensamentos especialmente sobre o fim variaram, mas todos concordamos que precisava de alguma coisa a mais. Desde o sol aparecer para sempre, até Margot e William ficarem amigos, variou muito, mas o final foi modificado em relação a história original.

Sobre a discussão no seu grupo, Manny escreveu:

Bom, nossas idéias sobre William variam. Carla acredita que ele é popular e bonito. Eu imagino ele como uma pessoa má, gorducho e feio. Nós concordamos que ele gosta de mandar nas pessoas. Eu acho que o fato de que ele ficar mandando nos outros enfatiza o fato de que ele é um brigão, mas a Carla insiste que ele é popular. Nossas visões da professora também são diferentes. Meu grupo acha que a professora é jovem. Eu vejo ela como sendo uma mulher velha, esquecida. Meu argumento é de que a professora não prestou atenção na Margot e eu não acho que a turma seja grande. Sendo tão distante, Margot naturalmente iria chamar a atenção. Então, se a professora fosse jovem, ela teria se dado conta da ausência da Margot.

E Anne-Marie escreveu:

Nós não concordamos em nada. Algumas das cenas eram as mesmas, mas nossos personagens eram o oposto.

Esses comentários ilustram as maneiras pelas quais os alunos estimulam o pensamento uns dos outros, provocando a expansão e a defesa de suas idéias. Eles são auxiliados a afiar e a conservar as suas respostas ao invés de serem forçados a entrar em concordância. Se as idéias individuais alçam vôo, elas não têm como ser absorvidas num tipo de consenso. Os alunos esperam diferenças, mas as idéias precisam “traba-

lhar”, e eles estimulam uns aos outros para que isso aconteça fornecendo desafios, concordâncias e discordâncias.

### Quarto dia

No quarto dia, quando os alunos assistiram ao filme, eles o fizeram através dos olhos de suas próprias representações. Eles não tinham a expectativa de que a interpretação apresentada no filme fosse idêntica às suas, mas são tão críticos em relação à visão do diretor como foram em relação às dos colegas. Eles também estão reflexivos, abertos a novas possibilidades. Rock, por exemplo, escreveu:

O filme deu várias idéias e soluções para mistérios deixados pelo livro, como o fato de a Terra estar muito populosa. A música foi usada com eficiência em muitos momentos, mas eu achei que foi demais. A adição da menina que fez o papel de amiga da Margot foi muito necessária. No filme você podia ver a inveja do William e que foi por essa razão que ele foi maldoso com a Margot. O filme também precisou do final extra que nós precisamos, porque o livro te deixa pendurado no pincel.

Dierdre escreveu:

Eu achei que o final foi meio água-com-açúcar. Margot deveria ter explodido com o William ao invés de encaminhá-lo para dentro. A parte onde eles cheiram as flores é estúpida. Como as flores e a grama chegaram lá tão rapidamente? Eu gostei da garota chamada Paula.

Carla escreveu:

O filme foi um pouco como eu pensei. Na história todo mundo odiava a Margot e no filme apenas o William odiava ela. No final do filme todos dão flores para a Margot, inclusive o William, porque todos eles se sentiram mal com o que aconteceu. As flores deram um toque muito legal ao filme. Eles todos tinham kits de sol, que tinham um visor e creme dentro. Ela tinha uma amiga, chamada Paula.

Os alunos usam as anotações rápidas para se preparar para um debate com a turma toda sobre suas reações ao filme. Começam por explicitar suas discordâncias com a interpretação do diretor, mas logo passam a discutir suas próprias representações, contrastando ambas. Permanecem abertos a novas idéias, e várias perspectivas são novamente consideradas. É uma discussão longa e animada, que termina apenas quando Barbara diz:

Eu tenho que, eu estou olhando o relógio e eu tenho uma preocupação. Deixem eu falar um minuto com vocês. Nós conversamos sobre o William e a diferença entre as suas interpretações na história e do William no filme. A Margot diferente na história e no filme. Alguns comentários sobre a professora e como ela reagiu com a turma. Vocês fizeram algumas perguntas sobre se o jeito que a história terminou foi realista e/ou se especialmente o jeito que ela terminou no filme. Eu sei que é final de semana... mas vocês poderiam pegar só uns dez minutinhos para... parem um pouquinho e imaginem que vocês são Ray Bradbury e que acabaram de ver esse filme. Como vocês acham que Ray Bradbury iria se sentir e por quê? E depois, se tiver mais alguma coisa que vocês queiram dizer sobre a história, acrescentem ao final.

### Quinto dia

Em suas anotações rápidas e durante o debate no dia seguinte de aula, os alunos responderam ao filme de maneira própria. Em diferentes graus, cada um deles tratou o filme como *mais uma*, ao invés de *a outra*, interpretação, como Barbara esperava que acontecesse. Eles trataram do ponto de vista de Ray Bradbury de maneira semelhante.

Rock, que percebe que as interpretações não são universais, escreveu:

Eu acho que o livro deixou algumas questões sem resposta, que o filme tentou preencher. Ser Ray Bradbury e observar a interpretação que outra pessoa faz da sua obra é algo que pode deixá-lo muito crítico! Sendo o autor, ele já tinha construído o seu próprio mundo sobre a história e, então, a visão de outra pessoa (provavelmente muito diferente da dele) pode acabar aborrecendo ele. Ele também pode ficar furioso, porque quando você assiste a um filme você não apenas vê a história, mas as imagens que, se você tivesse lido o livro, viriam da sua imaginação, não da dos diretores.

Rita Mae escreveu:

Eu acho que o Ray Bradbury teria ficado muito confuso diante do filme. Eu tenho certeza de que algumas coisas ele teria gostado e feito ele mesmo no filme, mas outras coisas eu não tenho certeza.

Por exemplo, as lâmpadas de calor eram bem futurísticas e, provavelmente, exatamente de acordo com a imaginação dele. Margot e a professora foram bem apresentadas. O jeito que eu imaginei elas era exatamente assim.

O diálogo na história também era do tipo do Ray Bradbury. Ele combinava com a história ou era exatamente do mesmo tipo.

Em relação ao figurino, eu acho que ele não teria concordado. Eles eram meio bobos e esculachados. Eram ainda mais antiquados do que o nosso estilo de vestir agora.

Ele, provavelmente, também não aprovaria o cenário. O cenário era imaginativo, mas muito monótono. Não prendeu minha atenção em nada.

E Manny escreveu:

Se eu fosse o autor de *Todo o verão em um dia* e eu tivesse acabado de ver o filme, eu teria sentimentos contraditórios.

Em um primeiro momento, eu ficaria chocado. Minhas idéias de uma cidade subterrânea não foram seguidas, uma vez que o filme mostra que a maior parte da cidade,

um complexo de concreto, estava acima do solo... . Muitas partes da minha história, como a que Margot se recusa a tomar banho, foram cortadas do filme.

Mas meu choque iria passar logo, sabendo que os escritores do filme tinham que mudar alguma coisa e que não era possível para eles incluir todas as minhas idéias e eu acho que eles se saíram bem com o material que eles tinham disponível.

Então eu daria uma examinada mais de perto. Eu observaria os personagens e como eles são retratados. Eu veria que o meu personagem William foi colocado como responsável por todos os outros na cena da lâmpada do sol. O William que eu criei não era responsável. Uma pessoa responsável trancaria alguém num armário? Eu acho que o filme fez um bom trabalho mostrando a inveja que o William tinha da Margot.

## A sala de aula voltada para a construção de representações

E assim, alunos do terceiro ciclo aprendem a desenvolver suas próprias interpretações, a elaborá-las e a se tornarem pensadores críticos, conscientes das diferenças e capazes de distinguir diferentes perspectivas. As interações sociais e as regras de participação dentro de cada lição são completamente voltadas para o que os estudantes estão pensando, para o que sabem, as idéias que estão desenvolvendo e onde se situam como aprendizes. Vimos exemplificado, durante uma semana de atividades, o tipo de cultura de sala de aula que descrevi no início deste capítulo, na qual todos os participantes, alunos e professora, igualmente, acreditam que a literatura estimula o pensamento e que os alunos são pensadores competentes. Esse é o modo de funcionamento da aula da professora Barbara Furst, é o cotidiano de sua sala de aula.

Nós também tivemos a oportunidade de observar como os princípios de instrução anteriormente mencionados passam as experiências de interação nessa turma. Do primei-

ro momento até o último, cada um desses alunos foi tratado como um aprendiz para toda a vida, tanto pela professora como pelos colegas. A expectativa é de que cada aluno saiba construir sentidos e o faça agora e no futuro. Também fica subentendido que quaisquer erros de leitura, de interpretação ou visões mal fundamentadas possam e sejam percebidos e repensados pelo indivíduo, utilizando idéias do grupo para estimular, mas não direcionar, essas reflexões.

Em relação ao segundo princípio, os questionamentos são centrais para as experiências de toda a turma. Eles estimulam os alunos a refletirem sobre suas representações no momento, a explorarem possibilidades e a irem em frente. Perguntas são tratadas como parte da experiência literária, provocam discussões interessantes e sugerem novas possibilidades a serem consideradas.

O terceiro princípio perpassa todas e cada uma das aulas, por definição. Tanto nos pequenos grupos como nos debates com toda a turma, bem como nas anotações e reflexões que os alunos fazem sozinhos, a atenção deles não está voltada para trás, para as representações anteriormente construídas, mas para a frente, para aquelas que eles ainda podem vir a desenvolver.

Por último, múltiplas perspectivas são consideradas durante todo esse projeto, tanto as que emanam da aula, como aquelas provocadas pelo texto e pelo filme. Essas diferentes perspectivas são tratadas como normais e naturais, crescendo de diferentes objetivos, valores, experiências e entendimentos.

Observando os encontros realizados nessa sala de aula, podemos perceber que os princípios não atuam de forma linear. Ao invés disso, proporcionam a criação de um *éthos* que subjaz a cada momento do trabalho, moldando a essência mesma das interações. Ao apoiar as construções de representações empreendidas pelos alunos, essas interações oferecem-lhes novas idéias e estratégias para a exploração de horizontes de possibilidades, ajudando-os a se tornarem mais conscientes dos pontos de vistas de terceiros; fornecem um contexto social no qual eles aprendem a interagir com outros sobre esses pontos de vista e criam uma compreensão de autoria em relação às idéias e ao aprendizado. O modo como as ações do professor podem incentivar esse aprendizado é assunto para o próximo capítulo.

## Capítulo 6

### Estratégias para o ensino

As pessoas aprendem a conversar observando conversas e ajudando umas às outras. Elas colaboram ao alternar turnos para falar, ao apresentar idéias e auxiliar a continuidade do processo. Enquanto estou escrevendo este capítulo, me encontro como convidada da Fundação Rockefeller em sua *villa*, na cidade de Bellagio, na Itália. Cerca de uma dúzia de artistas e intelectuais oriundos de todo o mundo se encontram trabalhando aqui, pessoas vindas da Inglaterra, da Alemanha, da Hungria, da Índia, de Israel, do México e da África do Sul. Nós não apenas pertencemos a diferentes regiões do mundo, mas também a diferentes áreas do conhecimento. Nossas experiências de vida, interesses e preocupações imediatas também são diferentes e cada um de nós tem uma expectativa diferente sobre como será a vida nessa *villa* e sobre o que cada um de nós pretende fazer aqui. Embora passemos os dias inteiros em nossos escritórios individuais, na busca da realização de nossos projetos, compartilhamos as refeições e os horários de folga, quando, então, entabulamos conversas entre nós. Também fazemos apresentações de nossos trabalhos e conversamos durante e depois dos encontros mais formais.

Nós ficaremos aqui durante cerca de um mês e, ao mesmo tempo em que aprendemos a nos comunicarmos uns com os outros, vamos nos tornando uma comunidade. No início é difícil porque nossas línguas e culturas e, conseqüentemente, nossas tradições de comunicação, que delas decorrem, são diversas. Logo nos primeiros dias, à mesa de jantar e depois, fazemos abordagens amigáveis, algumas perguntas, afirma-

ções em voz alta, mas não entramos em debates. Não apenas nossos tópicos de conversação são diferentes entre si como nossos estilos de comunicação e nossas línguas maternas diferem umas das outras. Algumas pessoas falam com facilidade, com frequência e rapidamente; outras ouvem, pensam e planejam o que vão dizer e, então, falam pausadamente. Algumas fazem comentários abruptamente, atropelando a fala de uma terceira pessoa, num esforço conjunto para partilhar suas idéias, ao passo que outras pausam, deixando momentos de silêncio entre duas falas. Alguns falam de questões pessoais, outros hesitam em fazê-lo a pessoas que acabaram de conhecer; alguns comentam sobre as vidas e atitudes de colegas de *villa* (fazem fofoca), outros consideram esse tipo de atitude impertinente.

A princípio, nós não sabemos como nos relacionarmos. Os falantes lideram as conversas, abrindo os tópicos sobre os quais falamos e mudando de assunto também, enquanto outros vão se tornando mais silenciosos. Abundam erros de comunicação e de interpretação. Mesmo assim, temos nossos encontros diários, nos quais a conversação se faz necessária, e possuímos um respeito essencial uns pelos outros, bem como curiosidade sobre os pensamentos, vivências e saberes de cada um. Por isso, em nossa segunda refeição, começamos a tentar encontrar caminhos para engajarmos uns aos outros na conversa. Sandy ainda abre o diálogo, mas ela pergunta a Elizabeth sua opinião. Elizabeth responde com cautela, mas apresenta uma nova perspectiva, maravilhosa, sobre a qual Sandy e os outros não haviam pensado. Gershon sorri muito e algumas vezes balança a cabeça afirmativamente. Ele raramente fala no grande grupo, mas se solta em grupos de duas ou três pessoas. No começo, quando ele fala alguma coisa, é quase que apenas sobre família e religião, tópicos que os outros discutem brevemente, preferindo mudar de assunto. No entanto, Gershon fascina muitos colegas quando faz uma apresentação sobre sua pesquisa, na qual ele combina uma exegese aproximada de textos em grego, aramaico e hebraico com recentes descobertas arqueológicas, para reexaminar algumas crenças estabelecidas sobre o incêndio do segundo

templo em Jerusalém e o exílio dos judeus de sua terra natal. Sua fala torna-se um marco na modificação da nossa (e da sua) forma de interação.

Pouco a pouco, com o passar do tempo, criamos maneiras por meio das quais nós, como indivíduos dentro de um grupo, podemos nos comunicar uns com os outros. Encontramos formas para que todos possam participar e levar adiante as conversas. À medida que passa o tempo, vamos nos tornando uma comunidade, estabelecendo relacionamentos próximos e novas formas de interação. Depois de duas semanas, por ocasião de uma conferência de três dias apresentada em nossa *villa* (um trabalho fascinante sobre a educação de mulheres na África), sentimos que precisamos nos ajustar aos novos membros da comunidade, sendo mais uma vez acolhedores para com diferentes tópicos e estilos de conversação.

Num sentido real, nosso grupo foi formado pela negociação conjunta entre os indivíduos. Entretanto, como nossas regras não escritas para a interação estão baseadas no que os membros do grupo pensam, fazem e dizem, alguns aspectos da nossa interação necessariamente tem de mudar quando entram novos membros no grupo. As interações são inclusivas, os sujeitos se esforçam para ajudar os outros a participarem. Ao fazê-lo, todos nós aprendemos como nos comunicarmos uns com os outros – como esperar, como auxiliar alguém a se expressar, como ouvir e debater. Aprendemos uns com e a partir dos outros, da mesma forma que fazem as comunidades formadas em escolas (ver como exemplo o Grupo de Discursos em sala de Aula de Santa Barbara, 1993).

No capítulo cinco, eu me referi aos modos pelos quais os alunos pensam e interagem nas aulas voltadas à construção de representações. Aqui, o meu enfoque será no professor. A questão é: o que os professores fazem para criar um ambiente onde as interações cooperativas e o estímulo ao pensamento sejam comuns? E o que guia as decisões que eles tomam? Começo com o tipo de interação social que acontece quando estudantes e professores estão engajados em atividades que lhes sejam significativas e onde o apoio que eles oferecem uns aos outros cresça de necessidades comunicativas e sociais verda-

deiras. Logo em seguida, passo a discutir um modo de pensar sobre as decisões que os professores tomam quando planejam suas lições e quando interagem com seus alunos em cada momento do processo. Finalmente, estudo os objetivos avaliativos numa aula centrada na construção de representações.

A descrição que apresentei dos processos conversacionais da minha comunidade em Bellagio não é acidental, mas fundamental para a questão a ser debatida neste capítulo: a instrução literária é uma atividade essencialmente social. Quem os participantes são, como eles interagem e o que pensam e sabem são pontos essenciais. As decisões dos professores sobre o que fazer e como agir também são sociais em sua essência, porque partem da atividade social que é realizada em sala de aula e com ela interagem. Saber o que fazer exige de nós que passemos a participar da conversação, pois é da perspectiva de um participante que nós melhor aprendemos sobre o tipo de instrução que se faz necessária.

## Apoio cooperativo na escola

Na aula centrada na construção de representações o professor e os alunos conversam sobre o que estão lendo e sobre o que estão pensando. Todos tentam compreender uns aos outros como também tentam se fazer compreender pelos outros, ao mesmo tempo em que procuram elaborar suas próprias reflexões, individualmente. Quando eles não conseguem compreender uns aos outros, ou quando os participantes não conseguem conceituar ou expressar suas idéias com clareza, as pessoas ajudam umas às outras.<sup>19</sup> Nós refletimos sobre essa ajuda que os professores oferecem, como uma aju-

---

<sup>19</sup> Em colaboração com Arthur Applebee, conceitualizei este tipo de apoio colaborativo como “andaime educacional” (ex. Applebee e Langer, 1983; Langer e Applebee, 1986). Contudo, não usei o termo *andaime* aqui porque tem sido utilizado algumas vezes por outros para expressar algo mais descontextualizado e mais imposto do que estou querendo dizer. Gostaria de ressaltar o ímpeto essencialmente social subjacente a esse termo. As decisões dos professores são guiadas por determinada atividade comunicativa, assim como por seu desejo de ajudar os alunos a dizerem e fazerem o que eles, professores, já estabeleceram para ser dito e feito. Cazden (1988), Rogoff (1990) e Wertsch (1991) dão exemplos de tal apoio.

da que não pode ser planejada antes da aula, porque se trata de uma resposta humana a uma interação significativa num dado momento. É o tipo de ajuda que povoa nossas vidas cotidianas, ou seja, é produtivo porque possui como contexto uma atividade real. Numa aula de construção de representações, bem como com meus colegas em Bellagio, nosso enfoque está naquilo que estamos pensando e dizendo e na forma como auxiliamos os outros em resposta a – e através de – nossas interações.

Os alunos precisam compreender a gênese social do debate, da discussão, o modo de comunicar suas idéias aos outros e de usar a discussão produtivamente para desenvolver suas próprias representações. O apoio do professor pode ser vital para ajudá-los a participarem desse tipo de atividade. Contudo, o conhecimento dos professores é muitas vezes tácito; eles não estão sempre cientes da ajuda que estão prestando. O auxílio nasce naturalmente de suas preocupações de natureza prática: eles procuram fazer sentido daquilo que seus alunos estão lhe dizendo, verificar se eles estão sendo compreendidos pelos outros e sugerir modos de eles refletirem sobre suas idéias. O auxílio promovido pelo professor está entretecido nos processos de comunicação e colaboração (da mesma forma que se deu com meus colegas) torna-se fundamental para o desenvolvimento dos alunos através da literatura.

Nas discussões literárias, os alunos conversam: questionando, concordando e discordando, desafiando, ajudando a estimular o pensamento uns dos outros enquanto debatem (Robert e Langer, 1991). Mas eles precisam aprender a fazer isso. No decorrer do debate, eles auxiliam uns aos outros, da mesma forma que nós fizemos em Bellagio. Como o professor é um participante da rede social de comunicação, mesmo quando oferece apoio a um aluno em particular, isso se torna parte da experiência e consciência do grupo.

Por exemplo, podemos citar a discussão, na aula da professora Barbara, de “Todo o verão em um dia”, que foi realizada no início do semestre com uma nova turma de alunos. A

professora sentiu que alguns dos alunos eram “altamente individuais” e que precisavam aprender a “interagir, ouvir e esperar durante uma discussão, ser mais reflexivos sobre suas próprias idéias e compartilhar, debater e aceitar as idéias dos outros”. Por isso, quando todos os alunos se encontravam reunidos, Barbara ouvia o que cada aluno estava tentando dizer e oferecia seu apoio quando ela acreditava que pudesse ser útil. Com o auxílio fornecido por ela, seus alunos, gradualmente, vieram a compreender como poderiam criar novas idéias a partir das contribuições dos outros membros do grupo, cujas falas ofereciam opções possíveis de serem aproveitadas.

De um modo geral, podemos pensar na instrução fornecida pelos professores como sendo o apoio necessário para a participação dos alunos, bem como uma aposta no enriquecimento de suas idéias. É uma relação colaborativa na qual os professores apóiam os alunos enquanto estes trabalham suas compreensões sozinhos e em grupo, mas também intervêm e os auxiliam, quando isso se faz necessário. O ambiente é de comunicação compartilhada: os professores não são os únicos detentores do saber nem os avaliadores, mas trabalham muito de forma responsiva às necessidades dos alunos.

Interações colaborativas em aulas voltadas para a construção de representações acarretam dois tipos de apoio aos participantes: o tipo de auxílio que promove a participação nas discussões e o tipo que ajuda as pessoas a refletirem sobre suas representações. Para melhor apresentar as opções dos professores, abordo os dois tipos de apoio separadamente; em seguida, ilustro como interagem em sala de aula. (Os professores não usam essas opções para “planejar aulas”. Pelo contrário, esses são os tipos de opções que os professores usam quando estão respondendo à dimensão social da participação durante uma conversa em andamento.)

## Apoiando modos de discussão

Como já vimos pela minha experiência em Bellagio, quando as pessoas entram em novos grupos, muitas vezes precisam fazer ajustes ao seu modo de se comunicar e, mesmo, ao seu modo de pensar. Como adultos razoavelmente habilidosos, nós tivemos condições de fazer isso sozinhos – embora tenhamos enfrentado dificuldades e alguns de nós fossem mais habilidosos que os outros –, mas os alunos, na maior parte dos casos, precisam de acompanhamento. O auxílio cooperativo referente aos modos de discussão ajuda os alunos a aprenderem as regras sociais do debate, tais como o que é considerado apropriado dizer numa aula de construção de representações, como verificar se eles estão sendo compreendidos e esperar a sua vez para falar. Quando os professores apóiam o modo como os alunos discutem, enfocam um comportamento social (como fez a professora Barbara no início de seu novo semestre letivo) com o objetivo de ajudá-los a aprenderem a se tornar participantes em discussões literárias estimulantes ao pensamento. Uma maneira de fazer isso é auxiliar os alunos a criarem consciência do que é apropriado debater.

Por exemplo, os alunos precisam aprender que, durante essas discussões, não é apropriado tentar adivinhar o que o professor considera como “resposta correta”, nem é apropriado conversar sobre tópicos totalmente não relacionados com a pauta em questão, como a festa da noite anterior. No entanto, é apropriado falar sobre toda e qualquer questão ou idéias que surjam em resposta ao texto que está sendo estudado. Os professores ajudam os alunos a aprenderem a debater, escutando atentamente as compreensões dos alunos; ajudam-nos a perceberem que suas idéias não estão sendo compreendidas e que é preciso fazer alguns esclarecimentos; convidam os alunos a participarem do debate e mostram-lhes como “entrar” nele; conduzem o fluxo da discussão para enfatizar que todos tenham vez, conectando as idéias de uns com as dos outros e expandindo aquelas que já foram discutidas. Com essas atitudes, o professor disponibiliza um sistema de

apoio e acompanhamento que ajuda os alunos a aprenderem participar de uma comunidade centrada na construção de representações.

### Apoiando modos de pensar

De forma contrastante, o apoio cooperativo às formas de pensar ajuda os alunos a raciocinarem sobre os tópicos que tenham presentes, a aguçarem seus conceitos e a expandirem seu repertório de possibilidades exploratórias, pois os comentários dos professores enfocam principalmente as idéias que os alunos estão desenvolvendo. Quando os professores acompanham os modos de pensar de seus alunos, seu foco passa a ser centrado nas diferentes formas por meio das quais seus alunos racionalizam e refinam as idéias que têm em mente. Eles ajudam os alunos a terem consciência da necessidade de repensarem suas idéias e sugerem maneiras de fazê-lo. O tipo de apoio que os professores oferecem inclui ajudar a voltar sua atenção para as idéias fundamentais e limitar o tópico; emprestar às idéias uma forma mais elaborada, repensada e acurada; relacionar idéias oriundas do texto, das discussões e de experiências pessoais e desafiar os oferecendo maneiras novas e menos óbvias de pensar sobre as questões que eles apresentam. Durante ambos os tipos de acompanhamento, o professor nunca é um mero facilitador, mas um profissional e um especialista, que conhece tanto sua disciplina como seus alunos.

### Exemplos de apoio cooperativo em diferentes séries

No decurso de suas vidas, os indivíduos precisam aprender novas maneiras de discutir e de pensar. Tal ocorre porque as novas situações com as quais somos confrontados e as pessoas que passamos a conhecer, no trabalho, em casa, na escola e na comunidade, exigem que o façamos. Nunca so-

mos velhos ou jovens demais que não possamos nos beneficiar da aprendizagem nessa área. Na escola, o que chamamos de “apoio cooperativo” é o ponto central de como o ensino e a aprendizagem “acontecem”, faz parte do próprio tecido da escolarização. Vamos olhar mais de perto como isso funciona. Começo com um exemplo razoavelmente longo, da oitava série, e, logo depois, apresento exemplos paralelos das séries primeira e décima segunda.

### Na oitava série

Vamos observar uma aula de oitava série num meio essencialmente urbano. Os alunos da professora Sandy Bano já passaram vários meses envolvidos no processo de chegar às suas próprias conclusões ao invés de fornecer respostas “corretas”. Eles estão discutindo “Eu nasci hoje”,<sup>20</sup> um poema de autoria de Amado Nervo (c. 1900/1988). É uma brincadeira com a vida, pensada naquilo que ela tem de melhor. O debate que se segue ilustra como a interferência de um professor pode auxiliar na compreensão dos alunos. Entre parênteses, fiz algumas observações sobre a natureza das intervenções e auxílios que Sandy oferece nesse excerto. Ela apóia os modos de discussão em que se engajam seus alunos ao fazer uso de suas compreensões, ao buscar maiores esclarecimentos, ao convidá-los a participar do debate e ao conduzir a discussão. Ela apóia o seu modo de pensar enfocando, dando forma, relacionando as idéias e desafiando seus desempenhos. Sandy começa por convidar os alunos a participarem da discussão, orientando-os a falar um por vez e a compartilhar seus pensamentos. Quando um aluno responde, Sandy estimula mais idéias e, então, auxilia os alunos a manterem o foco e a centrarem a questão nos significados que querem expressar. Observa-se como Sandy começa o encontro e como seus comentários para Tish, Robin e Lenny funcionam de forma a auxiliá-los.

---

<sup>20</sup> “I was born today” no original. Nota das tradutoras.

Profª Bano: (convida) o que vocês acham? O que o emissor está nos dizendo?

Tish: Como as pessoas pensam.

Profª Bano: (convida) Alguém mais?

Profª Bano: (focaliza) Qual o propósito que ele tinha?

Robin: Todo dia é um novo dia. Ontem deveria ser esquecido.

Lenny: Ele quer espalhar a paz no mundo.

Profª Bano: (focaliza) Você pode nos dizer em que linha?

Lenny: Não é só em uma linha. (lê a terceira estrofe)

Hoje, todos os momentos devem trazer sentimentos de bem-estar e alegria.

E a razão para a minha existência,

Minha maior urgência,

Será espalhar a felicidade por todo o mundo,

Entornar o vinho da bondade nas bocas ansiosas ao meu redor...<sup>21</sup>

Tish: Não é verdade. Você pode ter preconceito.

Lenny, em resposta à solicitação de Sandy por uma maior concentração no foco principal do texto, lê o poema para ilustrar sua compreensão de que, para ele, o texto trata da difusão da paz no mundo. Tish discorda. Sandy, então, dá a Lenny uma oportunidade de responder. Ao fazer isso, ela está conduzindo e demonstrando aos alunos como conversar uns com os outros – como conectar idéias, como concordar e discordar substancialmente e como utilizar isso para ampliar o alcance de suas reflexões. Ela convida os outros a se juntarem à discussão, ajudando Chet a encontrar o foco e Tish a

<sup>21</sup> “Today, every moment shall bring feelings of well being and cheer.  
And the reason for my existence,  
My most urgent resolve,  
Will be to spread happiness all over the world,  
To pour the wine of goodness into the eager mouths around me...”  
Tradução livre da tradutora.

esclarecer seu confuso comentário, de maneira que possa ser mais bem compreendida.

Profª Bano: (conduz) Lenny, você quer responder?

Lenny: Eles poderiam ser amigos e felicidade significa paz.

Tish: [inaudível]

Profª Bano: (convida) Alguém pode ajudar?

Chet: Eu não entendi.

Profª Bano: (focaliza) Quem?

Chet: Tish.

Tish: Você poderia ter preconceito e ainda assim ser feliz. Isso não significa paz.

Profª Bano: (esclarece) Você poderia dizer isso de outra maneira?

Tish e Lenny procuram esclarecer seus pontos de vista. Então Sandy recapitula o que foi dito até agora e solicita mais pensamentos, convidando idéias e sugerindo alguns modos de os participantes encontrarem um foco.

Profª Bano: (convida) Até agora, Íris disse que era sobre viver o dia de hoje. Lenny disse que era sobre espalhar a paz, mas agora ele diz que é felicidade. O que mais?

Bob: “Minha única paz será os sonhos dos outros; / Os sonhos deles serão meus sonhos;”...

Profª Bano: (convida) Como ele conquistou a felicidade?

Tish: Ao dar felicidade aos outros, então ele fica feliz.

Profª Bano: (focaliza) Já aconteceu de vocês estarem de mau humor e ficarem perto de uma pessoa feliz e isso mudar o humor de vocês?

Aluno: E o contrário também, como num funeral.

Profª Bano: (focaliza) Olhem as estrofes 1 e 2. Ele está esquecendo só as coisas ruins ou as boas também?

Tish: Ambas.

Há um número de idéias na mesa para discussão. Sandy segue ajudando os alunos a irem além do que eles haviam pensado inicialmente, desafiando-os e apresentando novas e, algumas vezes, menos óbvias maneiras de pensar sobre as questões da discussão. Isso ocorre quando, em resposta aos comentários dos alunos, ela questiona a turma a respeito de idéias sobre os benefícios e os problemas envolvidos em recomeçar. E, em resposta a Tish, ela questiona a razão de as pessoas se beneficiarem em lembrar o passado:

Profª Bano: (desafia): Quem acha que é uma boa idéia esquecer e começar de novo?

Carol: Mas se é muito ruim, é difícil.

Tish: É, mas depende de quão ruim é.

Profª Bano: (desafia): Há uma hora em que é bom lembrar o passado? Há uma hora em que você aprende com o passado?

Tish: Você aprende com seus erros e lembra de não cometê-los novamente.

Apesar de Sandy promover bastante cooperação e apoio, os alunos são participantes ativos, construindo representações e explorando idéias de maneiras bem pensadas. A estrutura social das interações apóia a construção de representações literárias, e os alunos estão aprendendo a se tornar participantes efetivos em discussões literárias.

Em situações desse tipo, é dado espaço aos alunos para que elaborem suas idéias com a ajuda de outros e sozinhos – movimentando-se entre seu “eu” público e privado à medida que as idéias vão se desenvolvendo. A ajuda pode ser oferecida em discussões de sala de aula, em discussões em grupo e em interações em pares. As estratégias contidas no apoio colaborativo também podem ser praticadas individualmente, em pares, em grupos, durante atividades que envolvem leitura, escrita e fala, assim como outras formas de comunicação, tais como arte, dança e mídia. Em cada um desses contextos é dada aos alunos a oportunidade de interagirem cooperativamente

uns com os outros e de experimentarem coisas por si mesmos. Dessa forma, eles experimentam, entendem e internalizam formas de falar e pensar sobre literatura que foram modeladas por seus professores.

### Na primeira série

Revisemos um breve excerto da aula de Tanya para observar como a ajuda é oferecida durante a lição. Quando Tanya está lendo *Sky dogs* de Jane Yolen (1990) para sua turma de primeira série, alguns alunos tentam desfazer a confusão entre cavalos e cachorros na história.

James: Talvez a mãe [inaudível] mas seu pai não gostasse de cães.

Profª Weber: (conduz) Hum, parece uma boa pergunta. Podemos pensar nessa pergunta enquanto lemos a história?

Jeff: É o jeito que o autor, talvez, ele pense que é um cachorro grande que se parece com um cavalo.

James: Não, mas ele tem , é maior que um cachorro e cães não têm rostos como aqueles.

Profª Weber: (estimula a compreensão) Alguém aqui tem alguma idéia neste momento? Matt está muito curioso do porquê de eles parecerem cavalos e não cães.

Jeff: Mas eu vejo um que parece um cachorro. É um cavalo, mas parece um cachorro.

Profª Weber: (conduz) Benjamin?

Benjamin: Um dos que ele disse que se parece com um cão também se parece um pouco com uma vaca. Se você já viu uma vaca, o lombo é bem parecido. Parece, não tem rabo?

Claramente, as crianças estão curiosas a respeito da confusão. Ambos os comentários de Tanya são tentativas de fortalecer caminhos para discussão. Em seu primeiro comentário, Tanya está conduzindo a discussão ao dar aos alunos

uma pista de que eles deveriam interromper a discussão por estarem muito no início da história e construírem suas representações um pouco mais. Contudo, quando vê que eles estão imersos na discussão, apóia suas explorações ao convidar a à participação e ao estimular sua compreensão. Ela também começa a ajudá-los a encontrarem maneiras de pensar ao estabelecerem o tópico de análise, auxiliando-os a manterem o enfoque no problema dos cavalos e dos cães. Quando Jeff tenta monopolizar a discussão, Tanya chama Benjamin, que está levantando o dedo, implicitamente lembrando àquele que ele deve deixar os outros alunos participarem.

### Na 12<sup>a</sup> série

Examinemos agora uma parte da discussão de “O aborto” de Alice Walker (1990) na aula de Maura Smythe.

Prof<sup>a</sup> Smythe: (estimulando a compreensão) Muito bem, quem gostaria de começar?

Sikka: Bem, eu não gostei dela. Eu achei que ela tinha o direito de fazer o aborto, e ela sentiu que precisava. E ela disse algo. Ela disse que escolheu ela mesma em detrimento da criança. Ela não estava nem pensando no que estava fazendo.

Prof<sup>a</sup> Smythe: (dá forma à discussão) Ela pensou nisso antes, ou...

Sikka: Quer dizer, ela pensou a respeito, mas ela foi completamente egoísta. Ela nunca, eu acho que ela não olhou para o que estava realmente acontecendo.

Raina: Eu discordo totalmente. Eu gostei. Quer dizer, há partes ali que me deixaram triste. O aborto não é no que eu acredito, e ela fez dois abortos, mas não sou eu que vou julgá-la. Mas, de uma forma geral, eu gostei do modo como ela personalizou tudo. Ela deixou você saber o que se passava. E o conduziu através da história.

Prof<sup>a</sup> Smythe: (enfocando) Você acha que ela foi egoísta?

**Raina:** Eu não posso, na minha opinião, eu acho que ela foi egoísta. Ela tinha que escolher. Tipo, eu já me vi em situações em que tinha de escolher entre mim e o outro, e a única coisa que você pode fazer é escolher você. Ela coloca isso dessa forma.

**Carol:** Eu concordo com Sikka, porque ela foi totalmente, como ela escreveu, ela não consegue imaginar outro filho, mesmo para o marido dela. Ele, tipo, trouxe chá para ela, e ela disse: “Eu não consigo beber isso, leve embora.” Ela está sendo uma megera.

**Claudia:** [inaudível] talvez o que ela fale não seja como ela se sente, ela não consegue ter isso claro. Às vezes quando as pessoas se vêem nesse tipo de situação, o que eles dizem não é realmente o que querem dizer, como quando você está bravo com alguém e diz coisas que não são o que você queria dizer.

Maura começa a discussão estimulando as compreensões dos alunos. Como em todas as aulas de construção de representações, essa pergunta inicial convida os alunos a começarem com suas representações presentes e irem aprofundando-as. Depois do longo comentário de Sikka, Maura faz uma pergunta para ajudá-la a dar forma a suas inquietações. Depois de Raina discordar de Sikka, Maura lembra-a de que ela precisa manter o foco no comentário de Sikka, se deseja discordar, ajudando-a a especificar se ela sentiu que a mulher da história era egoísta ou não. Então, outros alunos participam, concordando com e discordando uns dos outros e explicando o porquê; eles se ajudam. Durante tudo isso, Maura observa a discussão, participando apenas quando julga que o comentário pode ajudar.

Professores de todas as séries ajudam os alunos a aprenderem estratégias mais eficientes de discussão e pensamento. As questões que os professores enfocam são uma resposta ao que os alunos estão fazendo ao considerarem suas próprias idéias e as idéias dos outros. Os alunos, por sua vez, aprendem a se ajudar e a ajudar os outros refletindo nas intera-

ções sociais que eles têm, nas maneiras como seu professor os ajuda e como seu professor ajuda os outros. Os alunos falam uns com os outros, perguntam e fazem sugestões como uma forma de apoiar os pensamentos e comentários dos outros. Tais interações refletem o que eles aprenderam na vida assim como na escola. A diferença é que, em salas de aula onde há construção de representações, os comentários dos professores e dos alunos enfocam a literatura, tratando-a como um contexto sobre o qual todos temos idéias legítimas e no qual as idéias estão em constante desenvolvimento; questionamentos são uma parte essencial da compreensão; aula é um momento de desenvolver compreensões e múltiplas perspectivas enriquecem representações em desenvolvimento.

## Opções de ensino: a aula como atividade

O tipo de ensino que descrevi parece muito diferente do ensino que nos é mais familiar. Os professores algumas vezes se preocupam pelo fato de terem de interagir com seus alunos dessa forma diariamente. “Como vou saber o que fazer?” é uma questão que pode ser levantada até por professores comprometidos com o princípio que norteia as salas de aula onde há construção de representações. Aprender a escutar as idéias dos alunos e a basear o ensino nas respostas dos alunos é uma mudança difícil de ser operada. É fácil apoiar-se em rotinas antigas, estabelecidas durante muitos anos de experiência profissional. Planos de aula pré-elaborados, por exemplo, têm sido a parte principal de nosso treinamento (e pode ser a base da avaliação de nosso desempenho por nossos supervisores); ainda assim, esses planos são contraproducentes quando os objetivos são centrados no aluno. Quando os alunos respondem de forma inesperada, os professores podem se sentir frustrados, como se, ao se afastarem do plano, não estivessem sendo bons profissionais.

Tais planos de aula são parte de nossa “velha ossamenta” – as rotinas internalizadas que todos aprendemos e vimos

serem postas em prática em nossas experiências na escola e na universidade. Incrustada em nossa velha ossamenta está uma concepção idealizada do que deve ser uma aula e de como deve ser conduzida. Com frequência começamos com uma revisão do que o texto “ diz” (usando resumos e questionários) e seguimos para o que ele “significa” (usando questões norteadoras que guiam os alunos para interpretações predeterminadas) – amplamente inspirados por uma pedagogia que se assenta numa hierarquia de questões, do literal ao abstrato (Langer, 1992; Marshall, 1989).

Ainda, essa velha ossamenta está em conflito com uma pedagogia na qual a preocupação principal é ajudar os alunos a chegarem a suas próprias respostas, a explorarem horizontes de possibilidades, a levarem adiante compreensões iniciais e torná-las interpretações mais profundas. Para nos sentirmos mais confiantes profissionalmente, precisamos de “nova ossamenta”. Precisamos conhecer as opções disponíveis para uso na sala de aula, em resposta ao que os alunos fazem e dizem.

Podemos visualizar as aulas de literatura como uma atividade no sentido vygotskiano (1962) (ver também Leonté’v, 1981). Isso significa que os alunos estão envolvidos em leituras, discussões e outras tarefas para atingir um objetivo que sempre envolve desenvolver suas próprias compreensões da obra ou das obras que estão sendo lidas e fazer alguma coisa com essas compreensões. Por exemplo, na aula de Barbara, os alunos planejaram seu próprio filme sobre a história que leram e depois compararam seus planos com o filme que viram. Os alunos de Tanya discutiram suas compreensões sobre as vidas de várias personagens indígenas mostradas numa série de livros. E os alunos de Maura compararam como certas questões são mostradas na literatura e como são vivenciadas na realidade cotidiana. Em cada caso, foi dado aos alunos espaço para desenvolverem suas próprias compreensões das obras que tinham lido e envolverem-se em diversas atividades antes e depois da leitura e discussão como partes essen-

ciais da atividade inteira, não como exercícios de pré-leitura e pós-leitura separados.

Tais aulas, a serem ministradas num ou mais dias, podem ser pensadas como contendo cinco grandes partes ou opções (porque todas as partes não precisam estar presentes em cada atividade): facilitando o acesso antes da leitura, convidando a compreensões iniciais, desenvolvendo interpretações, tomando um posicionamento crítico e fazendo um balanço. Pelo fato de juntas constituírem a experiência literária inteira, as tarefas de leitura, escrita, fala e pensamento que precedem o texto (peça de teatro, filme) podem ser pensadas como “começando a experiência literária” e tudo depois pode ser pensado como “continuando a experiência literária”.

Antes de discutir aspectos em particular desse modelo (Langer, 1994), quero ressaltar que as estratégias que menciono são opções; não são parte de um modelo linear de ensino, nem são as únicas estratégias possíveis de serem usadas em aulas que incitam ao pensamento. Sugiro-as como formas de os professores pensarem sobre suas opções ao interagir com os alunos – como nova ossamenta para colocar no lugar da velha.

### Facilitando o acesso

Já no início é importante chamar os alunos para dentro da experiência literária, sinalizando-lhes que a experiência principal será subjetiva, envolvendo a exploração de horizontes de possibilidades, em vez de uma experiência objetiva, envolvendo a manutenção de um ponto de referência.

Professores diferentes fazem isso de forma mais ou menos elaborada. Quando começa “Todos os verões em um dia”, Barbara lê para seus alunos, convidando-os a enfocarem suas representações assim como seu filme. Outros professores fazem isso ao som de uma música, lendo um poema ou contando histórias. Mas muitos sinais igualmente eficientes são bem breves. Tanya, por exemplo, com frequência acende e apaga as luzes e chama todos para o canto de histórias. Cyrus come-

ça dizendo a seus alunos de ensino médio: “Esta é uma peça de teatro que vocês vão querer entrar.” Depois da primeira ou segunda semana de aula, Maura geralmente não precisa mais facilitar o acesso para sua disciplina – Homens, Mulheres e Literatura – porque isso já se tornou a maneira esperada de condução de leituras. Em cada caso, os alunos sabem (ou são ajudados a saber) que uma experiência envolvendo exploração de horizontes está para começar.

Ao facilitar o acesso, é importante evitar conduzir os alunos a uma interpretação em particular ao invés de convidá-los a formular suas próprias interpretações. Se isso for feito de uma maneira suficientemente aberta, evocar ligações pessoais, históricas, culturais ou conceituais pode ajudá-los a se preparar para explorações vindouras.

### Convidando a compreensões iniciais

Para sinalizar aos alunos que suas idéias são o centro da aula de literatura, as primeiras questões, tarefas e interações devem buscar as compreensões que os alunos têm quando terminam um texto. Para convidar a compreensões iniciais, alguns professores pedem aos alunos que anotem suas idéias no decorrer da leitura ou logo que a concluírem; outros lhes solicitam que anotem, desenhem ou pensem e discutam questões do tipo: “O que está passando pela sua cabeça neste momento?” “O que você pensou quando terminou o texto?” “Há algo que lhe incomode no texto?” Barbara pede a seus alunos que formulem questões para o grupo discutir. Tanya frequentemente começa a discussão com “Muito bem, quem gostaria de começar?” (Eles sabem o que ela quer e vão direto ao ponto).

Logicamente, as representações alteram-se no momento em que as idéias são escritas ou ditas em voz alta. Assim, é importante considerar compreensões iniciais como provisórias e mutáveis e permitir aos alunos que se distanciem delas à medida que suas idéias se desenvolvem. Designar um tempo para todos os alunos dizerem em voz alta suas idéias

após a leitura do texto pode inibir, ao invés de encorajar, a construção de representações, pois eles estariam sendo levados a analisar idéias que já mudaram. As impressões iniciais são sempre momentâneas, ultrapassáveis; como tal, espera-se que sejam incompletas, imprecisas e abertas.

### Desenvolvendo interpretações

Como os alunos começaram a dar voz as suas impressões iniciais, os professores podem ajudá-los a explorar e ampliar suas representações através do questionamento e da construção em cima de suas compreensões atuais. Ao focar a discussão nas questões levantadas pelos alunos, os professores podem guiá-los enquanto exploram e ampliam as possibilidades dentro de suas representações. Eles podem ser estimulados a explorar motivos, sentimentos, relacionamentos, conflitos e ações e o modo como se relacionam às questões em pauta. Por exemplo, quando os alunos de Tanya estão tentando saber quem ou o quê os “Cães celestes” são na história, ela os ajuda a ampliarem o que estão considerando.

**Sara:** Bem, talvez seja só algo que eles nunca viram antes e eles não sabem o que é.

**Benjamin:** Eu concordo com Katie.

**Outros alunos:** Eu concordo.

**Prof<sup>a</sup> Weber:** Hum? Então você acha que eles estão vendo algo real?

**Sara:** É, mas...

Os alunos também podem ser guiados a refletir sobre as mudanças que ocorreram dentro da história, ou sobre mudanças em seus pensamentos com o tempo. Por exemplo, ao discutir “O aborto”, Maura faz uma pergunta que ajuda seus alunos a pensarem a respeito das mudanças em ambas, personagem e época, que podem ter influenciado na decisão da mulher. Aqui ela se vale das mudanças através do tempo para ajudá-los a explorar e desenvolver uma melhor compreensão da personagem e do texto.

**Profª Smythe:** Quer dizer, em que aquela primeira difere desta de agora?

**Stacy:** Ela está mais velha e tem mais experiência. Provavelmente mais drogas legalizadas agora, drogas para a dor.

Outra forma poderosa de ajudar os alunos a desenvolverem interpretações é pedir-lhes que assumam múltiplas perspectivas ao explorar os tópicos que levantam. Eles podem valer-se de perspectivas tiradas do texto, de suas próprias experiências e das discussões em aula como oportunidades para explorar, ao invés de limitar seu próprio pensamento.

### Tomando um posicionamento crítico

Como foi discutido no capítulo 2, todas as pessoas envolvidas numa atividade literária algumas vezes se distanciam e objetivam a obra e sua experiência de leitura. Com a ajuda de seus professores, os alunos podem fazê-lo ao examinar questões relacionadas do texto à história, à literatura e à vida. Os professores podem também encorajar os alunos a examinarem alternativas ao considerararem perspectivas de vários participantes dentro do texto, dentro da sala de aula e em outros lugares, e a usarem as perspectivas dos outros e possibilidades relacionadas para desafiar e enriquecer suas próprias compreensões. Aqui, generalizações do texto para a vida, teorizações sobre a condição humana e contemplação de questões éticas e humanas podem se tornar uma parte da discussão se e quando relevante.

Por exemplo, num momento no início de sua discussão sobre “O aborto”, Maura faz as seguintes perguntas a Raina (que estava defendendo a decisão da esposa) e aos outros alunos que já haviam falado (que estavam mais inclinados para o lado do marido):

**Profª Smythe:** Alguém... (assentindo para Raina) Você gostou da história de um modo geral. Alguém gostou dela? Que mais você notou na história? Esta é uma ques-

tão sobre a qual as pessoas têm opiniões bem fortes a respeito, então talvez isso tenha afetado sua leitura.

**Bev:** No final quando ela estava sofrendo, Holly Monroe, ela nem gostava dela mesma... É, ela disse que nem conhecia Holly Monroe.

A pergunta de Maura leva os alunos a reconhecerem seus próprios preconceitos e a se distanciarem deles por um momento, passando a ver as personagens de outras perspectivas. Em outro ponto, depois de discutir o aborto por algum tempo, ela tenta ajudá-los a considerarem outras questões essenciais:

Esta história tem muitas implicações políticas. Não que questões da mulher não sejam políticas, mas, além da questão do aborto, há várias outras questões ali. Em que outras coisas vocês colocaram pontos de interrogação ou comentários quando leram?

Aqui, ela convida os alunos a ampliarem suas compreensões olhando para questões políticas e sociais além da questão que inicialmente eles tinham em mente. Mais tarde, considerando a unidade inteira de contos que eles leram, ela tenta ajudar seus alunos a fazerem ligações entre as histórias e a vida e os tempos de hoje:

Se vocês estivessem tentando julgar a cultura americana a partir dessas teorias, o que vocês diriam da cultura americana?

Da mesma forma, Barbara ajuda seus alunos a serem mais analíticos em resposta à versão filmada de *Todo o verão em um dia* e a, mais tarde, colocarem-se no lugar de Ray Bradbury e tornarem-se críticos partindo da perspectiva do autor. Tanya também ajuda seus alunos de primeira série a se distanciarem de suas próprias compreensões e a objetivarem o texto. Após sua leitura e discussão de *Cães celestes*, ela pede a seus alunos que pensem a respeito do título, dizendo:

Eu gostaria que vocês pensassem por que esta história [escrita] e por que ela é chamada “Cães Celestes”? Você deve ter a sua idéia e todos devem ter as suas idéias.

Essa é a parte onde o foco nos elementos literários e as interpretações recebidas se tornam relevantes. Por exemplo, depois que sua turma de décima segunda série teve a oportunidade (por vários dias) de atuar, de pensar com profundidade e de desenvolver suas próprias interpretações de *Antígona*, de Sófocles (ver capítulo 1), Kendall encorajou seus alunos a lerem críticas e a lerem-nas criticamente. Em tais circunstâncias, discussões de críticas literárias e sociais, assim como sobre o autor, enriquecem as reflexões dos alunos sobre as idéias em desenvolvimento.

### Fazendo um balanço

Pelo fato de as experiências literárias sempre precisarem honrar as expectativas de horizontes em mutação, não devemos buscar um término ou um consenso. Quando uma aula termina, os professores precisam validar as interpretações e opiniões discordantes que passaram por explorações e inspeções. Isso pode ser feito resumindo questões-chave levantadas, anotando mudanças nas idéias, reconhecendo concordâncias e discordâncias e apontando inquietações que não tiveram a devida atenção. É importante marcar o fim da lição sem fechar o pensamento, sempre deixando espaço para uma construção de representações em progresso.

O modelo mostrado aqui provê um conjunto de “nova osamenta” que os professores podem usar para pensar sobre as opções disponíveis. Com o tempo, os professores que estão implementando a construção de representações em sua sala de aula apóiam-se nesse modelo de formas diferentes. No início, eles o utilizam para saber mais sobre as opções que estão usando implicitamente; depois, usam o modelo mais explicitamente ao decidir o que fazer e, finalmente, começam a internalizar as opções, incorporando-as dentro de um pa-

drão mais integrado de conversa e interação mais profunda na sala de aula.

Tanya, por exemplo, refletiu sobre a dificuldade de mudar de perguntas sobre os fatos do texto para perguntas que incitem ao pensamento:

Eu pensei sobre a experiência literária e como o ano passado levou, parecia semanas... talvez meses... mas pelo menos agora eu me dou conta de que tudo que aconteceu comigo ano passado deve ter sido internalizado, porque eu não sinto que seja algo fragmentado agora.

[Agora] eu sinto que as crianças vão estar mais acostumadas a isso [desenvolver representações e interagir de uma forma que leve ao pensamento crítico] porque eu sinto que vai ser algo natural para mim e nossa experiência literária. Então, elas vão estar preparadas para essas coisas mesmo antes de eu perguntar a elas. Eu até me questiono se é necessário para mim fazer perguntas a elas.

Tanya sabe das mudanças em sua própria prática docente como resultado de sua própria internalização de opções de ensino. Ela também se dá conta de que o tipo de ajuda que oferece aos alunos também precisa mudar, considerando o que eles já sabem fazer sozinhos. Ela assume seu papel oferecendo aos alunos caminhos novos e mais sofisticados para desenvolverem na experiência literária.

## Vale tudo?

Com o ensino centrado no aluno da forma como estou sugerindo, as pessoas geralmente pensam que qualquer idéia que venha à cabeça dos alunos vai ser considerada apropriada. Isso está longe de ser verdade. O modelo de opções de ensino que descrevi resume uma variedade de estratégias que os professores usam para ajudar os alunos a inspecionarem e reinspecionarem suas idéias em desenvolvimento. Nessas interações, o pensar é estimulado, ajuda colaborativa é ofe-

recida e a aprendizagem segue em frente. Uma maneira de pensar sobre os limites (o que está dentro e fora dos “limites”) é que uma força centrífuga opera dentro da estrutura social das interações à medida que os alunos movem seu olhar para fora, sempre deixando espaço para a exploração de novos horizontes de possibilidades. Contudo, ao mesmo tempo, uma força centrípeta está também operando, executando um movimento para fora e puxando as idéias de volta para dentro, para um núcleo central.

O pensamento reflexivo está incrustado nas forças sociais da sala de aula. Todos esperam fazer sentido e comunicar-se. À medida que os alunos constroem e reconstróem suas compreensões, os limites do que é pensável são estabelecidos por suas próprias percepções do possível. Dentro de um ambiente social colaborativo, os alunos aprendem a escutar e a refletir sobre novas idéias e assumem a responsabilidade de ignorar ou rejeitar as que não estão funcionando na discussão. Assim, incorporam novas idéias a suas representações ou as abandonam como irrelevantes ou muito distantes. É o processo dialético de puxa-e-empurra que dá abertura e convida à imaginação e, ainda, mantém uma integridade intelectual das idéias desenvolvidas na sala de aula na qual há construção de representações.

## Avaliação no decorrer do processo: objetivos que surgem

“Mas o que significa isso para avaliação?”, com frequência me perguntam. “Como eu sei que meus alunos estão aprendendo? Como eu dou nota? Como eu sei se estou fazendo um bom trabalho?” Essas são questões essenciais que precisam ser feitas porque, como o foco muda da recitação, de resumos de enredo e de uma só interpretação “melhor” para as maneiras por meio das quais os alunos refletem e desenvolvem suas compreensões sobre as obras que lêem, também vão mudar os critérios utilizados para julgar um aprendizado efetivo. Eu trato desses sob a forma como se relacionam à sala de aula onde há construção de representações.

Assim como as decisões sobre o que ensinar precisam partir do contexto social particular no qual os alunos o professor e as obras literárias estão localizados centralmente, as decisões sobre o que acessar devem partir dos mesmos pontos. O contexto é essencial numa perspectiva de construção de representações porque essa visão da compreensão exige uma mente inquiridora e espera que o pensamento e o conhecimento se reflitam em mudança, não em idéias estáticas. Conseqüentemente, a avaliação precisa acontecer no decorrer do tempo, para que as idéias tenham a chance de mudar e crescer. Também é necessário levar em conta uma variedade de leituras de uma variedade de obras literárias, já que qualquer atividade ou tarefa individual é, no sentido da construção de representações, idiossincrática. Pelo fato de o foco estar num determinado estudante, num determinado ponto do seu pensamento, e nos sendo possível avaliar esse “instante”, ele é potencialmente relevante na tomada de decisões no ensino.

Ao pensarmos acerca de abordagens de avaliação, duas questões essenciais precisam ser esclarecidas: para que serve a avaliação? Como pode ser usada?

O tipo mais útil de avaliação para uso dos professores é o que eu chamo de “avaliação no decorrer do processo”. (Peter Johnston [1994] chama um processo semelhante de “avaliação construtiva”.) Esse é o tipo de avaliação reflexiva em que os alunos e os professores se envolvem antes, durante e depois de aulas de literatura que levam ao pensamento crítico. Eles se voltam ao que os alunos pensam e pensaram, ao que poderiam ter feito, ou ao que podem tentar no futuro. Também se voltam para as interações entre os alunos e o texto quando ocorrem em determinada situação, para saber se alguma coisa no ambiente social está afetando o pensamento dos alunos. A avaliação no decorrer do processo pode ser muito fácil e discreta, porque parte do ensino e a ele volta. Pode ser também um bom mecanismo de *feedback*, que vem em resposta ao ensino tanto quanto à aprendizagem, à reflexão e à mudança.

As avaliações mais úteis no decorrer do processo ocorreram quando os professores desenvolveram uma “nova ossamenta”, guiados pelos princípios e diretrizes educacionais que já haviam sido discutidos. Eu costumava acreditar que uma “nova ossamenta” para a educação era suficiente e que salas de aula onde há construção de representações gerariam novas formas de avaliação. De certa forma, esse é o caso, mas nem sempre. Os professores que sabem que seus alunos estão pensando e aprendendo dessa nova forma geralmente querem algo mais tangível – para eles mesmos e para compartilhar com os outros. Eu descobri que, assim como com o ensino, métodos tradicionais de avaliar o conhecimento estão tão “entrincheirados” em nós que também requerem renovação. O mero abandono de um tipo de avaliação não é suficiente. É necessário uma renovação na qual basear as interações do dia-a-dia da sala de aula.

### Objetivos para avaliação

Um bom lugar de onde começar a tirar objetivos para avaliação é na revisão de algumas estratégias nas quais construtores de representações efetivos se apóiam quando lêem e discutem obras literárias. Cada objetivo deve ser pensado como um iniciador de conversa, com os professores adicionando e retirando itens baseados em seu próprio foco em determinado momento. Os seguintes objetivos de aprendizagem são úteis em todos os níveis de ensino e originam-se diretamente das questões de ensino discutidas no quinto capítulo. Cada aluno deve ser capaz de:

- compartilhar com o grupo impressões iniciais após a leitura;
- fazer perguntas relevantes sobre a obra que está sendo lida;
- ir além das impressões iniciais para repensar, desenvolver e enriquecer a compreensão;
- fazer conexões dentro do mesmo texto e com outros textos;

- considerar múltiplas perspectivas dentro do texto e em grupos de leitores;
- refletir sobre interpretações alternativas e criticá-las ou apoiá-las;
- usar a literatura para própria compreensão e compreensão da vida;
- envolver-se em formas de leitura que indicam sensibilidade com outras culturas e contextos;
- usar a escrita como uma forma de refletir e comunicar suas compreensões literárias;
- falar e escrever sobre uma obra de formas características do discurso sobre literatura.

Com uma lista como essa como ponto de partida, os professores podem começar a refletir sobre os contextos nos quais tais estratégias podem ser naturalmente mostradas em suas salas de aula. Eles podem desenvolver suas próprias diretrizes ou listas mais específicas com os alunos ou em colaboração com os colegas. A avaliação no decorrer do processo pode ser útil na sala de aula onde há construção de representações apenas se for originada na pedagogia prática que lhe é subjacente, criando uma unidade contínua com ensino, avaliação e interação na sala de aula. Particularmente quando a “osamenta” é nova, uma lista de objetivos é útil porque torna o que é relevante acessível para conhecimento de todos.

### Um professor relativamente novo

Eu termino este capítulo com alguns comentários de um professor de ensino médio que começou a usar a construção de representações durante seu quarto ano de carreira no magistério. Edward Greer estava repensando os tipos de prova que elaborava, assim como suas abordagens de ensino. Apesar de a maior parte dos professores que usam construção de representações substituir as provas de final de unidade por projetos de diversos tipos, Edward, que era novo nessa abordagem, assim como na carreira, estava tentando mudar as provas. Ele comentou:

Eu acho que minha abordagem costumeira no meu ano de magistério anterior para testes de literatura – quando eu os aplico, eu nem sempre os aplico – tem sido mais para tipo, identificar onde, que cidade tais personagens vão... Basicamente eu os estava testando se tinham aprendido, ou memorizado, pedaços de informação trivial que ficasse em suas cabeças, e depois eu daria tipo respostas curtas geralmente ligadas a uma questão dissertativa que resumisse o que tínhamos falado mais em profundidade. Eu me dei conta, quando estava escrevendo, que eu estava testando sua habilidade de memorização.

O que eu tentei fazer nesta prova foi pensar nela como... uma experiência de aprendizado mesmo quando eles estão fazendo a prova. Você está testando duas coisas: o quão bem eles conhecem uma obra literária, mas também seu aprendizado. Eles estão lhe mostrando o processo de pensar sobre novas questões. E quando eu estava elaborando minha Parte I personagens, em vez de dizer “Quem era Tybald?”, ...eu perguntei de uma forma que os fizesse pensar realmente: “Por que Tybald estava nessa peça?” ou “O que a presença de Tybald nessa peça significa para mim, como leitor, e por que eu acho que ele está lá?” Isso ainda me mostra que eles sabem alguma coisa sobre o enredo e o que aconteceu em Romeu e Julieta, mas também me mostra algo diferente – como eles pensam a respeito da peça e o que eles pensam a respeito dessas cinco personagens.

Quando cheguei à minha resposta curta, eu também disse: “Bem, não vamos testar o que o Edward quer ouvir, vamos testar usando questões opinativas.” ...Eu espero que eu esteja ficando mais experiente nisso, de valorizar as opiniões deles, e querer envolvê-los na peça, e é mais importante do que saber em que ato Tybald morre... me parece uma troca simples.

Depois da prova, Jeannie, uma aluna da turma, deu seu depoimento:

Bem, não era múltipla escolha, você tinha de realmente conhecer as personagens e as coisas que elas fizeram na história e entender a história. Foi tipo, bem, eu acho que vai ajudar o Professor G. a compreender que nós sabemos mais sobre a história do que é necessário para preencher um teste de múltipla escolha, porque um monte de gente apenas “chutaria”. Esta prova te faz, tipo assim, você tem uma melhor idéia da história. Eu gostei mais assim.

Ben, outro aluno, disse:

Bem, você tinha de descrever as personagens e seus modos individuais e por que eles eram importantes, o que eles faziam que era tão importante. Eu gostei disso na prova porque te deixa avaliar as personagens em vez de avaliar a história toda de uma vez. Em vez de ter apenas questões sobre quem fez o que a quem e por quê, o que seria apenas recitar de memória, você tinha que pensar. A segunda parte, a parte da resposta curta, foi interessante. Você tinha de fazer três das quatro questões e elas eram um pouco mais intelectualizadas do que apenas dizer de memória. Você tinha de pensar sobre os relacionamentos das diferentes personagens umas com as outras... Isso me disse conscientemente o que eu sabia inconscientemente... Eu mudei algumas opiniões a respeito disso (também).

Depois das entrevistas, pedimos a Jeannie e Ben se poderíamos passar a gravação para o professor G. e tivemos sua permissão. Depois de ouvir os comentários, Edward respondeu:

Isso foi realmente fascinante. Bem, muito do que eu disse antes, aquilo não mudou, mas eu estou surpreso de quão afinados os alunos estão com o que está a sua frente. Que eles, seja conscientemente ou inconscientemente sabem... eles não valorizam coisas triviais, como ligar isso a isso. Eles realmente vêem, pareceu que eles gostaram de ter que pensar em uma prova... Escutando o que dizem, estou

ficando mais convencido de que este seja o caminho certo... Ainda assim, a reação seria bater na cabeça e dizer: “Por que eu não fiz algo assim há anos atrás?”, porque parece um simples adaptação à filosofia de alguém. Mas eu acho que nenhuma adaptação a nenhuma filosofia é simples.

Eu suspeito de que todos os professores que começaram a repensar sua prática estariam inclinados a concordar com este último comentário.

## Capítulo 7

# Literatura para alunos não atendidos adequadamente pelo sistema

O que podemos dizer em relação àqueles alunos que correm o risco de fracassar no sistema escolar, àqueles para os quais a escola tem sido difícil e muitas vezes inóspita? Onde entra a literatura em suas experiências? A aula centrada na construção de representações tem alguma relevância para eles?

Acredito que a educação literária pode desempenhar um papel muito significativo ao abordar os problemas enfrentados por esses alunos. Cada aluno vivenciou uma série de experiências literárias antes de passar pela porta da escola; está familiarizado com a questão subjacente a ela (a experiência humana) e conhece formas de organizar uma narrativa a esse respeito e de efetuar-la. Pessoas de todas as idades passam por essas experiências através de histórias que ouviram em casa, nas suas comunidades e nos seus centros religiosos, assim como através das histórias contadas por elas mesmas (e.g., Scollon e Scollon, 1981; Witherell e Noddings, 1991; Wolf e Heath, 1993). Por meio dessas experiências, os alunos adquirem uma grande quantidade de conhecimento sobre construção de representações e sobre as estruturas e estratégias que subjazem ao pensamento literário.

Desde nossos primeiros anos de existência, a literatura é um meio essencial para aprendermos e nos comunicarmos conosco mesmos e com os outros, uma forma de refletir sobre nossas vidas, nossas opções e a condição humana. Embora muitas vezes exista uma lacuna entre as convenções que governam o discurso realizado num ambiente doméstico e aquele realizado num ambiente escolar, essa lacuna fica menos pronunciada em relação à literatura do que em relação às outras disciplinas. Os alunos também são familiarizados com as formas expositivas que predominam em disciplinas como história ou ciências. Entretanto, as convenções utilizadas por essas disciplinas na escola diferem daquelas utilizadas em casa, embora as formas narradas sejam mais semelhantes entre si (Langer, 1986). Por essa razão, a literatura pode servir como uma importante porta de entrada para a escolarização; pode contribuir para a construção de significado, para a auto-estima, para o envolvimento reflexivo e o desenvolvimento letrado de cada aluno. No presente capítulo, descrevo uma variedade de salas de aula e de atividades envolvendo alunos para os quais o sistema não está funcionando a contento. Escolhi fazê-lo para provocar o pensamento sobre como os conceitos que debati em capítulos anteriores podem ajudar aqueles que mais precisam. É claro que os exemplos citados não têm a intenção de representar todo o conjunto de estudantes não bem-sucedidos na escola, tampouco sugerir que as aulas de construção de representação constituem uma panacéia para as suas necessidades. No entanto, são um bom ponto de partida.

## A sala de leitura

A sala de leitura não é uma sala de aula típica, mas uma grande e iluminada sala oval, próxima à biblioteca. Ao invés de escrivaninhas, existem grandes mesas. Paredes em tons pastéis, plantas verdes, lâmpadas de mesa e sofás prometem conforto. Numerosas prateleiras lotadas de livros do tipo bro-

chura convidam os visitantes a folheá-los ou a se estabelecerem confortavelmente, de posse de um de seus títulos favoritos. A sala de leitura é um dos ambientes para alunos do terceiro ciclo considerados atrasados em leitura. Aqui, é oferecida aos alunos, diariamente, assistência individual. Seu nível no programa é baseado na pontuação obtida em testes preestabelecidos (abaixo de 35 na parte de compreensão de leitura num teste de nivelamento padronizado) e nas recomendações de seu professor. Um corpo de quatro professores de leitura trabalha em equipe. Os professores, a escola e o distrito<sup>22</sup> são altamente profissionais, constantemente pesquisando melhores maneiras de engajar os alunos em experiências de aprendizagem ricas e significativas. Loren Verplank, membro mais recente dessa equipe, trabalha como professora assistente e está completando seu mestrado em Leitura. Ela quer implementar os princípios da aula de construção de representações em seu trabalho com estudantes atrasados em leitura. Ao invés da interação apenas entre aluno e professor, centrada no que diz o texto, Loren oferece aos alunos presentes na sala de leitura muitas outras oportunidades para o estabelecimento de grupos interativos de alunos, centrados nas suas compreensões em desenvolvimento.

Vamos observar a discussão de *O rei e a camisa*<sup>23</sup> de Leon Tolstoi (c.1866/1984). É sobre um rei que se sentiu doente e que só poderia ser curado pela camisa de um homem feliz. Contudo, o único homem feliz existente não possuía uma camisa. Anteriormente à discussão, os estudantes haviam lido e discutido histórias e poemas em conjunto, engajado-se em atividades auditivas em grupo, conversado sobre suas dúvidas e compreensões e redigido diários para comentar sobre idéias e perguntas que lhes tivessem surgido em relação às suas leituras. Loren solicitou a um grupo de quatro alunos que lessem a história em casa e anotassem suas perguntas nos diários,

<sup>22</sup> A autora refere-se a *district*, unidades oficiais no interior de um município que podem gerir suas próprias unidades de ensino, de acordo com as leis existentes. Nota das tradutoras.

<sup>23</sup> *The king and the shirt* original. Nota das tradutoras.

como forma de preparação para o encontro do grupo no dia seguinte (esse procedimento é semelhante àquele adotado por Barbara com sua turma). Quando Loren teve de sair de junto dos alunos (que estavam sentados ao redor de uma grande mesa) e deixou-os sozinhos durante alguns minutos, eles começaram a discutir a história por conta própria. Quando ela retornou, eles lhe pediram que permanecesse na sala, mas os deixasse prosseguirem em sua discussão sozinhos.

Anna abre o debate. Observe-se o modo como ela lança uma pergunta com o final em aberto, que abrange as preocupações dos outros alunos (inicialmente desempenhando o papel de professora). Hoss responde imediatamente e os outros se juntam a ele.

Anna: “O rei e a camisa”, hmmm, eu acho que todos escrevemos nossas perguntas. Eu vou começar com o Hoss. Quais eram suas perguntas ou sentimentos?

Hoss: Como a camisa de um homem feliz poderia curar o rei?

Anna: Como é?

Jessica: Como a camisa...

Hoss: Como a camisa de um homem feliz poderia curar o rei?

Jessica: Como a camisa de um homem feliz poderia curar o rei?

Anna: Bem, você leu a história?

Hoss: Li.

Anna: Então, qual é a parte?...

Cindy: [inaudível] O homem sábio disse: “Se você encontrar um homem feliz, tire a camisa dele, vista ela no rei e ele estará curado”.

Depois de alguma discussão, Cindy pergunta a Anna sobre as questões que ela anotou. Atente-se para a interação entre os alunos, relacionando suas preocupações às de Anna e ajudando a explorar possibilidades:

Cindy: O que você tem aí?

Anna: Por que o nome do conto é “O rei e a camisa”? Embora eu saiba sobre a camisa e o rei para ser curado, mas eu não entendo, tipo, por que eles não pegaram uma coisa mais realista, como [inaudível].

Jessica: Eu sei, eu não entendo, tipo, como uma camisa pode curar um rei.

Anna: É bem isso que eu... pode ir adiante, Cindy.

Cindy: Eu acho que o final foi realmente estúpido porque vai assim (lê do texto): “Os emissários foram tirar a camisa do homem, mas o homem feliz era tão pobre que nem possuía camisa.” Esse é o final.

Anna: Ele não tinha [inaudível] o homem feliz deu a camisa para o rei e então o rei ficou feliz.

Cindy: Mas o homem feliz não tinha camisa.

Hoss: Para [inaudível].

Anna: Eu estou dizendo isso e então ele deu ela para o rei e então, tipo, ele não tinha, o homem feliz não tinha camisa porque ele deu para o rei e agora ele é como... talvez tenha a ver com a camisa, talvez a camisa seja meio mágica.

Jessica: Eu sei, eu tenho essa pergunta, por que é chamada “O rei e a camisa”? a mesma idéia, ou fábulas, porque ela veio delas, ah, veio. Ela é meio, tipo, eu achei chata, só a parte que ele foi curado.

Anna: Eu não entendo por que alguém se daria ao trabalho de escrever uma história sobre um rei e a camisa de alguém feliz para fazer [inaudível].

Observe-se que os alunos, primeiro, discutem suas confusões em comum sobre o homem feliz e a camisa e, então, Anna explora a possibilidade de magia. Mas desde seu comentário, a discussão está travada. Cindy tenta ajudar:

Cindy: Alguém tem algum comentário?

Jessica: Eu não gostei da história... Ela é meio, tipo, eles não, meio que, não falaram sobre, não tem sentido. Tudo gira em torno de um rei que foi curado por...

Vários alunos: Uma camisa.

Hoss ajuda a situação ao oferecer um outro ângulo para ser explorado.

Hoss: E o que aconteceria ao rei se ele não fosse curado?

Vários alunos: É!!!

Jessica: Essa é uma boa pergunta! Se, tipo, o autor que escreveu a, se nós pudéssemos escrever para o autor e perguntar.

Cindy: Ele ainda está vivo?

Vários alunos: Não, ele não está vivo.

Anna: Vocês sabem, tipo, se nós escrevêssemos para o autor, nós teríamos que fazer perguntas sobre as quais ele pudesse escrever, não perguntas de resposta sim ou não, porque realmente não dá pra responder essa com sim ou não.

Jessica: Eu sei que isso realmente não responde uma pergunta. Alguma outra idéia?

Anna: Na minha opinião, eu não acho que existam, assim, muitas outras idéias.

Como eles parecem ter atingido um impasse, Jessica apresenta-se para ajudar, sugerindo ler a história em voz alta para despertar idéias. Os alunos parecem perceber a leitura em voz alta como um momento para movimentar suas representações, lançando-as para frente. Acompanhe-se como Jessica interrompe sua leitura para comentar sobre seus pensamentos:

“Uma vez um rei caiu doente.” Darei metade do meu reino ao homem que souber me curar”, disse ele. Mas ninguém sabia. Apenas um dos homens sábios declarou o que ele acreditava que pudesse curar o rei. “Se vocês puderem encontrar um homem feliz, tirem sua camisa, vistam-na no rei e ele estará curado.” [Eu acho, tipo, que o rei pode ter, tipo, problemas e que ele pode ficar mais feliz se ele pegar a camisa de um homem feliz.] O rei enviou seus emissários a procurarem por um homem feliz. Eles viajaram por toda a grande extensão de seu reino, mas não conseguiram encontrar um homem feliz. Não havia ninguém que estivesse completamente satisfeito: se um homem era rico, estava adoentado; se era saudável, era pobre; se era rico e saudável, tinha uma esposa má;...”

Anna continua a leitura:

...ou, se possuía filhos, esses eram ruins. Todos tinham alguma coisa da qual reclamar. Finalmente, em uma ocasião, já tarde da noite, o filho do rei estava passando por uma pobre cabana quando ouviu alguém dizer: “O Senhor seja louvado. Eu terminei meu trabalho, comi minha porção e posso me deitar para dormir. O que mais eu poderia querer?” O filho do rei regozijou-se e deu ordens para que a camisa do homem fosse buscada e levada até o rei e para que o homem recebesse quanto dinheiro ele quisesse. Os emissários foram retirar a camisa do homem, mas ele era tão pobre...<sup>3</sup>

<sup>3</sup> “A king once fell ill. ‘I will give half my kingdom to the man who can cure me’,” he said. But no one knew. Only one of the wise men said what he thought would cure the king. ‘If you can find a happy man, take his shirt, put it on the king, and the king will be cured.’ The king sent his emissaries to search for a happy man. They traveled far and wide throughout his whole kingdom, but they could not find a happy man. There was no one who was completely satisfied: if a man was rich he was ailing; if he was healthy he was poor; if he was rich and healthy he had a bad wife; or if he had children they were bad. Everyone had something to complain of. Finally, late one night, the king’s son was passing by a poor little hut and he heard someone say, ‘Now God be praised. I have finished my wok, I have eaten my fill, and I can lie down and sleep. What more can I want?’ The king’s son rejoiced and gave orders that the man’s shirt be taken and carried to the king, and that the man be given as much money as he wanted. The king’s emissaries went in to take off the man’s shirt, but the happy man was so poor that he had no shirt.” (Tradução livre das tradutoras).

Várias crianças, dando risadinhas, apressam-se a completar a frase e o diálogo continua.

Várias crianças: ...que não tinha camisa.

Hoss: Ele ia mesmo [inaudível] tanto dinheiro quanto ele quisesse... Ele estava só rezando pra Deus e, de repente, [inaudível] sua felicidade.

Cindy: Mas o cara não tinha uma camisa para dar.

Anna: Essa é a minha outra pergunta. Por que é que aconteceu de o homem não ter camisa?

Cindy: Porque ele era muito pobre.

Anna: Mas o que eu estou dizendo é, poderia, quando eles não conseguiram encontrar nenhuma outra camisa e quando eles vieram para esse cara, por que eles vieram para esse cara se ele também não tinha?

Jessica: Porque... (suspira)...

Anna: Você sabe o que eu quero dizer? Tipo, eles estão tentando encontrar um.

Jessica: Ele é o único cara que eles puderam encontrar.

Cindy: Ele é o homem feliz.

Os alunos assumiram toda a discussão, iniciando-a, fornecendo apoio para suas compreensões em desenvolvimento, mantendo o andamento da construção de representações e finalizando o encontro. Esse grupo de leitores “atrasados” está engajado em atividades altamente literárias: entrando em posicionamentos, explorando horizontes de possibilidades e usando o contexto sociointerativo e o texto para estudar idéias na tentativa de progredir em suas compreensões. Diferentemente de muitos outros alunos que foram ensinados a serem leitores “pobres” – aqueles ensinados a procurar no texto “o” significado –, estes alunos sabem como usar o texto para seus próprios objetivos: provocar idéias, responder a perguntas e desenvolver suas representações.

Durante o debate, os alunos aderem aos princípios que fundamentam a aula de construção de representações (descritos no capítulo cinco), tratando uns aos outros como pensa-

dores e seu encontro como um momento para explorar idéias, desenvolver entendimentos e ir além. Eles sabem que em comunidades literárias precisam ouvir e compartilhar idéias, envolvendo-se numa busca coletiva pelo significado. Mais tarde, quando Anna foi questionada sobre como ela sabia o que durante o debate, ela respondeu: “Nós fizemos isso com a professora Verplank”, o que demonstra que eles teriam internalizado as regras sociais da sala de leitura.

Claramente, os alunos sabem que, no trabalho realizado com Loren, compreender não significa ir em busca da “resposta correta”, mas trabalhar com idéias e tentar construir sentido a partir delas. Quando a sessão terminou, os alunos haviam refletido bastante, mas ainda não haviam chegado a resolver seu problema principal. Eles sabem disso. Como tema de casa, em seu diário, Jessica escreveu: “Eu acho que ela [a história] é meio boa agora, porque nós discutimos e eu meio que comecei a entender mais porque é como... eu só gostei mais porque nós todos discutimos porque eu gosto de ouvir os pensamentos das outras pessoas.”

Esse debate foi realizado em maio. As crenças de Loren acerca do que constitui o “saber”, bem como suas práticas de ensino rotineiras, mudaram muito à medida que ela começou a enfatizar a construção de representações, como também se modificaram suas idéias sobre como ensinar alunos atrasados em leitura. Podemos ver refletida nas interações entre os seus alunos a presença do contexto social favorecedor que ela criou, um contexto que guia o pensamento dos alunos e lhes dá espaço suficiente para serem curiosos e usarem todas as pistas ao seu alcance para ajudá-los a construir sentido. Ao final do ano, Loren descreve suas próprias experiências:

Esse foi um ano maravilhoso... Eu penso de maneira diferente agora... Eu sempre estarei buscando, não existe resposta correta... Eu quero que as crianças pensem... Continuem fazendo perguntas. Nós tendemos a abaixar muito as expectativas em relação aos alunos considerados atrasados em leitura.... Significados duradouros são vistos com um crédito extra. Eu tento ampliar as opiniões deles.

## Uma aula de inglês da nona série: alunos com necessidades especiais

Vamos observar agora uma aula de inglês da nona série. É uma turma pequena (nove alunos em setembro e apenas seis em maio) e todos os estudantes foram identificados como sendo portadores de necessidades especiais. Alguns deles sempre estiveram em turmas especiais; outros estudaram em turmas regulares, mas recebiam um atendimento extra de um especialista. Um aluno está confinado a uma cadeira de rodas por sofrer de distrofia muscular; dois foram receberem um diagnóstico um tanto vago de síndrome de déficit de atenção e outro é considerado hiperativo e está sendo medicado com ritalina. Todos fazem aula de leitura para alunos atrasados, além das aulas nessa turma. Embora seja uma turma pequena, eles se encontram regularmente numa sala de aula utilizada por turmas regulares de vinte ou trinta alunos durante os outros períodos do dia.

Quando esse grupo se encontra, suas classes são frequentemente dispostas em círculo. Jane Robbins, a professora, senta-se à escrivaninha de um dos alunos durante a aula. Jane é uma professora veterana, que também exerce o cargo de coordenadora do departamento de Língua Inglesa da escola. Embora, como coordenadora, possa escolher a turma em que quer lecionar, afirma que tinha “uma curiosidade de ver o que poderia acontecer numa turma assim, se a professora fosse além da abordagem de habilidades e de atividades de repetição para a aquisição daquelas”, na direção de um ambiente onde a experiência literária pudesse ser encorajada. Ela acredita que os estudantes são capazes de se envolverem em experiências literárias mais ricas do que as que lhes foram oferecidas anteriormente.

Jane trabalha com afinco para “criar uma comunidade que confie, não apenas nos outros, mas em nós mesmos e em nossas idéias” nessa turma. Também está se esforçando muito para criar as novas habilidades de que necessita para ofe-

recer o apoio e o encorajamento de que esses alunos precisam para se tornar pensadores mais ativos. Seus alunos estão lendo *Jornada a Johannesburgo*,<sup>24</sup> de Beverley Naidoo (1986). É sobre uma irmã e um irmão, de 9 e 13 anos de idade, que estão crescendo numa área rural da África do Sul, na época do *apartheid*. Sua irmã pequena cai doente e eles começam uma jornada de 290 milhas a pé até Johannesburgo para encontrar sua mãe, que trabalha como doméstica interna (que mora no emprego) numa residência. A história é sobre os perigos e as indignações que as crianças enfrentam em sua jornada e o modo pelo qual sua mãe demonstra que se importa com eles.

Jane começa pelo desenvolvimento de uma lista de perguntas com o final em aberto que, ela espera, encorajará os alunos a entrarem na história. Por exemplo, ela pergunta a eles: “Como vocês se sentiriam se vocês fossem Naledi ou Tiro e o motorista do ônibus gritasse com vocês daquele jeito?” Suas respostas, escritas em seus diários, incluem:

Não, eu não sou estúpido. Quem você acha que é para me dizer que eu sou estúpido? etc. (Roger)

Eu diria para aquela pessoa que eles devem ser estúpidos. Ninguém grita comigo, porque eu não sei nada sobre isso [segregação] e eu não sou daqui. Então você deve ser estúpido para falar comigo desse jeito. (Kate)

Se eu fosse as crianças, eu provavelmente iria dizer alguma coisa para ele [o motorista de ônibus]. Mas as crianças provavelmente se sentem mal. (Bonnie)

Eu acho que as pessoas brancas são más com as pessoas negras. Eu não acho que lá onde eles estão seja um bom lugar, porque os brancos são ruins com os negros. Eu ficaria triste e zangado. Eu diria para o motorista do ônibus calar a boca. Eu diria que eu não sou diferente dos brancos. (Paul)

---

<sup>24</sup> *Journey to Jo'Burg* no original. Nota das tradutoras.

Jane usa esses diários como base para a discussão em aula. Paul é o primeiro a ler o que ele escreveu (sem dar explicações) e Kate logo o segue.

Kate: Isso é a mais pura verdade. Só porque você é de cor, sua pele é de uma cor diferente, não significa que você é diferente por dentro. Eu fico louca quando os brancos chamam eles de “negros sujos”.

Profª Robbins: Evan?

Evan: Eu ficaria muito chateado. Simplesmente não é justo.

Profª Robbins: Brandee, e você?

Brandee: As crianças devem ter se sentido mal. Elas podiam pensar que a culpa era delas.

Kate: É. As crianças provavelmente pensaram que o erro era delas.

Roger: Eu escrevi: “Eu acho que eu iria chorar. Acho que eu ficaria confuso, eu não entendo por que essa separação e eu não sou tão bom quanto as outras pessoas? Esse é um mundo feio. Tudo o que eu iria querer fazer era fugir”.

Essas são respostas ricas e provocantes, vindas de alunos que muito freqüentemente são solicitados apenas a explicar itens de vocabulário ou a responder exercícios de significação literal. Mas esses estudantes estão aprendendo a discernir o que realmente é importante nas aulas de debates que Jane está tentando criar. Eles começam a pensar sobre questões centrais e estão aprendendo a se comunicar uns com os outros sobre elas.

O próximo excerto foi retirado de um período posterior durante essa aula, quando os alunos estão envolvidos em discutir como as duas crianças e a mãe finalmente se encontram após um longo tempo de separação. Os estudantes colaboram para explorar possibilidades e construir representações.

Brandee: Ela é empregada doméstica?

Evan: É.

Kate: Ela está vestida como uma serviçal, como uma escrava, na verdade.

Paul: Por que as crianças não podem ficar com a mãe delas?

Kate: Talvez eles [os patrões] tenham preconceito.

Paul: Mas por que ela não pode ficar com as crianças dela lá também? Ela poderia ficar de olho neles enquanto ela cuida dos filhos deles.

Roger: Porque isso iria distrair ela.

Paul: Mas as crianças poderiam ajudar ela a fazer as coisas.

Durante todo esse período do ano escolar, Jane luta para encontrar modos de estimular seus alunos a pensarem mais profundamente sobre as questões que eles levantam. Na sua opinião, o quadro de referências (ver capítulo seis), que descreve opções de tomada de decisões – facilitando o acesso, convidando a compreensões iniciais, desenvolvendo interpretações, tomando um posicionamento crítico e fazendo um balanço – auxilia-a como facilitador de sua proposta. Ela diz:

Eu acho que, no que se refere a seguir a “agenda” dos meus alunos, seu pensamento, não o meu, esse é um ponto sobre o qual eu estou muito mais consciente agora e posso permitir que aconteça. Não *permitir* que aconteça, eu quero dizer que eu posso *trabalhar* para que aconteça.

## Escola de ensino médio Lovell: uma comunidade urbana pobre

Sandy Bano leciona numa escola urbana onde 20% dos alunos do último ano não se formam com suas turmas, porque não conseguem ser aprovados nos testes padrão exigidos

pelo governo; aproximadamente 40% dos estudantes jamais se formam. Cerca de um terço dos alunos vem de famílias abaixo da linha de pobreza estipulada pelo governo; cerca de 54% dos estudantes são brancos e 42%, afro-americanos. A escola atende, ainda, a pequenos percentuais de estudantes de origem hispânica e asiática e a um percentual crescente de alunos cujas origens estão na Índia, no Afeganistão ou Paquistão. (Na sala de aula da professora Sandy, a porcentagem é de 20% de brancos e 80% de afro-americanos, todos considerados leitores “abaixo da média”.) O distrito oferece pouco apoio para que os professores promovam inovações, embora queira melhorar o desempenho dos alunos e esteja em processo de criar as chamadas *magnet school*<sup>25</sup> e sistemas de gerenciamento baseados nas escolas.

As classes na sala de aula de Sandy são colocadas em filas, voltadas para o quadro. Existe uma simpática pilha de livros e papéis em desordem no chão, mas as paredes e prateleiras estão relativamente vazias. Sandy quer ajudar seus alunos a lerem e pensarem sobre literatura a partir da perspectiva de construção de representações: “Eu assumi que sabia tudo de ensinar literatura e que o ‘jeito antigo’ era o ‘único jeito’”. Ela está trabalhando para envolver seus alunos em discussões ativas: “As opiniões de todos são importantes.” Os alunos fazem diários de respostas e realizam debates em pequenos grupos e com a turma toda.

Vamos observar a turma de leitores abaixo da média da professora Sandy enquanto eles lêem e discutem *O burro dançante*,<sup>26</sup> de Joan Aiken (1959/1988). A história é sobre uma madrasta rica e cruel, uma menina muito solitária e sobre magia. No primeiro dia, os alunos lêem a história em voz alta de forma alternada e depois se reúnem em pequenos grupos, onde anotam questões que podem ser discutidas mais tarde com toda a turma. Eles passam o restante dessa aula e da seguinte discutindo suas questões e explorando as possibili-

<sup>25</sup> “Escolas imã”, numa tradução literal de *magnet schools*, são escolas especiais planejadas para oferecer educação de alta qualidade de forma a atrair alunos de todos os grupos raciais e classes econômicas dentro de uma determinada área. Nota das tradutoras.

<sup>26</sup> *The rocking donkey* no original. Nota das tradutoras.

dades apresentadas pela história. Sandy introduz a história de forma a “facilitar o acesso”.

Profª Bano: Nós vamos ler uma história chamada *O burro dançante*. Hmm, eu... se vocês são do tipo que chora quando assiste Bambi, então vocês vão gostar dessa. É uma história muito, muito triste. (Os alunos dão risadinhas, zombando do comentário.) Eu sempre tenho vontade de chorar quando leio essa história. Talvez vocês sejam mais durões do que eu, mas eu choro.

Ron: Eu leio.

Profª Bano: Tá legal. Todo mundo pode ler um trecho, se quiser.

Quando os estudantes discutem suas perguntas no grande grupo, Sandy toma nota e coloca as questões no quadro para serem utilizadas no dia seguinte. Quando eles se encontram no dia seguinte, ela imediatamente os lembra da discussão e os convida a continuarem desenvolvendo suas idéias.

Profª Bano: Eu escrevi elas [as questões] todas no quadro hoje de manhã, de forma que a gente pudesse lembrar o que aconteceu na aula de ontem, e eu coloquei também algumas respostas [itens que eles haviam discutido]. Nesha queria saber como a madrasta tratava Esmeralda enquanto o pai estava vivo... Nós não enfocamos muito essa questão ontem. Alguém gostaria de falar um pouco mais sobre isso?

Alguns alunos: (respondendo ao mesmo tempo) Sim. Eu.

Koko: O pai provavelmente ficaria furioso se ela tratasse mal a enteada. Provavelmente se divorciaria dela.

Nesha: Ela provavelmente teria se divorciado dele.

Profª Bano: Muito bem. E por que a mudança agora?

Nesha: Porque ela provavelmente sente falta do padrasto. Ela deveria tratar ela melhor. Porque, é como Esmeralda é parte do pai. E ela foi casada com o pai e deveria ter tratado ela melhor.

Profª Bano: Ok, mais alguém?

Quando os alunos não têm mais o que dizer sobre um assunto, Sandy segue para a próxima pergunta, mas sempre deixa espaço para que eles retornem a um tópico anterior para fazer conexões com questões previamente discutidas.

Profª Bano: Está certo então, Íris mencionou que ela queria saber por que a senhora Mitching agia como se ela fosse rica, mas tratava Esmeralda como se ela fosse pobre.

Nesha: Ela provavelmente não tinha vergonha, ela só, tipo, quando ela foi lá naquele vestido marrom, ela estava, tipo, ela estava meio suja demais, “vai arruinar a minha imagem”. Ela pensa mais nela mesma do que na menina.

Profª Bano: É uma boa observação. Está certo, então nós temos (escreve no quadro)...

Koko: Então, tudo volta em torno do vestido, porque, tipo, ela tem que ter vergonha dela, certo? Porque ela só tem um vestido que ela usa para sair. E depois o vestido marrom, que ela sempre usa.

Os alunos discutem essa questão por mais algum tempo e Sandy começa a convidar outros colegas para que se juntem ao debate, apoiando-os e apontando formas de discutir e formas de pensar.

Profª Bano: Ok, então Lanita disse (mostrando no quadro), talvez ela não quisesse a enteada, talvez ela quisesse só o pai. Alguém mais quer concordar ou discordar?

Conrad: Eu acho que não.

Profª Bano: Está bem, por que não?

Conrad: Porque ela não tratava ela direito. Ela podia [inaudível].

Koko: Ela tinha vergonha dela.

Profª Bano: Ok, Ron?

Ron: O quê?

Profª Bano: O que você acha? ...Escolha um item. Diga algo hoje, por favor.

Ron: Eu estou pensando.

Profª Bano: Ok, quando você pensar em algo, me avise. Bem, Íris.

Quando os alunos reciclam idéias que já discutiram, Sandy lê um trecho da história novamente e sugere que pensem sobre diferenças existentes entre o final da história e o modo como as coisas eram anteriormente. Isso dá aos alunos novas possibilidades a serem exploradas: “Lembrem-se, são apenas possibilidades para pensarmos a respeito.” (Sandy continua anotando os comentários dos alunos no quadro). Ela também fornece estímulo ao seu pensamento formulando perguntas com o final em aberto para os alunos refletirem em resposta a questões que tenham levantado.

Profª Bano: (lendo o que os alunos disseram) “Ela poderia ter saído de casa. Ela poderia ter montado no burro”. Vamos lá, e o que vocês acham desse negócio de montar no burro e nunca mais ser vista?

Koko: Bem, ela poderia nunca mais tenha sido vista.

Profª Bano: (escrevendo) Ela poderia nunca mais ter sido vista.

Nesha: Ela pode ter fugido.

Profª Bano: Ta certo.

Koko: Bom, ambos podiam, ela podia ter pego o cavalo, quer dizer, o burro.

Profª Bano: Ok. Agora, o que vocês acham que realmente aconteceu? Quando diz “nunca mais foi vista”.

Lenny: Ela foi embora. Ela fugiu.

Profª Bano: Ela foi embora, fugiu. Com o burro, fugiu. Tudo bem.

(Alguns alunos estão murmurando.)

Profª Bano: (escrevendo) Fugiu. Existe alguma pista anterior, na história, que aponta para o fato de que ela pudesse fugir?

Koko: Sim. O jeito que a madrasta dela estava tratando ela. Ela não tinha roupas, não tinha amigos.

Lenny: Ela não tinha brinquedos.

Os alunos sugerem muitos motivos pelos quais Esmeralda pudesse querer fugir. A discussão continua por bastante tempo dessa maneira, com os alunos explorando alternativas e, procurando por pistas naquele sentido. Sandy anota as sugestões dos alunos no quadro e as revisita durante o debate. Todos os alunos concordam que Esmeralda tem bons motivos para querer fugir de casa (fazer amigos, pôr um fim aos maus-tratos da madrasta, encontrar felicidade). Então, Sandy pede-lhes que pensem no que Esmeralda poderia ter feito ao invés de fugir (uma pergunta que faz uso dos conhecimentos dos alunos). Veja-se quantos outros alunos entram na discussão à medida que esta progride.

Lanita: Ela poderia se matar, ela poderia....

Nesha: Sabe, tipo alguns vizinhos poderiam se mudar ali pra perto.

Profª Bano: Você diz isso juntamente com a idéia do suicídio?

Koko: Não, ela podia ter ficado lá e tentado encontrar a felicidade, ao invés de fugir.

Pierre: Ela podia ter saltado pela janela.

Profª Bano: Tudo bem. Antes que a gente vá adiante turma, Pierre você segura essa idéia aí um pouquinho, porque eu quero falar sobre ela um pouco antes de nós seguirmos pra próxima. Turma, e essa questão do suicídio? Vamos fazer o mesmo com ela. Nós dissemos que havia possibilidades por causa do tratamento, possibilidades que indicavam que ela pudesse fugir. Existe alguma possibilidade ou alguma pista na história de que ela pudesse cometer suicídio?

Lanita: Na verdade, não.

Pierre: Eu estou dizendo que, depois que ela saiu pela janela, ela podia ter caído, ou algo assim.

Larry: Você não acha que o burro teria salvado ela se ela tivesse caído?

Pierre: Mas ele é morto [inanimado], não vivo.

Mimi: Porque ela é que imagina ele.

Prof<sup>a</sup> Bano: Ela imagina ele, então ela realmente foi embora, ou ela está imaginando que foi embora?

Mimi: Provavelmente sonhando. Sim, ela está sonhando que ela estava no cavalo, pegou ele pela janela, sentou nele e, quando eles estavam na beira da janela, saltaram.

(Muitos alunos falam ao mesmo tempo.)

Prof<sup>a</sup> Bano: Turma, esperem um minuto. Pierre disse que ele acha que tudo leva a uma única coisa. O que é?

Mimi: O que ele já disse antes.

Meninos: Que ela morreu.

O debate continua com os alunos discutindo essa possibilidade, procurando dicas no texto, bem como outros argumentos que possam produzir e utilizar na discussão. No todo, é uma discussão bastante letrada para alunos que marcaram, entre o sexto e o quadragésimo sexto, percentuais em seus testes de leitura padronizados, de múltipla escolha. Em suas anotações de final de ano, Sandy escreveu:

O uso dos diários de respostas melhorou as discussões em sala de aula porque os alunos passaram a ter tempo para pensar sobre uma obra literária antes de falar... Os alunos não eram mais colocados em uma situação "difícil".

Sobre o trabalho dos alunos realizado em pares, ela escreveu:

Então, quando nós chegávamos à discussão com o grande grupo, os alunos já estavam confortáveis com o tópico em questão e, dessa forma, discutiam livremente... Eu fiquei surpresa em perceber o quanto eles passaram a confiar em mim e uns nos outros... A turma também entendeu que eu não vou dar, ou necessariamente saber, a resposta “correta”. Foi difícil para mim no começo do ano letivo não responder a certas perguntas, porque eu ficava desconfortável com o silêncio. Eu já melhorei bastante em relação a isso e não acontece mais com tanta frequência porque os alunos sabem que tem de partir deles.

## Junior High<sup>27</sup> 306: aulas bilíngües e que têm o inglês como segunda língua

A escola Junior High 306 está situada numa região extremamente pobre de um grande centro urbano. A vizinhança sempre foi carente, é moradia para os mais recentes e mais pobres imigrantes de todo o mundo. O bairro está sempre em transição, com os grupos mais organizados se mudando e abrindo espaço para novas ondas de imigrantes. É uma vizinhança construída sobre dualismos; seus habitantes são pessoas que trabalham duro, nutrem um grande amor pela família e pelo seu país de origem e, mesmo assim, são assolados pelas drogas e pela violência. Ao caminhar pelo pátio da escola você pode ouvir o barulho dos “cachimbos” (pequenas garrafas improvisadas) de *crack* esmagados sob os pés. Brigas de faca são comuns e existem guardas na porta da escola e nos corredores, que se comunicam uns com os outros por

<sup>27</sup> As séries compreendidas no segmento chamado *Junior High*, nos Estados Unidos, equivalem aproximadamente às séries finais do ensino fundamental no sistema educacional brasileiro. Nota das tradutoras.

*walkie-talkies*, na sua tentativa de manter visitantes indesejados do lado de fora e proteger os alunos que se encontram do lado de dentro, porém nem sempre são bem-sucedidos. Recentemente, um estudante foi esfaqueado até a morte no corredor, enquanto se dirigia para a aula.

As estatísticas não são encorajadoras. Nessa escola, 83% dos estudantes foram categorizados como sendo de baixa renda; cerca de 50% têm empregos de meio turno. É uma das escolas de mais baixo rendimento do município.

Carlotta De Vitto, professora de inglês como segunda língua, Herlinda Suarez, professora bilíngüe, e Rosa Ramirez, ex-professora dessa escola, que costuma visitá-la regularmente para trabalhar com os alunos, têm procurado explorar novas formas de trabalho nas quais a literatura possa servir como um caminho para o pensamento letrado e para o sucesso acadêmico de estudantes cuja primeira língua não seja a inglesa e que estejam vivendo nos Estados Unidos há poucos meses ou anos. Todos os alunos da turma em questão foram categorizados como tendo uma proficiência limitada da língua inglesa e, por isso, tiveram de escolher ou aulas bilíngües ou aulas de inglês como segunda língua, de forma a receberem assistência especial na língua e nos processos de letramento. A maior parte dos alunos é composta de imigrantes recentes, oriundos da República Dominicana.

Todas as culturas possuem uma tradição literária conhecida pelos estudantes, à qual eles podem recorrer. É um patrimônio cultural por meio do qual eles podem vir a compreender as experiências humanas de terceiros, bem como as suas próprias, desenvolver modos de comunicação e formas de letramento. Para poder construir tendo essa bagagem como base, os alunos foram convidados a criar uma coleção de histórias baseadas em suas próprias vidas. Eles poderiam contar as histórias como eles as tinham ouvido ou mudá-las de acordo com as suas próprias vontades; poderiam, até mesmo, inventá-las. O objetivo era publicar um livro de histórias em inglês e espanhol para ser lido por outros alunos de turmas bilíngües e de inglês como segunda língua. Essa não

era uma tarefa nada fácil e, entre interrupções e retomadas, ocupou-lhes todo o ano letivo.

Primeiramente, os alunos entrevistaram suas famílias, amigos e vizinhos para encontrar histórias que eles quisessem contar. Então, praticaram contando as histórias em voz alta, de forma mais próxima possível da versão original. Na escola, os alunos se encontraram em grupos para ouvir as histórias uns dos outros e fazer a crítica do que eles tivessem ouvido. Com o apoio das professoras, eles aprenderam a enfatizar aspectos do conteúdo (e. g. Toda a informação de que você precisa para compreender a história é fornecida? Há algum ponto que precise de esclarecimento?), de gênero (e.g. Esse é o jeito que a sua avó [a contadora original da história] teria nos contado? O que poderia ser modificado para torná-la uma história mais próxima da que ela é?) e de organização (Há alguma coisa que precise ser modificada no início, meio ou fim? O leitor consegue seguir o curso do pensamento?). Depois de gravar suas histórias em fitas cassete, os alunos escreveram-nas em sua linguagem de preferência e, depois de as terem “polido”, traduziram-nas, de forma que houvesse uma versão em espanhol e uma em inglês de cada história.

Produzir essa coleção envolveu a fala, a escrita e a leitura em ambas as línguas, bem como o aprimoramento da prosa. Os professores ofereciam seu auxílio à medida que o trabalho ia se desenvolvendo. Durante todo o ano, os alunos leram e contaram muitas histórias, cada uma envolvendo-os na exploração de horizontes de possibilidades e criando conexões com suas próprias histórias. Vamos olhar brevemente um pequeno encontro ocorrido na aula da professora De Vito. Renê está trabalhando na sua história e os outros estão lhe fornecendo suas impressões. Como quase todos os alunos, ele escreve sua história em espanhol e a discussão no grupo ocorre quase toda em espanhol, exceto por passagens ocasionais pelo inglês. O trecho a seguir é uma tradução para o inglês da discussão ocorrida:<sup>28</sup>

<sup>28</sup> A presente tradução para o português foi feita a partir da tradução para o inglês realizada pela Dra. Langer. Nota das tradutoras.

Rene: Uma vez eu morava em Caracas, na Venezuela, há cerca de quatro anos atrás. Isso foi em 1989. Um dia meu pai chegou do trabalho, de, de El Junquito [a cidade onde o pai trabalhava]. E quando o meu pai chegou, ele me pediu para lhe levar um copo de café. Mas minha mãe achou isso muito estranho. Porque ele sempre vai até a minha mãe, cumprimenta ela, mas dessa vez ele não foi, ele foi direto para a cama e ligou a TV. E ele começou a assistir “Sábado Sensacional” [um programa de TV em espanhol, muito popular].

(Sonia e Clara dão risada baixinho)

Rene: E quando eu levei o copo de café para ele, ele tinha desmaiado no banheiro e estava amarelo. Nós pensamos que ele tinha morrido ou estivesse morrendo. Mas nós levamos ele para a Cruz Vermelha e tudo e eles tiveram que trocar um dos seus pulmões. E quando eles iam liberar ele, iam deixar ele voltar pra casa, Dr. Longaniza... ele disse que ele [o pai] ia nos dar [inaudível] ter problemas e se nós tivéssemos problemas, que a gente tinha que levar ele de volta para o hospital. De novo e de novo, quando eles deixaram meu pai sair nós levamos ele para casa. E naquele mesmo dia um ladrão entrou na nossa casa. Meu pai estava, ele estava dormindo. Mas depois que eu vi ele, minha mãe acordou meu pai... e meu pai tinha um 22, um 38 e uma Magnum. Mas meu pai pegou o bastão que a polícia usa e o 22. Quando meu pai pegou o ladrão, ele disse para ele, ele bateu com o bastão no meio, no meio da testa... o ladrão, do ladrão. E então meu pai atirou no ladrão, com quatro balas, duas nos braços e duas nas pernas. E o meu pai disse para ele “parado aí, senão eu atiro...”. E quando o meu pai estava lutando eu chamei a polícia, os bombeiros, as forças armadas. Depois de tudo isso, eles levaram o ladrão para o hospital. E depois preso. Eles levaram meu pai, eles levaram meu pai para o hospital de manhã, porque o Dr. Longaniza disse que nós devíamos levar ele durante duas semanas. E quando o meu pai saiu, eles disseram para ele que o

pulmão era de um chinês. Para ele mesmo, no mesmo dia que o meu pai estava me ensinando *karate* um ladrão entrou, quando nós estávamos indo para a cama a meia-noite um ladrão entrou, e o meu pai, ele lutou *karate* com ele e quando eu vi ele lutando, eu chamei a polícia. Eu não precisava me preocupar só porque ele sabia *karate*. E quando todo mundo acordou e perguntei para eles, eu perguntei se eles queriam apostar e todo mundo apostou contra o meu pai e eu ganhei muito dinheiro, porque o meu pai ganhou. Meu pai quebrou um dos braços dele, uma perna e o, e o osso no meio.

(Clara e Sonia caem na gargalhada.)

**Rene:** depois que tudo aconteceu, a polícia veio e levou os dois presos, mas eles liberaram meu pai depois, depois de duas semanas. E quando eles deixaram ele ir, meu pai tinha o pulmão de um padre e, ao invés de ir para a rua, nos domingos ele ia para a missa, mas pelo menos ele não era mais violento. E agora ele não tem mais que brigar. É isso.

**Prof<sup>a</sup> Ramirez:** (Ri) Ok. (olhando para os alunos) O que vocês acham? E você também [Renê], o que você acha? Agora, vocês leram a história, faz tempo que você não pensa sobre ela e agora que você leu, o que você acha, Rene?

**Rene:** [inaudível] porque eu não sei o que aconteceu lá.

**Prof<sup>a</sup> Ramirez:** E o que vocês acham sobre o que ele disse... um pouquinho confuso?

**Clara:** Um pouco.

**Rene:** No início.

**Prof<sup>a</sup> Ramirez:** E o que pode ser feito para corrigir isso?

**Rene:** Não que eu não tenha dito o que aconteceu, acho que eu esqueci [da última vez os alunos haviam sugerido que ele fornecesse maiores informações no início da história]... Eu tinha que colocar que havia um ladrão chegando.

Profª Ramirez: Sim.

Rene: Que ele iria chegar naquela noite.

Profª Ramirez: Sim.

Rene: Eu não fiz isso, eu esqueci de colocar.

Sonia: E isso, você não colocou, então tchau pra você.

Clara: Você deixou uma série de detalhes de fora.

Profª Ramirez: Mas só um pouquinho, o que nós dissemos sobre a história de Clara [a história que eles haviam acabado de discutir]. Vocês se lembram de que o que ela precisa fazer agora é deixá-la mais com jeito de história, e menos como um relato pessoal, certo?

Clara: Sim, você tem que colocar pequenas partes que você tirou.

Rene: Não, não, eu coloquei o “parado aí”.

Clara: Que foi muito engraçado.

Rene: Eu coloquei o “parado aí, senão eu atiro”.

Clara: Isso foi legal, né? Deu à história um pouco de...

Sonia: Tempero.

Os alunos, então, dizem a Rene que a história parece um pouco confusa. Nessa discussão, eles enfocam primeiramente o conteúdo. Clara sugere que Rene precisa trabalhar melhor “o problema” e também os acontecimentos. Eles exemplificam que a parte sobre os dois pulmões precisa ser esclarecida e que o trecho sobre o ladrão é difícil de seguir. Eles também lembram a Rene que a história é muito longa e complicada e sugerem que ele corte a parte sobre o ladrão. Os colegas também lhe dizem que apreciaram as pitadas de humor que ele colocou na história. Durante o restante do ano, Rene trouxe sua história diversas outras vezes para a aula, reescrevendo-a, participando de encontros como esse para discuti-la, traduzindo-a e aprimorando-a, sozinho e com a ajuda de seus colegas. Ao final do ano, a história de Rene tinha ficado da seguinte maneira:

## Senhor Pulmão (Señor Pulmon)

Há quatro anos atrás, em 1989, quando eu morava em Caracas, na Venezuela, meu pai trabalhava em um lugar chamado Junquito. Um dia, quando ele voltou do trabalho, ele foi direto para a cama e me pediu que lhe levasse um café. Mas minha mãe percebeu que alguma coisa tinha acontecido, porque ele não a abraçou como sempre fazia. Então nós levamos a xícara de café para ele e, quando nós chegamos lá, ele estava caído no chão do banheiro, desmaiado. Nós chamamos a Cruz Vermelha.

Eles o internaram no hospital e nos disseram que ele precisava de um pulmão novo. Quando o Dr. Longaniza saiu da sala de operação, ele nos disse que nós iríamos ter problemas porque o pulmão que eles usaram para substituir o ruim pertencia a um policial. Então nós levamos meu pai de volta para casa e fomos dormir porque era tarde da noite. Mas naquela mesma noite, um ladrão entrou na nossa casa. Eu acordei e vi o ladrão, então eu acordei meu pai e disse para ele. Meu pai pegou seu 22, seu 38, uma Magnum e um cassetete. Então ele pegou o cassetete e bateu com ele no meio da cabeça do ladrão. Meu pai disse para ele: “Parado aí, senão eu atiro”. Então ele atirou quatro vezes, duas nos braços e duas nas pernas. Quando meu pai estava lutando, eu chamei os policiais, os bombeiros e o Exército e eles chamaram uma ambulância. Depois de tudo o que aconteceu, os policiais levaram o ladrão para a cadeia, depois de passarem no hospital. E de manhã, nós levamos meu pai para o hospital, porque o Dr. Longaniza disse que, se acontecesse algum problema, era para levar ele de volta para o hospital.

Quando eles liberaram meu pai, duas semanas mais tarde, o médico nos disse que meu pai tinha um pulmão de um chinês. O dia em que meu pai estava me ensinando *karate*, outro ladrão entrou na casa. À meia-noite, o ladrão entrou pela janela e meu pai viu ele. Ele começou

a lutar *karate* com o ladrão. O miserável do ladrão sabia *karate* também! Mas eu não estava preocupado. Todos os vizinhos acordaram e todo mundo apostou contra o meu pai. Então eu ganhei muito dinheiro, porque o meu pai surrou o ladrão. Meu pai quebrou o braço, a perna e o pescoço dele.

Depois de tudo ocorrido, os policiais chegaram e prenderam os dois. Mas eles libertaram meu pai depois de duas semanas. Quando eles soltaram ele, o Dr. Longaniza trocou o pulmão dele mais uma vez. Dessa vez foi pelo pulmão de um padre e, ao invés de ficar andando pela rua, nos domingos ele vai à igreja. Pelo menos ele não é mais violento e não precisa brigar.

Mais para o final do ano, a turma de Herlinda Suarez leu “A fuga”,<sup>29</sup> de John Steinbeck (1989). É uma história sobre a família Torres, constituída pela mãe e três filhos, de 12, 14 e 19 anos de idade, que possuem uma pequena propriedade rural à beira de um penhasco, do qual se avista o oceano, em Monterrey, Califórnia. O pai morreu há alguns anos e Pepe, o filho mais velho, começa a assumir responsabilidades em relação à família. Mas quando ele vai até a cidade, num passeio, acaba por se envolver numa briga, na qual mata um homem. A história é sobre sua fuga e posterior morte.

Ao refletir sobre o ano letivo, Herlinda concluiu que oito meses antes seus alunos teriam reclamado e resistido à leitura dessa história: “Essa história é muito comprida”, “você está doida? Nós não podemos ler tudo isso!”, eles provavelmente diriam. Herlinda explica a mudança de comportamento da seguinte maneira:

Eles não acreditavam que pudessem ler mais de uma página. Hoje eles dizem: “Vamos ler até o fim”. E agora, diferentemente de no início do ano, eles sabem como construir idéias e conversar sobre literatura de formas diversas.

<sup>29</sup> *Flight* no original. Nota das tradutoras.

As explorações em torno da literatura (deles e de outros) que aconteceram durante o ano deram aos alunos condições de entrarem na história de Steinbeck e de transformá-la em sua história.

## Construindo representações

Nas experiências escolares que descrevi neste capítulo prevalecem os princípios subjacentes às aulas voltadas para a construção de representações. Os alunos são tratados como sendo capazes de construir sentido a partir dos materiais que lêem e escrevem e os professores acreditam que eles irão fazê-lo durante as atividades propostas. Questionamentos são considerados uma parte normal da experiência. Os encontros realizados em sala de aula são considerados uma ocasião para o desenvolvimento de idéias, oferta de apoio colaborativo e surgimento de múltiplas perspectivas. Os alunos participam naturalmente de discussões letradas, buscando o desenvolvimento de suas idéias de acordo com os seus entendimentos pessoais.

Os alunos sobre os quais lemos neste capítulo estão sob o risco do fracasso escolar por uma série de razões diferentes, e as aulas especiais nas quais estão inseridos possuem rótulos diversos. (Talvez os nomes que as turmas especiais recebem devam ser objeto de nova reflexão, mas elas são uma realidade em muito locais, e o que quero salientar aqui é a teoria pedagógica que se encontra por trás de todos os tipos de sala de aula.) Entretanto, na sala de aula voltada para a construção de representações, todos os alunos se comportam como os aprendizes da língua e dos processos de letramento que eles são fora do contexto escolar, ou seja, aptos. Nesse tipo de atividade, também aprendem a usar estratégias associadas com o “letramento escolar”, aprendem estratégias de pensamento letrado que são mais freqüentemente associadas com o sucesso acadêmico.

Os alunos da sala de leitura da professora Loren Verplank também freqüentavam as aulas de inglês da professora Barbara Furst (ver capítulo cinco). Nessas aulas, era quase impossível identificar quais eram os alunos que estavam recomendados à sala de leitura e quais não estavam. Todos ofereciam ajuda e eram ajudados; faziam perguntas e às vezes não compreendiam alguma coisa; utilizavam o contexto social da sala de aula para obter idéias e para desenvolver suas representações.

Alguns alunos eram particularmente quietos, especialmente no início do ano, ou assim ficavam quando um determinado texto estava sendo discutido. Esse era o seu momento de obtenção de idéias, um tempo para ouvir tanto o conteúdo como o discurso e para compreender os modos de pensar que marcam as discussões literárias. E quando estavam prontos para participar, eles o faziam. Suas contribuições misturavam-se ao fluxo de idéias que constituíam as explorações do grupo e o desenvolvimento individual de interpretações.

Esse, acredito, é o motivo pelo qual é tão difícil discernir quem são os leitores “atrasados” depois de terem participado por algum tempo de aulas nas quais se estimula a construção de representações. Nessas aulas os alunos fazem uso de estratégias de linguagem e de letramento e de modos de pensamento que já conhecem e utilizam num contexto no qual o que eles sabem é sancionado.

## Capítulo 8

# Aprendendo conceitos literários e vocabulário

Com base no que discuti até agora, pode parecer que trato a compreensão literária como um *modo* de pensar sem um enfoque de acompanhamento no o *quê* pensar a respeito. Apesar de querer ressaltar a contribuição da experiência literária para o pensamento inteligente, o pensar nunca acontece isolado: o *quê* e por *quê* ler têm sido sempre grandes preocupações na educação literária. Neste capítulo, examino uma grande preocupação que os professores têm quando tentam abraçar uma visão de ensino mais centrada no aluno: como os alunos aprendem os conceitos técnicos e o vocabulário subjacentes aos textos literários (tais como elementos literários e estrutura)?

## Conhecimento literário na sala de aula que constrói representações

Sempre que converso com os professores sobre abordagens centradas no aluno para o ensino de inglês,<sup>30</sup> eles levantam a questão sobre que lugar dar ao conhecimento tradicional. Muitos temem que, quando o foco se volta para o pensamento dos alunos, algo chamado “conhecimento” (conceitos literários e vocabulário) não tem lugar. Do meu ponto

---

<sup>30</sup> Como língua materna. Nota das tradutoras.

de vista, nada poderia ser mais fora da realidade do que essa idéia. Nas aulas que discuti nos capítulos anteriores, quando os alunos pensam e falam sobre literatura, o conhecimento literário é usado e estudado. Isso se torna aparente na linguagem e nos conceitos que os alunos utilizam para falar sobre o que leram. A diferença é que, num currículo tradicional, tal conhecimento é isolado e predeterminado, ao passo que, numa aula que privilegie a construção de representações, é orgânico, crescendo com as explorações e as interações dos alunos com as obras literárias.

O conhecimento literário é evidente em salas de aula onde há construção de representações pela maneira como os alunos pensam e expressam suas idéias. O professor que escuta o que os alunos estão tentando expressar e de que forma eles o estão tentando tem sensibilidade com o crescimento dos seus conhecimentos e pode apoiá-los e guiá-los nesse crescimento de forma muito significativa. Não há separação entre conhecimento e estratégias; ao contrário, o conhecimento literário é parte de um tecido interminável de pensamento e linguagem dentro da comunidade da sala de aula.

O conhecimento literário é parte integrante do modo como os alunos constroem e desenvolvem representações. Os conceitos e a linguagem literária estão presentes em quase todas as discussões nas quais os indivíduos estão criando e explorando suas próprias compreensões em resposta à experiência literária; correspondem às idéias que vêm à mente à medida que os alunos formam, refletem sobre e defendem suas compreensões. Portanto, salas de aula em que há construção de representações não são apenas ambientes onde respostas a questionamentos são desenvolvidas e interpretações são construídas, mas também lugares onde conceitos técnicos e vocabulário são aprendidos e ensinados. Isso ocorre como uma consequência das constantes atividades e interações nas quais os participantes se engajam. Minha noção de conceitos técnicos e vocabulário é relacionada ao que Vygotsky (1962) chama de “conceitos científicos”, em oposição aos “conceitos espontâneos”. Os primeiros são aprendidos como resultado da experiência de estudo, durante atividades que apontam

caminhos para experimentar as coisas e desenvolver um sentido sobre não apenas o que os conceitos significam e quando usá-los, mas também do modo como operam.

Os tipos de conhecimento que emergem em salas de aula onde há construção de representações funcionam também com as questões dentro da área de inglês e do mundo, deixando espaço para que as várias leituras e interpretações enfoquem questões culturais e teóricas. Tais questões surgem como parte natural da experiência literária, que é, em seu cerne, humana e provocativa e que leva os indivíduos e o grupo a explorarem horizontes de possibilidades e a desenvolverem e repensarem uma gama de interpretações suas e de outros.

Neste capítulo, analiso alguns dos modos específicos por meio dos quais o conhecimento literário é usado e aprendido em salas de aula onde há construção de representações. Apesar de o foco em tais salas de aula não serem aspectos formais da linguagem e conceitos literários (como acontece nas aulas de literatura tradicionais), esses se fazem presentes na discussão que ocorre quando os participantes exploram, explicam e defendem suas compreensões.

Isso fica evidente no seguinte exemplo da sétima série de Marty Bickle. A turma está lendo uma série de poemas sobre sentimentos pessoais e relacionamentos. Depois de ler “O coração secreto”, um poema de Robert P. Tristram Coffin (1939) sobre o relacionamento entre um pai e um filho, os alunos reúnem-se em pequenos grupos para levantar questões sobre o poema. Um grupo responsabiliza-se por discutir o poema mais a fundo entre os membros, para servir de guia de discussão durante a aula. Do que foi observado na discussão, é aparente que Sarah discorda de outro aluno e usa seu conhecimento de metáfora para reabrir a discussão sobre todo o poema. Quando os alunos voltam a discutir sua compreensão do poema, vocabulário e conceitos técnicos, tais como metáfora, sentido literal e simbolismo, são introduzidos na discussão. Alguns alunos, tais como Stu, fazem uma leitura mais superficial e parecem menos familiarizados com as noções que subjazem aos conceitos do que os colegas. Contudo, eles aprendem atra-

vés da experiência no contexto – escutando a conversa, questionando os colegas e participando na discussão.

Heloise: Você disse que não havia metáforas, mas eu acho que tudo é uma metáfora.

Profª Bickle: Eu pediria a eles [o grupo] para explicar isso.

Bobby: Expliquem isso.

Heloise: Bem, eu não acho que ele esteja falando literalmente. Eu acho que tem significado.

Bobby: Eu não encontrei nada.

Sarah: Bem, eu acho que [inaudível] simboliza amor.

Heloise: Bem, eu acho que ele está dizendo que seu pai vir, veio à noite para ver se ele estava, tipo, dormindo ou algo do gênero. Mas, tipo, quando o pai acha que ele está acordado, ele não demonstra muito amor, e então seu pai vir à noite, quando ele está dormindo pacificamente, meio que simboliza seu amor, mostra que ele realmente ama o filho.

Apesar de Heloise começar a explicar o sentido mais profundo que ela vê no poema, Sarah (que tinha mencionado simbolismo anteriormente) começa a fazer explorações num nível mais literal, e os outros se juntam a ela. Outros alunos escutam as idéias delas, depois discordam dizendo o porquê.

Sarah: O pai dele podia ter um problema de coração.

Bobby: O quê?

Jerry: E ele quer se curar.

Sarah: Ele quer se curar pensando na parte boa...

Bobby: Eu tenho... uma das nossas questões era: “Você acha que o pai se importa e ama seu filho? E se o filho se importa e ama o pai?” Esta era uma de nossas interpretações?

Michelle: Eu acho que não é que esse pai tem [inaudível] sobre o coração. É só uma maneira de mostrar que alguém se importa com ele.

Honey: Eu concordo com ela porque não parece o tipo de casa onde tem [inaudível] do coração, mais afeição.

Heloise: Bem, eu acho que, da forma como eles estão dizendo que ele gostaria, nem todo o mundo faria.

Fern: O pai, tipo, amava mesmo o filho.

Michael volta o foco para sentidos mais profundos preenchidos nas entrelinhas, e a discussão volta para as metáforas e os símbolos, apesar de tais termos técnicos não serem necessariamente mencionados.

Michael: Se alguém tem bom coração, isso significa que ele é bom. Não é que ele seja, eu não acho que esse poema seja sobre um problema emocional.

Sarah: No sentido literal, coração secreto é amor por seu filho mostrado secretamente.

Michelle: Eu acho que, quando eles dizem o “coração secreto”, eu acho que é secreto. Eu acho que quando eles dizem “coração”, eles estão falando do amor que está dentro dele e que se transforma em uma coisa viva e doce.

À medida que a discussão continua, Sarah parece estar se afastando mais do sentido literal do poema. Ela responde a uma pergunta de Stu de uma maneira que reflete como seu tratamento da linguagem metafórica está relacionado a sua compreensão do poema.

Stu: A questão é: por que ele pensa a respeito de um coração que brilha?

Sarah: Bem, eu acho que o coração que brilha, e como no poema é à noite, pode simbolizar que era um segredo. Quer dizer, eu não acho que o coração brilhasse realmente, eu acho que o autor usou isso para descrever o coração.

## Momentos de ensino

Apesar de os alunos terem feito todo o ensino durante a discussão anterior, o professor adulto com frequência desempenha um claro papel no desenvolvimento do conhecimento literário dos alunos. Nas discussões literárias, momentos de ensino ocorrem com frequência em resposta às dúvidas e investigações dos alunos. Esses momentos resultam de curiosidade intelectual e do desejo de se comunicarem com mais eficiência. Os conceitos e maneiras de falar sobre eles vêm das situações sociais em que o desejo de comunicar-se e o apoio imediato ocorrem concomitantemente (Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Assim, “ensinar” é algo específico de uma situação, originalmente das tentativas dos aprendizes de constituírem sentido e de se comunicarem e da noção do professor do que pode dar conta, em vez de uma noção predeterminada, de quais conceitos e linguagem técnica eles “deveriam estar aprendendo”.

Nessas situações, os professores tomam muitas decisões baseados em quão familiarizados eles julgam que seus alunos estão com os termos literários e os conceitos existentes por trás desses. Quatro situações em particular ocorrem nas aulas que oferecem um ambiente propício para o aprendizado e o pensamento ativo:

- os alunos não dominam os conceitos nem a linguagem para falar sobre os mesmos;
- os alunos dominam os conceitos, mas não a linguagem;
- os alunos têm uma compreensão menos complexa do que sua linguagem sugere;
- os alunos dominam a linguagem e os conceitos e estão prontos para pensar sobre eles de forma mais sofisticada.

Cada uma dessas situações é discutida nas seções seguintes, juntamente com as respostas dos professores.

## Nem o conceito, nem a linguagem

Em todas as aulas, há situações em que os alunos introduzem idéias que estão apenas no começo, sementes das quais sairão as compreensões futuras. Eles começam a levantar idéias, mas não têm os conceitos nem as palavras para formá-las de uma maneira que possa ser expressa, refletida e compartilhada com os outros. Em tais situações, os professores podem tomar a idéia de um aluno como base para um aprendizado mais profundo, criando uma situação na qual o conceito contido nessa idéia é utilizado e exposto. Nesse caso, como o conceito é relativamente novo, os professores não esperam que os alunos o aprendam ou se lembrem de mencioná-lo como tal; eles meramente criam a situação como uma forma de introduzir e contextualizar a idéia. O professor “expõe” o conceito com frequência usando um rótulo que pode ser utilizado mais tarde na mesma aula ou na aula de outro dia.

Isso ocorreu na aula de Marty antes da discussão de “O coração secreto”. Os alunos tinham lido vários poemas e trazido a possibilidade de que algumas palavras e frases pudessem significar o que comumente significam. Depois que vários alunos mencionaram isso, Marty disse: “E isso se chama metáfora”. Assim, ela pôde convidá-los a considerar um aspecto da linguagem metafórica – como ela abre novas possibilidades de interpretação – e, através disso, eles começaram a construir uma compreensão do conceito.

Podemos ver outro exemplo dessa situação “sem conceito – sem linguagem” – quando Barbara auxilia seus alunos a enfocarem a construção de personagens por meio de uma atividade de dramatização durante a leitura de “Charles” (1976), de Shirley Jackson (ver capítulo 2). Seus alunos já tinham feito dramatizações antes, mas não tinham utilizado essa atividade para desenvolver uma compreensão mais profunda da personagem: “Foi impactante como interpretaram a história porque eles não paravam de falar sobre as interpretações, mas não se davam conta do que estavam fazendo”. Para

ajudá-los a vivenciar a noção de construção de personagem, Barbara pediu aos alunos que se reunissem em pequenos grupos para preparar e assumir os papéis das personagens em determinadas situações: os pais depois da reunião de pais e mestres, o pai e Laurie no outro dia no café da manhã, a mãe e a professora na reunião na noite após o término da história, a professora e Laurie no dia seguinte na escola e a mãe e Laurie quando ele saiu para ir à escola no final da história. Os alunos tinham de discutir as maneiras pelas quais eles imaginavam que as personagens tinham de pensar e se comportar.

Barbara explica a atividade: “O que vocês vão tentar fazer é conversar sobre como seriam essas personagens e como elas se comportariam. E quando vocês se levantarem para dramatizar, vocês vão se colocar naquele papel e se tornar aquela personagem e vão agir da maneira como aquela personagem agiria.” Ela planeja envolvê-los numa conversa escrita segundo o ponto de vista das personagens e terminar com uma dramatização combinada a uma discussão no grande grupo, na qual “conversariam” com as personagens e lhes fariam perguntas. Barbara vai de grupo em grupo oferecer ajuda quando necessário.

Profª Furst: Tudo bem. Então digam-me como isso vai funcionar, como que a mãe vai reagir quando descobrir que o filho...

Mary: Surpresa... porque esta mãe parece ver o filho como perfeito, como um anjo.

Profª Furst: E daí o quê?

James: Eu sou meio irresponsável e burro...

Profª Furst: (apoiando-os antes de ir para outro grupo) é importante debater sobre que tipo de gente essas personagens são, e decidir como eles vão se comportar. Como a professora vai tratar Laurie? Que tipo de pessoa é a professora?

Apesar de o termo “construção de personagens” nunca ter sido utilizado, essa aula ajudou os alunos a desenvolverem compreensões subjacentes ao conceito.

Ao discutir situações sem conceito – sem linguagem semelhante em sua turma de primeira série – Tanya disse:

Bem, eu acho que ajuda muito as crianças começarem a identificar e categorizar em suas mentes o que elas estão lendo. Eu lembro de trabalhar contos de fadas no passado e depois introduzir várias outras histórias, sabendo que não eram contos de fadas, estimulando o debate sobre elas estarem na mesma categoria ou não... Certamente falamos sobre ficção e não-ficção... Eu acho que a coisa é que eu não me dou conta de quanto minhas crianças aprendem de vocabulário porque minha abordagem é usar isso [construir conceitos através de atividades em contexto]. Eu uso modelos em vez de dizer que hoje vamos aprender uma palavra nova.

### Os conceitos, mas não a linguagem

Às vezes os alunos querem comunicar certas idéias sobre a literatura que estão lendo, têm algum conhecimento do conceito que estão procurando, mas não têm os meios específicos da literatura para falar a respeito desse conceito. Eles conseguem falar usando uma linguagem cotidiana sobre uma questão geral, mas não conseguem comunicar um conceito específico porque não têm a linguagem literária para tanto. Nessas situações, a tarefa do professor é oferecer uma linguagem apropriada para os alunos usarem, não ajudá-los a pensar sobre o conceito de modo mais complexo.

Por exemplo, na turma de primeira série de Louise, um aluno responde a uma história dizendo “Isso me faz rir”. Louise sabe que o aluno falava a respeito de “histórias engraçadas” antes, conseqüentemente, tem uma idéia básica do subgênero. Em resposta ao comentário do aluno, ela diz: “Então você acha que é uma história de humor.”

Na aula de Tanya, Jeff luta para achar a linguagem apropriada para expressar suas idéias:

Jeff: Talvez eles, apenas, tipo assim, [inaudível] onde você não pode recontar, tipo assim, você não pode usar sem [inaudível] o livro ou coisa do gênero.

Profª Weber: Ok, tipo quando há direitos autorais.

Jeff: É!

O exemplo seguinte vem da turma de décimo segundo ano de Kendall Mason durante uma discussão acerca da autenticidade no texto em *Antígona*, de Sófocles. Os alunos estão explorando a questão de aceitar ou não uma passagem polêmica numa das versões que estão lendo. No fim da discussão, Kendall reavalia as duas perspectivas críticas que os alunos identificaram em sua própria linguagem e, depois, utiliza termos mais específicos, como “academicismo” e “psicologia” para rotular os conceitos subjacentes às análises dos alunos. Apesar de os alunos não terem usado esses termos durante as aulas, sabem que Kendall está fazendo uma reavaliação do que eles estavam dizendo.

Reba: (introduzindo a questão da erudição) eu acho que isso era claramente parte do original. Se Sófocles pretendia originalmente que isso estivesse ali, então definitivamente isso deve estar ali, porque é uma passagem muito importante. Porque é, tipo, um outro lado disso tudo. Mas se há uma discrepância, se você não tem certeza que era uma parte disso, então eu acho que não deveria ser, por causa da diferença que isso mostra.

Profª Mason: É uma decisão segura. Se isso pode ser o quê? Se não houver dúvida de que Sófocles pretendia que isso estivesse lá, então não temos o direito de nos meter. Mas se não for assim, você quer que saia.

Arney: Eu acho que eles tinham que jogar no lixo.

Profª Mason: O quê?

Arney: Jogar no lixo, se livrar disso (introduzindo o ponto de vista psicológico) porque contradiz como vamos enxergar Antígona, e eu não acredito que ela tenha esse caráter que fosse tão forte, e tipo, voltar a ser o que era e tudo o mais no final.

Os alunos seguem discutindo essas opções por algum tempo até Kendall recapitular as opções, sugerindo uma definição maior.

Terry: Eu tiraria isso, porque eu acho que diminui o efeito de torná-la uma heroína trágica, porque ela termina morrendo, mas então ela diz: “Bem, talvez não fosse por causa disso, mas daquilo.”

Profª Mason: Então, isso a reduz, diminui, seu caráter, talvez diminua, mas não a superficializa [essa idéia tinha sido mencionada no dia anterior e anteriormente na aula de hoje]. Isso torna seu caráter superficial? Você quer ir nessa direção?

Terry: Sim.

Dan: Eu acho que isso poderia ser deixado. Mas, obviamente, quando você publicar, coloque um asterisco e explique que é um ponto controverso...

Kitty: Eu diria para tirar... Acaba com a imagem de como ela era.

Reba: Ela tinha medo das conseqüências de seus atos.

Profª Mason: (sintetizando os comentários dos alunos) Em outras palavras, pelas razões mencionadas por Reba... (escrevendo as palavras “psicologia” e “academicismo” no quadro), poderíamos enfocar isso? As duas razões que estamos disputando aqui são, de acordo com Reba, se o academicismo poderia estabelecer que isso deveria estar lá não importa o quê? Sua (aponta para as palavras), psicologia então fica. Mas se é ambíguo, então podemos apenas olhar para o quê (aponta a palavra), a psicologia. É inconsistente, como diria Dave, não?

### Compreensões menos complexas do que sugere a linguagem

Os alunos, freqüentemente, têm o que Vygotsky (1962) refere como “pseudoconceitos”. Das pessoas em seu ambien-

te, eles adquirem a linguagem, que vão usar antes mesmo de terem uma compreensão mais profunda do que significam aqueles rótulos. Pseudoconceitos são uma parte normal e natural do aprendizado, parte de situações nas quais todos já estivemos envolvidos. Com frequência, ao usar uma terminologia que compreendemos parcialmente, acabamos por compreender mais a fundo os conceitos – aprendemos através da interação. Quando utilizamos uma linguagem técnica ao discutir uma dor nas costas com o médico, por exemplo, podemos voltar para casa nos julgando *experts* porque aprendemos mais sobre hérnia de disco do que jamais sonhamos. Isso também ocorre na escola, onde os alunos usam a linguagem literária, mas têm noções mais completas dos conceitos subjacentes do que suas palavras sugerem. Nessas circunstâncias, é fácil para um professor cair na armadilha de encontrar muito significado no que o aluno diz, partindo do pressuposto de que porque as palavras foram usadas, as idéias subjacentes estão lá. Mas não é sempre esse o caso.

Algumas vezes, a declaração de um aluno é uma revelação, por uma palavra ou frase usada inapropriadamente ou de forma confusa. Essa é uma oportunidade para o professor ser um guia, como neste excerto da aula de Jane Robbins:

**Sam:** A construção do personagem é pobre. Sabe, ele não aparece quase na história.

**Prof<sup>a</sup> Robbins:** Você teve oportunidade de desenvolver uma imagem satisfatória da personagem? Havia material suficiente na história para auxiliá-lo a formar uma visão da personagem?

Algumas vezes, entretanto, é difícil distinguir o que os alunos dizem do que eles realmente querem dizer. Quando estiverem em dúvida, os professores podem perguntar: “É isso que você quer dizer? Deixe-me ver se entendi.” Ou podem apresentar novas experiências e elaborações para aumentar a compreensão dos alunos acerca dos rótulos que eles já conhecem.

## Ambos, linguagem e conceitos

Em discussões literárias intelectualizadas, muitas vezes os alunos possuem linguagem e conceitos que podem ser enriquecidos e tornados mais complexos por meio de uma discussão mais aprofundada. Nessas instâncias, o professor pode utilizar idéias e palavras de transição como um tipo de ponte conceitual do mais geral (ou menos complexo) para o mais específico (ou mais sofisticado) para auxiliar os alunos a contextualizarem e entenderem o novo.

Como exemplo, nas aulas de ensino fundamental de Greta, a linguagem usada para fazer referência a certos tipos de livros muda no decorrer do ano escolar de “história verdadeira” para “não-ficção” e, daí, para “análise histórica”. A linguagem muda conforme o crescimento contínuo dos conceitos dos alunos, permitindo-lhes diferenciar mais tipos de livros. Da mesma forma, nas aulas de ensino fundamental de Paula, há uma transição durante o ano do enfoque de discussão apenas dos sentimentos dos alunos em resposta a uma obra para o enfoque de discussão do tom, das possíveis razões do autor em criar aquele tom e de ferramentas textuais que possam sugerir aquele tom aos alunos.

Na aula de Tanya, os alunos escutam uma série de contos populares e lendas – adaptações e recontagens. Durante cada nova experiência, Tanya identifica o tipo de história e convida a turma à discussão. Apesar de os alunos saberem, num nível superficial a que o termo se refere, a distinção entre “adaptação” e “recontagem” não é clara, como demonstra este excerto:

**Jeremy:** Dizia “adaptado” ou aquele outro [recontado] na frente? [referindo-se à página do título, onde a informação é incluída].

**Tanya:** Não diz “adaptado” e essa é uma boa pergunta. Então essa autora não faz o que Terry Colin faz. Ela diz “recontado”. Estou feliz por você ter levantado essa questão, Jeremy, porque essa autora diz que recontou a história, o que significa que ela a conta de uma forma bem próxima da história original. Terry Colin adaptou suas histórias e isso significa que ela não as fez exatamente da forma que elas têm sido contadas.

A seguir mostra-se um exemplo da discussão de *Antígona* na aula de Kendall Mason. A idéia de uma falha trágica foi trazida à tona muitas vezes pelos alunos durante várias aulas, que tiveram facilidade com a noção clássica do conceito. Kendall nunca dirigiu o enfoque para o termo, mas utilizou-o em suas respostas aos comentários deles sobre *Antígona* e quaisquer falhas que eles julgaram que ela pudesse ter. No exemplo que segue, Kendall retorna à noção de falha trágica na aula final dessa unidade, introduzindo um ensaio de Arthur Miller que argumenta contra a existência de tal falha. Kendall usa o ensaio de Miller e a conseqüente discussão para expandir a noção conceitual dos alunos.

**Profª Mason:** Arthur Miller escreveu o ensaio que vocês têm a sua frente em resposta a uma teoria de longa data de que um herói trágico, para ser alguém de grande estatura moral, nobre de nascença, cujo papel na vida é para ser de grande significado. A teoria sugere que pessoas comuns não poderiam ser trágicas de jeito nenhum, o que quer que signifique ser trágico. Vocês leram Aristóteles. Aristóteles disse que a tragédia é a queda de um grande homem por algum defeito que ele tenha, falha, certo? Mas, de acordo com Miller, a falha não é realmente uma falha, mas um ponto forte, certo?... Vejamos, qual é a falha trágica de Hamlet?

**Muitos alunos:** Ele hesita.

**Profª Mason:** É? Sua hesitação? Não consegue tomar uma decisão? Mario Cuomo, como vocês sabem, quando ele era, ou estava se tornando, ou ia fugir, ou não ia fugir, foi chamado de “Hamlet” no Hudson porque não conseguia tomar uma decisão. Então, a indecisão de Hamlet é chamada sua falha trágica. Mas então há aqueles de outra escola de pensamento que disseram que sua falha trágica é o seu ponto forte, sua sensibilidade, sua não-disposição em matar.

## A discussão continua

Os quatro tipos de interação de ensino e aprendizagem que descrevi não são relacionados à faixa etária, seqüencial ou unitária. Conforme illustrei por meio de exemplos de sala de aula, em qualquer idade, em qualquer série e com todos os seres humanos, alguns conceitos e linguagens são mais familiares e outros são menos conhecidos; há sempre muito a ser aprendido. Os conceitos e a linguagem a eles associada mudam e se tornam mais sofisticados com a experiência; passam de explorações a contextos – nos quais o foco é desenvolvimento de idéias e interpretações. A experiência é fundamental; os alunos precisam de uma variedade de textos e de atividades relacionadas para estabelecer os contextos nos quais o conhecimento literário se torna relevante e útil.

Algumas pessoas julgam que o conhecimento literário é a marca de uma pessoa “letrada” e “cult”; outras pensam que o conhecimento do vocabulário e dos conceitos subjacentes intensifica o prazer e a compreensão da literatura. Ainda outras acreditam que esse conhecimento auxilia os alunos a entenderem a estrutura dos textos literários e, assim, intensifica sua habilidade na escrita. Baseada na minha visão de pensamento literário descrita no primeiro capítulo, acredito que a habilidade dos alunos de se envolverem nos tipos de discussão ilustrados neste capítulo é um grande indicador de sua competência literária. Tal participação é frequentemente mais reveladora do que uma medição tradicional de habilidades de leitura, escrita, ou réplica de sentidos literais e idéias de outros. Nas aulas em que a discussão incita ao pensamento e os textos são convidativos, o conhecimento e conceitos literários são usados e aprendidos através das séries – e andam lado a lado com o comportamento literato e o desenvolvimento da competência literária. Em tais salas de aula, os conceitos literários tornam-se uma parte integral do modo como os alunos pensam a respeito e expressam suas idéias. A linguagem literária que eles aprendem resulta de seu envolvimento em discussões relevantes.

Assim, o desenvolvimento da linguagem e dos conceitos literários é paralelo ao material que é lido, na característica de comunidade literária das aulas e no desejo dos alunos de participarem dessa comunidade. De muitas formas significativas esse processo de ensinar e aprender o conhecimento literário é semelhante ao processo de aquisição de linguagem (e conceito) de muitas crianças ocidentais de classe média, conforme descrito por muitos pesquisadores (ex. Brown, 1958; Weir, 1962). Tais crianças aprendem a linguagem por meio de experiências com pais ou com quem toma conta delas, que têm uma boa idéia do que elas sabem e buscam. Essas pessoas que tomam conta delas criam novos ambientes e ampliam os já existentes, apresentam novos conceitos e ajudam as crianças a aperfeiçoarem sua linguagem e suas compreensões. Apesar de os professores terem histórias de vida distintas das de seus alunos (linguagem, cultura e experiências) e de não poderem fazer o papel de “mãe que sabe tudo”, precisam construir pontes, “águas de cruzamento” (Dyson, 1994), e auxiliar os alunos a fazerem o mesmo. Se, como sugere Delpit (1988), a linguagem do sucesso e do poder na cultura ocidental precisa estar disponível a todos, os tipos de padrões de interação que descrevi podem ajudar a tornar as oportunidades mais igualitárias.

## Capítulo 9

# A literatura em todo o currículo

Até agora minha discussão tem focado a compreensão literária nas aulas da disciplina de língua e literatura inglesa.<sup>31</sup> No entanto, no primeiro capítulo deste livro argumentei a favor de uma nova concepção do papel da educação literária em todo o sistema educacional, que perceba a compreensão literária como um aspecto importante do pensamento inteligente, útil na vida cotidiana, no trabalho e na aprendizagem acadêmica em todos os níveis do currículo. Agora, gostaria de abordar a questão da literatura em todo o currículo.

Não é de surpreender que eu acredite que a literatura precisa ser percebida como compreendendo mais de um tipo de texto ou de conteúdo, constituindo, na verdade, um tipo de pensamento. Se por “literatura” se compreender o acréscimo de outra dimensão de pensamento e de saber às experiências de aprendizagem do aluno, os objetivos para o emprego da literatura terão de ser diferentes dos objetivos para o uso dos livros-texto. Mas isso requer uma grande mudança no modo de pensar dos professores sobre o que realmente conta em suas salas de aula como um saber válido. Os professores de ciências e de estudos sociais, mais do que os de língua inglesa, foram educados numa tradição orientada pelo pensamento

---

<sup>31</sup> Como língua materna. *English language arts*, no original. Nota das Tradutoras.

lógico. Educados nessa perspectiva por vezes criam grandes bibliotecas literárias em suas salas de aula, mas as utilizam fundamentalmente para objetivos discursivos, como materiais suplementares dos quais espera-se que os alunos consigam garimpar informações. Para eles, aperfeiçoar a compreensão que os alunos têm dos conteúdos através de experiências interiores é, muitas vezes, um conceito radicalmente novo.

Infelizmente, o movimento no sentido do desenvolvimento de um tipo de instrução baseada na literatura em todo o currículo muitas vezes se encontra mais voltado para a seleção de materiais considerados apropriados do que para formas de alimentar as explorações de horizontes de possibilidades por parte dos alunos. Embora o sistema de “troca” entre os alunos possa aumentar o número de livros circulantes em sala de aula – e, conseqüentemente, o seu conteúdo –, nem a sua presença nem o seu uso fornecem, necessariamente, aos alunos alternativas para enriquecerem suas compreensões de um ponto de vista literário. Promover essa mudança não é uma tarefa fácil, mesmo para professores que estejam altamente motivados a incorporar essas alternativas (ver capítulo seis).

Algumas vezes ocorre de programas concebidos especificamente para integrar a literatura ao currículo errarem o alvo. Eles “importam” materiais literários para a aula da disciplina em questão como uma oferta em separado, mantendo-a à parte dos trabalhos cotidianos da disciplina para aulas “suplementares”. Essas aulas podem, inclusive, ser ministradas por um professor de língua inglesa “visitante”, se o professor titular se sentir desconfortável trabalhando com o material literário, ou se considerar que é uma atribuição da área dos professores de língua inglesa. Em alguns casos, o professor da disciplina faz a conexão entre o seu conteúdo e a literatura; em outros, não. Em ambos os casos, esses materiais promovem uma experiência interessante, mas dissociada, tanto para os alunos como para os professores. Essas “experiências importadas” ocorrem quando a literatura é utilizada *como* currículo, ao invés de enxertada *dentro* do currículo.

## Introduzindo o pensamento literário em aulas de disciplinas de outras áreas

Quais são os papéis exercidos em diferentes disciplinas pelas distintas orientações na direção do significado? Em áreas tão diversas como estudos sociais, história, civismo, ciências gerais, biologia, física e língua inglesa, o pensamento que explora horizontes de possibilidades e o que explora pontos de referência interagem de forma produtiva, mesmo em aulas que não fizeram nenhum esforço para incorporar a literatura aos seus conteúdos (Langer, 1995). Esses pensamentos fornecem aos alunos pontos de vista alternativos com base nos quais eles podem abordar problemas e construir compreensões mais amplas dos tópicos que estudam. Embora exemplos dos dois tipos de pensamento possam ser encontrados em disciplinas de todas as áreas do conhecimento, ocorrem em quantidades distintas e servem a diferentes propósitos, dependendo da disciplina em questão e de como é ensinada. Pensamentos que mantêm sempre um ponto de referência naturalmente predominam em todas as disciplinas, com exceção da de língua inglesa. Entretanto, mesmo em disciplinas pertencentes a outras áreas, os professores por vezes convidam ao pensamento que explora horizontes de possibilidades – e os alunos o utilizam – como uma forma de enriquecer a compreensão.

### Criando cenários

O pensamento literário ocorre de diferentes modos em aulas sobre os mais variados conteúdos. Um dos modos é através do uso de histórias: quando um tópico de estudo implica princípios ou sistemas aparentemente muito distantes, os professores podem criar conexões com as vidas cotidianas dos alunos, forjando um cenário no qual eles se sintam envolvidos.

No exemplo a seguir, uma aula de biologia numa turma do ensino médio<sup>32</sup> ministrada pela professora Teresa Breen, está sendo estudado o sistema reprodutivo. Ela sabe que seus alunos estão interessados no assunto em geral, mas quer que eles entendam tanto a terminologia quanto os mecanismos biológicos. Também quer que eles se sintam confortáveis falando abertamente sobre o assunto e fazendo perguntas. Para atingir esses objetivos, ela usa várias formas de histórias, com frequência convidando os alunos a se envolverem em interações que implicam a construção de representações coletivas. No exemplo a seguir, ela orchestra o desenvolvimento de um diálogo coletivo, no qual ela mesma faz o papel de uma estranha desinformada e os alunos agem como fornecedores de informações:

Profª Breen: Eu tenho gônadas? Eu achei que só os meninos tinham gônadas.

Turma: Você tem ovários.

Profª Breen: Oh, eu tenho ovários e o Gene também tem ovários?

Gene: Não, eu não.

Tina e outros: Não, ele tem testículos, pelo menos a gente espera que sim.

Profª Breen: Mas eu devo usar o mesmo nome para ambos?

John: Você pode se você quiser, mas você também pode dizer testículos e ovários.

Outros alunos: Sim, é isso aí.

Mary: Sim, é mais específico, de modo que as pessoas vão saber de que sexo você está falando.

<sup>32</sup> *High school* no original. Nota das tradutoras.

Em outras ocasiões, Teresa conta uma história e convida os alunos a criarem um cenário.

Profª Breen: Esperma e óvulo, um rápido encontro, e lá estou eu. Aquele ovo entrou em mitose e vocês têm a mim, maravilhosa. Vamos fechar os olhos e ouvir a minha história, o meu começo. Então imaginem que esse é o seu começo. Nós todos temos células que vão crescer e se transformar em óvulos e esperma. Então eu estou na ponta do útero da minha mãe e os meus ovários estão se formando. Lá, naquele momento, eu tenho todos os óvulos que eu vou ter para o resto de minha vida. É isso. E se eu não tivesse nenhum óvulo naquela época...

Ela então sai da história e introduz um aparte, que convida os alunos a conectarem os seus cenários às suas compreensões sobre a reprodução, que é o tópico que estabelece o ponto de referência.

Profª Breen: Homens sempre podem produzir mais e mais e mais [esperma]. É um processo um pouco diferente, mas todas as vezes que você produz um esperma ou óvulo, você corta a célula original ao meio.

Os alunos, por sua vez, criam representações de uma nova vida e utilizam-nas como um ponto de partida para o retorno ao seu ponto de referência inicial. Então, começam a fazer perguntas sobre esse ponto de referência, a reprodução. Por exemplo:

John: Espere um pouco, você tem quarenta e seis anos agora, certo?

Profª Breen: Certo. Então, quando eu fabrico um óvulo, ele é cortado no meio. Isso quando um óvulo amadurece, porque você fabrica esperma o tempo inteiro.

A orientação que perpassa toda a lição é o ponto de referência; o objetivo de compreender como funciona o sistema reprodutivo nunca é perdido de vista. Mas, dentro desse con-

texto, o pensamento literário torna-se uma alternativa útil em termos de abordagem, aumentando e enriquecendo o poço de conhecimentos e de experiências do qual os alunos podem beber. Eles entram e saem da história que criaram várias vezes durante a aula. Por exemplo, quando, mais tarde, Teresa começa a falar de menopausa e gravidez tardia, ela relembra o cenário criado anteriormente com o objetivo de tornar essa discussão mais contextualizada e pessoal.

**Profª Breen:** Lembrem-se, meus óvulos estão lá desde que eu fui concebida. Eu tenho quarenta e dois, mas meus óvulos são quase um ano mais velhos. Imaginem quanto tempo, que chance grande de haver defeitos.

Os alunos, mais tarde, também utilizam as histórias de suas próprias vidas, o que novamente lhes faculta um quadro de referências mais familiar para a contextualização de suas perguntas e análises. Por exemplo:

**Paul:** Eu ganhei meus quarenta e seis cromossomos da minha mãe e do meu pai, do óvulo e do espermatozóide, vinte e três e vinte e três. Mas por que eu me pareço mais com o meu pai?

Assim, a criação de um cenário é uma ferramenta que possibilita a promoção de uma dimensão interiorizada para as compreensões dos alunos, que estão em pleno desenvolvimento; fornece uma rota alternativa sobre a qual se constroem significados abrangentes, uma rota alternativa, mas que complementa a compreensão.

### Ampliando um tópico

Outra forma de os professores usarem o tipo de pensamento voltado para a exploração de horizontes de possibilidades é como um motivador antes que os alunos estejam prontos para se lançar ao trabalho. Embora a criação de histórias como a anteriormente mencionada seja utilizada algumas vezes, esse nem sempre é o caso. Algumas vezes o foco é colocado no tratamento que os alunos dispensam ao todo e ao

horizonte em movimento. Como foi discutido no capítulo três, uma das maiores diferenças entre as duas orientações (manter sempre um ponto de referência ou explorar horizontes de possibilidades) está na forma como as pessoas tratam o todo em desenvolvimento. O pensamento do tipo que prioriza um ponto de referência cria um tópico fixo ou uma hipótese na qual o pensamento é focalizado (antes de ir para outro ponto de referência ou hipótese), ao passo que o pensamento voltado para a exploração de horizontes de possibilidades oferece uma porta aberta para a construção e reconstrução constante do todo. Ao explorar horizontes de possibilidades, os alunos podem ser convidados a entrar em episódios de “contação de histórias” mais pessoais, como no caso da aula de Teresa, ou a explorar um tópico, como um todo, porém de forma mais aberta, com o ponto de referência temporariamente removido. Ambos são aspectos de uma compreensão literária e envolvem a exploração de horizontes de possibilidades, mas envolvem focos levemente diferentes e servem a propósitos ligeiramente diversos em disciplinas de outras áreas. Um implica uma mudança sobre o que pensar, desde a construção da história e do cenário; o outro mantém-se próximo do tópico estudado, mas amplia as possibilidades sobre o que pode ser pensado, de forma a incluí-lo.

Aos alunos é oferecido o espaço necessário para que explorem horizontes antes de começarem a estudar um novo tópico, quando os professores perguntam coisas tais como: “O que você acha que aconteceria se...?” Nessa linha, Stella Ryan começou sua aula de ciências perguntando aos alunos: “Vocês já viram uma maçã podre? Nos contem como ela é.” À medida que os alunos começam a responder, ela não apenas evoca seu conhecimento anterior sobre fermentação, mas os encoraja a narrar suas experiências com maçãs podres. Mais tarde, auxilia-os a associarem a visão e o cheiro que descreveram com o processo de fermentação, que estão começando a estudar.

Incentivar os alunos a vasculharem todos os aspectos de sua experiência e conhecimento acumulados para criar mundos literários pode acrescentar uma dimensão complementar aos seus entendimentos em desenvolvimento. Em algumas

ocasiões, eles podem se envolver com esse pensamento de contar histórias, como quando dizem: “Isso me lembra uma vez em que...” Em outras oportunidades, a habilidade de explorar idéias sem a rigidez de um ponto de referência pode lhes abrir a possibilidade de considerar idéias que, de outro modo, talvez jamais tivessem.

### Particularizando o abstrato

Os alunos podem usar o pensamento voltado para a exploração de horizontes de possibilidades em todas as suas aulas, mesmo que não de forma explicitada pelos professores, e, na verdade, eles o fazem, de forma produtiva. Muitas vezes eles exploram possibilidades quando refletem sobre interpretações e explicações alternativas, quando tentam resolver um problema sozinhos ou quando se sentem sem saída e simplesmente mudam o cenário relativo a uma questão, numa tentativa de ir em frente. Considere-se o seguinte exemplo, no qual um grupo de estudantes do ensino médio está discutindo os problemas e efeitos de certos tipos de gastos governamentais e as difíceis decisões que um presidente tem de tomar em relação a estes. Ao invés de lidar com essa questão de forma totalmente abstrata, eles usam um cenário da sua atualidade para propor questões do tipo “E se...?”

**Claude:** Espere aí, tem uma coisa que nós não discutimos. Estaríamos vivendo melhor sem todos os programas de assistência social?

**Rose:** O déficit provavelmente seria ainda pior.

**Tom:** Também acho.

**Rose:** Nosso déficit seria ainda maior sem eles.

**Claude:** Se eles dizem que o déficit é um grande problema, então já estão dizendo que nós temos que cortar programas sociais.

**Tom:** É. Quero dizer, o que mais ele poderia fazer?

**Claude:** Cortar os programas militares?

**Rose:** Sim. Mas daí nós ainda estaríamos no meio da Guerra Fria.

Nesse caso, o alunos criaram um pequeno cenário a partir do qual podiam explorar possibilidades. Esses cenários são normalmente tecidos em conjunto à medida que os membros compartilham suas experiências, como no exemplo a seguir, em que um grupo de alunos está estudando os animais marinhos do filo Coelenterata.

Phylma: (olhando os recipientes com anêmonas, hidras e polvos) Eles são bonitinhos, são sexy, mas eu acho que eles ferroam.

Cara: É, eu também acho que eles ferroam. Eles me lembram de uma vez que nós fomos à Flórida para ver a minha avó e, na praia, havia muitas espécies que o mar havia trazido para a areia e havia cartazes para tomar cuidado com ferroadas.

Jack: Eu estava no Seaworld e eles tinham um tanque onde você podia colocar a mão na água e eu passei a mão numa anêmona. Eu achei que ela ia me picar, mas o cara [funcionário do Seaworld]... disse: “Não se preocupe com isso, elas não conseguem furar a pele humana”. Mesmo assim eu estava preocupado que eu ia me machucar, mas não me machuquei.

Cara: Talvez as maiores consigam. Ela era grande que nem essas aqui? Vamos ver se tamanho tem alguma coisa a ver com o perigo delas.

Phylma: Talvez eles não sejam todos igualmente perigosos, mesmo fazendo parte do mesmo filo e tendo tentáculos.

Os alunos criam cenários momentâneos para explorar horizontes de possibilidades quando se envolvem conjuntamente na resolução de problemas. Contudo, se esse tipo de pensamento não for considerado importante, seu potencial pode ser colocado de lado ou ignorado, mesmo quando levado à atenção do professor.

Não é que apenas exista um papel para a literatura e para a contação de histórias como forma de enriquecer a ins-

trução dentro de outras disciplinas, mas trata-se de que o processo de exploração de horizontes de possibilidades pode ser útil enquanto os alunos trabalham segundo seu entendimento das coisas, mesmo em contextos em que o foco principal está na aprendizagem através da manutenção de pontos de referência. Ambas as orientações podem ser utilizadas como ferramentas de instrução para auxiliar os alunos a pensarem de forma mais rica e profunda sobre os conteúdos.

## Integrando a literatura a todo o currículo: uma abordagem em equipe

A professora Barbara Furst, cujas aulas visitamos em capítulos anteriores, também tem estado envolvida num esforço para construir um currículo integrado. Na escola do terceiro ciclo na qual Barbara trabalha, os professores de estudos sociais, ciências, matemática e língua inglesa trabalharam juntos, com um turno por dia devotado aos projetos em equipe. Barbara e seus colegas usaram esse tempo para manter uns aos outros atualizados sobre o que estavam lecionando, para discutir o progresso dos alunos, para coordenar lições que iriam conectar umas às outras, embora as lecionassem separadamente, e para planejar lições e projetos a serem desenvolvidos em conjunto. Para eles, integração significa interligar as atividades tanto dentro de uma determinada disciplina quanto transversalmente, entre disciplinas. Juntos, os professores analisaram e discutiram os diários dos alunos, refletindo sobre sua escrita, pensamento, e aprendendo a partir de suas perspectivas como indivíduos e como coletividade. Leram as perguntas e comentários dos alunos com muita atenção, tratando as questões por eles levantadas como evidências dos tipos de preocupação que os estavam mobilizando. Assim, os comentários dos alunos (tanto oralmente como por escrito) foram utilizados como insumo para o planejamento dos professores sobre qual seria o próximo conteúdo e como poderia ser coordenado em todas as disciplinas.

Como a integração da literatura em todo o currículo era um esforço novo, os professores se encontravam em pequenos grupos para discutir a leitura de literatura como parte de suas disciplinas. Num determinado ponto desse trabalho, por exemplo, cada professor escolheu uma biografia relacionada a sua disciplina para ler e comentar com os colegas. Juntos, refletiram sobre seu engajamento na atividade e como suas “conversas sobre os livros” haviam contribuído para o progresso de sua compreensão. Também utilizaram suas experiências com as biografias para discutir abordagens instrucionais. Durante esses encontros, eles puderam perceber o modo como questionavam e ouviam uns aos outros, o que provocava idéias novas, e como abordagens semelhantes poderiam ser utilizadas em suas próprias salas de aula. Nos encontros da equipe, no começo do ano, Barbara discutiu suas próprias tentativas de desenvolver aulas voltadas para a construção de representações e apresentou algumas das atividades que considerou bem-sucedidas.

A equipe concentrou-se no desenvolvimento de uma compreensão comum a todos no que se refere às formas pelas quais os alunos pensavam e aprendiam por meio da literatura. Eles não estavam preocupados em como importar a literatura e a língua inglesa<sup>33</sup> para as suas disciplinas, mas, sim, como a literatura poderia ajudar seus alunos a aprenderem o conteúdo de suas disciplinas de forma mais aprofundada. Os professores preferiam manter a integridade de suas disciplinas, mas gostariam de oferecer um apoio de maior escopo para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem de seus alunos.

Mesmo assim, o compartilhamento de uma aula não era incomum. Barbara e Boyd Washington (um professor de ciências sociais), por exemplo, abriram as portas de suas salas de aula para uma lição em conjunto, sobre a vida, a literatura e a história dos primórdios dos Estados Unidos. Seus alunos

---

<sup>33</sup> *Language arts* no original. Nota das tradutoras.

assistiram a um filme, *A ponte de Adam Rush*,<sup>34</sup> que apresenta a Pensilvânia na virada do século XIX através dos olhos de um menino. O menino, que cresceu na cosmopolita Filadélfia até a morte de seu pai, deve retornar para a Pensilvânia rural. Na sua viagem até a fazenda, ele tem lembranças de sua vida elegante na cidade, mostradas em contraste com a vida de trabalho duro no campo, que sua nova vida lhe traz. Ele cresce e se torna mais sábio quando ajuda seu padraсто a construir uma ponte.

Boyd relacionou esse filme a sua unidade sobre a história dos Estados Unidos no período posterior à independência e anterior à guerra civil; Barbara relacionou-o a sua unidade sobre ficção histórica. Ambos utilizaram as lições para estimular os alunos a explorar as vidas dos personagens e a observá-los segundo as perspectivas histórica, cultural e econômica. Eles também ofereceram aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o modo como a história se apresenta nas peças de ficção de caráter histórico e o que isso significa para os leitores.

Os membros da equipe incentivaram a integração de outras formas também. Os alunos de ciências de Ethan Jones coletaram e leram artigos científicos sobre os tópicos que estavam estudando. Esse tópico coincidiu, na aula de Barbara, com o estudo do gênero ficção científica. Os professores uniram os dois conteúdos pedindo aos alunos que refletissem sobre como os artigos científicos que eles haviam lido para as aulas de Ethan poderiam contribuir para uma história de ficção científica. Essa deveria estar correta nos dados utilizados para a sua organização, mas, ainda assim, necessitava explorar horizontes de possibilidades de forma a poder capturar a imaginação dos leitores de ficção. Essa atividade utilizou diretamente tanto o pensamento que mantém um ponto de referência como o que explora horizontes de possibilidades, apresentando, ainda, a vantagem de envolver a leitura, a escrita e a discussão de forma transversal entre as disciplinas.

---

<sup>34</sup> *The bridge of Adam Rush* no original. Nota das tradutoras.

Numa outra oportunidade, os professores de cada uma das áreas (língua inglesa, matemática, estudos sociais e ciências) trabalharam cooperativamente numa unidade usando um DVD e experiências originais. Eles acompanharam uma família fictícia numa expedição que envolvia o uso de conhecimentos de disciplinas das diferentes áreas. Os alunos escreveram procurando usar o ponto de vista dos personagens como também os seus próprios, resolveram problemas e exploraram as informações de que necessitavam a partir de ambas as orientações, de acordo com a relevância de uma ou outra para a atividade do momento. O DVD tornou-se o estímulo, a atividade e o banco de dados inicial para a realização do projeto integrado. Todos os professores que participaram do projeto leram e responderam aos diários dos alunos além de manterem seus próprios diários, como parte da organização de seu pensamento e da comunicação em andamento.

Como a experiência dessa escola bem ilustra, a integração da literatura no currículo não precisa significar que todas as lições são lecionadas em conjunto durante todo o ano letivo, nem mesmo regularmente. No caso da equipe de Barbara, nenhum dos professores em qualquer área do conhecimento sentiu que havia saído de seu campo ou que estava ensinando algum assunto para o qual não se sentia preparado. Eles ensinaram em duplas ou em equipe quando isso pareceu útil, quando significou a oportunidade de aprimorar o aprendizado dos alunos de uma maneira que eles não poderiam ter feito trabalhando sozinhos. A colaboração profissional entre eles muitas vezes os obrigou a repensar os temas, as questões essenciais que forneceriam a conexão fundamental entre os conteúdos estudados e as experiências pessoais (e.g. Applebee, 1994; Walmsley, 1994). Para esse grupo de professores, essa pareceu ser uma abordagem sensata para a integração e colaboração, porque valorizou suas diferenças de conhecimento, estimulou-os como profissionais e deu-lhes espaço para fazer planos e mudá-los com base em seu julgamento, como profissionais, das necessidades de seus alunos e das demandas específicas das disciplinas de sua área de atuação.

Essa experiência também oportunizou a ocorrência da flexibilidade e da inventividade necessárias para fazer surgir o que há de melhor nos professores e nos alunos.

## Literatura e escrita

Embora nenhum capítulo acerca da presença da literatura em todo o currículo possa ser considerado completo sem mencionar os usos da escrita, considero essa uma tarefa difícil. Não porque a escrita não tenha lugar na construção de representações, mas porque é tão abrangente que se torna parte da indivisível teia que une linguagem e pensamento.

Sempre fui uma defensora da integração da escrita em todo o currículo, mas muitas vezes me senti desconfortável com o modo como se buscava esse fim. Muito frequentemente, integração significou vários tipos de alternância entre leitura e escrita, ao invés de uma integração verdadeira dos dois a serviço de algum objetivo maior e mais significativo. Por exemplo, os materiais instrucionais para leitura e escrita mais comumente encontrados focalizam a compreensão textual seguida de exercícios escritos. Algumas vezes uma atividade de pré-leitura também é apresentada e é oferecida alguma instrução sobre o processo de escrita. Embora esses materiais envolvam os alunos em mais atividades escritas do que faziam aqueles disponíveis anteriormente, os atos de leitura e escrita ainda se encontram separados em tempo e em propósitos. A escrita é raramente utilizada como parte do processo de construção de sentido e a leitura raramente é apresentada como um ato de compartilhamento de sentido. As disciplinas de língua inglesa, leitura e língua e literatura<sup>35</sup> também apresentam muitas vezes essa serialização da leitura e da escrita, mesmo que não façam uso de livros-texto.

Entretanto, em aulas voltadas para a construção de representações, essas separações desaparecem – das mentes

---

<sup>35</sup> *Language arts* no original. Nota das tradutoras.

dos professores, das experiências dos alunos e das atividades e interações que constituem as lições. Quando o pensamento dos alunos é o centro das preocupações, a leitura e a escrita nunca são consideradas como habilidades, atividades ou fins em si mesmas, mas como ferramentas da linguagem que estão disponíveis para serem usadas no sentido de aprimorar o desenvolvimento das representações construídas por esses alunos. O objetivo pragmático de estimular o pensamento cria uma integração natural entre a leitura, a escrita e a fala.

Nas aulas de construção de representações, ler e escrever estão entrelaçados nas lições, quando os alunos trazem e constroem sentidos. Ler, escrever e discutir se interconectam enquanto os alunos se movimentam entre mundos pessoais (ou mais solitários) e públicos (ou mais compartilhados), bem como entre expressões mais ou menos formais da linguagem e do pensamento. Essas atividades inter-relacionadas fornecem ao estudante um amplo leque de oportunidades para gerar, revisar, expandir, refletir e aguçar suas compreensões e interpretações. Os alunos lêem, escrevem e falam sobre a literatura, bem como escrevem, lêem e criam a sua própria.

A aula voltada para a construção de representações tende a incluir uma grande variedade de atividades escritas: escrita livre, anotações rápidas, tempestade cerebral, diários, excertos de leitura, leituras orais, representação de papéis, conversas não apenas orais, mas escritas, apresentações para pequenos grupos e para a turma toda, portfólios, trabalhos de arte, redações, gráficos e outros. Contudo, qualquer tipo de atividade escrita pode servir a uma variedade de propósitos e a compreensão de sua função no desenvolvimento do pensamento dos alunos requer uma compreensão de sua função pragmática – tanto para o aluno quanto para o professor.

Marty Bickle usa uma grande quantidade de atividades escritas para convidar seus alunos a coletar seus pensamentos e refletir sobre suas representações. Ela acredita que isso os ajuda a “organizar seus pensamentos”, preparando-os para seguirem em frente, envolvendo os que costumam ser mais calados e dando-lhes a oportunidade de “ficar de olho em suas

idéias, à medida que elas mudam”. Sobre suas atividades escritas, ela comentou:

Eu uso muito perguntas sobre a história. Eu peço para eles me dizerem o que lembram sobre o dia anterior e onde estava o seu pensamento no começo e no final de uma peça. Nós usamos isso para refletir sobre como o seu pensamento se modificou. Eu uso continuações como uma maneira de expandir o pensamento... Eu já pedi para as crianças escreverem diálogos entre diferentes personagens, de duas histórias diferentes. Você sabe, “o que aconteceria se essas duas pessoas se encontrassem?” Muita da instrução que eles recebem sobre a escrita também é baseada em literatura [usando a literatura como modelo]. A escrita pode muitas vezes ser mais reflexiva que o debate e as atividades podem complementar umas às outras. A escrita deixa eles desenvolverem seus pensamentos... e eles retornam para o debate com idéias mais ricas.

Na sala de aula de Marty, a leitura, a escrita e o debate são utilizados de forma cooperativa para ampliar o pensamento dos alunos. Cada tarefa escrita tem sua própria razão de ser e o tipo de escrita que os alunos desenvolvem é afetado por esse propósito. Como disse Tanya, “quando os alunos escrevem, eles sabem que vão fazer alguma coisa com aquele escrito”. Às vezes eles o usarão para refletir; outras vezes, para compartilhar e construir e, outras, ainda, como uma peça de exibição, para ser mostrada aos colegas.

Assim, a escrita fornece o registro de diferentes momentos no processo de construção de representações; oferece uma oportunidade para o estudante reflexivo congelar as idéias no tempo e dali retirar uma compreensão atualizada a partir da qual ele pode seguir em frente. Dessa forma, ler, escrever e debater trabalham juntos, como veículos para o compartilhamento e a reflexão, para o desenvolvimento dos muitos tipos de conscientização que a literatura proporciona.

## Capítulo 10

### Considerações finais: a literatura na escola e na vida

Não posso terminar este livro sem uma discussão sobre a questão central que levantei no capítulo 1: a contribuição da compreensão literária para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual. De certa forma, esses tópicos ressaltam os avanços dos estudos literários, mas, por outro lado, precisam ser vislumbrados por um outro prisma. A última década do século 20 foi palco de um período de intenso debate acerca das questões de marginalização e poder – debates que aconteceram não apenas no meio acadêmico, mas em todas as instâncias da sociedade no mundo todo. Foi uma era em que o impensável se tornou realidade. Vozes marginalizadas tornaram-se poderosas e potências do passado evaporaram. Em 1984, quem poderia imaginar que Nelson Mandela, depois de passar 27 anos nas prisões de Pollsmoor e Victor Vester, seria eleito presidente, aos 75 anos, de uma África do Sul unida e governada por uma maioria negra que compartilhou o poder com uma minoria branca? Quem poderia ter imaginado a desintegração da União Soviética e as guerras de poder dos povos marginalizados que o mundo tinha esquecido? Não podemos mais negar que as vozes radicais exigindo transformações trazem o possível e precisam ser ouvidas. Os horizontes de possibilidade que exploramos hoje podem ajudar a dar forma às realidades de amanhã.

A exploração de possibilidades e o exame de múltiplas perspectivas oferecem caminhos para se chegar a um tratamento igualitário das vozes, particularmente daquelas que vêm sendo marginalizadas. O ato de explorar horizontes toma o que é desconhecido ou não compreendido e torna-o particular, pessoal, imaginável. Nas salas de aula onde a construção de representações é privilegiada, os professores e alunos não têm a expectativa de constituir apenas uma voz. Na verdade, eles esperam e acolhem diferenças, partindo do pressuposto de que suas compreensões e as compreensões de seus colegas serão desenvolvidas pelo diálogo; também têm em mente que, apesar de o diálogo fortalecer um senso de comunidade, não leva à homogeneização nem ao consenso.

A habilidade de participar amplamente de uma conversa é essencial; o consenso cala as vozes marginalizadas (Barbules e Rice, 1991), ao passo que horizontes abertos convidam ao questionamento e esperam diferenças. Quando todos podem participar, o grupo muda. Poder e controle mudam de lado à medida que o pensamento dos indivíduos se desenvolve; as expectativas sociais e os relacionamentos também mudam. Planejando e concebendo salas de aula de literatura e os princípios pedagógicos por trás delas, estabelece-se um contexto onde o questionamento e a comunicação são abertos e onde mudanças de visões, perspectivas e papéis são esperados. (Bereiter, 1994; Philips, 1994).

As escolas permanecem sendo os lugares onde os conflitos culturais devem ser confrontados. As histórias culturais, conquistas, linguagens e direitos de todos os alunos – da humanidade – podem ser abordados de forma constante e essencial. Os objetivos finais da educação não são apenas acadêmicos, mas também sociais e pessoais. As escolas podem contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e *insight*, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar não apenas a si mesmos, mas também ao mundo.

As escolas precisam abraçar uma visão ampliada de comunidade, que se baseia não no conformismo, mas na plura-

lidade, apoiada na diferença. Como membros de uma comunidade multicultural em expansão, Maxine Greene (1993) argumenta que precisamos escutar múltiplas vozes que vêm sendo silenciadas há anos, enriquecer as conversas, abrir experiências assim como possibilidades. Isso envolve “um olhar para o distinto assim como uma busca de ligação... por esforços imaginativos de cruzar as distâncias para olhar através dos olhos de outros” (p. 16). Greene clama por abertura e diversidade e por inclusão e individualização, evitando a rigidez e os estereótipos. Apesar de as heranças culturais criarem diferenças que devem ser honradas, os indivíduos são afetados profundamente por uma variedade de experiências em suas vidas. Precisamos evitar mascarar suas histórias pessoais com nossos estereótipos sobre diferenças culturais. Greene fala da necessidade de abrir espaços para os alunos contarem suas histórias: “Ao aprender a olhar através de múltiplas perspectivas, os jovens podem ser auxiliados a construir pontes entre eles mesmos, eles podem ser provocados a curar e transformar” (p. 17).

Um enfoque na literatura como um modo de pensar dá-nos a oportunidade de considerar como as escolas podem pensar tais transformações. Meu argumento principal está centrado no ato da compreensão literária como uma forma de conhecer, na apresentação de um caminho para conceitualizar como esse tipo de pensamento se desenvolve e sugerir caminhos para ensiná-lo. De certa forma, esse é um argumento político. Sempre há algo que outra pessoa sabe, vivenciou e viu a respeito de uma situação que é desconhecida para outros. Essa noção se encontra nos conceitos de diálogo e intertextualidade de Bakhtin (1981). A valorização e o respeito à diferença eliminam a existência de uma perspectiva isolada e dominadora. A sala de aula onde há construção de representações espera escutar todas as vozes porque, ao escutar as interpretações dos outros, temos um caminho para ampliar e levar adiante nosso próprio pensamento. Isso não significa que os conflitos são neutralizados, nem que a resistência é erradicada. Ao contrário, os alunos têm a oportunidade de

participar de uma comunidade onde podem expressar seus pensamentos e se posicionar a respeito dos textos – onde podem desenvolver suas idéias e ter um público para interagir com eles.

Através da literatura os alunos se dão conta de como suas histórias pessoais e de grupo influenciam suas formas de leitura. De certa forma, as salas de aula onde há construção de representações podem ser consideradas as “casas seguras” que Marie Louise Pratt (1991) descreve em seu artigo sobre zonas de contato (ver também Bizzell, 1994). Zonas de contato são os inevitáveis campos de batalha nos quais os indivíduos encenam suas histórias de grupo e relacionamentos assimétricos. Aqui, as interações entre texto e aluno (aluno e aluno; instituição e aluno) refletem suas diferentes histórias culturais e políticas, e os riscos podem ser altos. Apesar de ser necessário trabalhar com zonas de contato, Pratt acredita que os alunos também necessitam de “casas seguras” – contextos sociais e intelectuais onde as pessoas podem constituir comunidades/baseadas na confiança e na compreensão mútua. Casas seguras são lugares que oferecem “proteção temporária dos legados da opressão, [e que permitem aos alunos desenvolver] argumentos sobre o mundo que eles então trarão para a zona de contato” (Pratt, 1991, p. 40). A sala de aula onde há construção de representações pode ser uma zona de contato, mas também pode ser uma casa segura.

Espero que as salas de aula que descrevi e a teoria subjacente a elas apresentem uma construção pedagógica que permita aos alunos e professores usar o que eles mais sabem de forma mais eficiente – dar voz a suas próprias idéias, ouvir os outros de forma a aprofundar seu próprio pensamento, ser sensível a pontos de vista de outros, pensar em profundidade e comunicar com clareza. Também espero que tal abordagem lhes dê poder – poder de voz, controle de suas idéias em crescimento e um sentido de individualidade que vem da participação num grupo de pares que nem sempre conjugam os mesmos *insights* e interpretações, mas onde há respeito uns pelos outros o suficiente para garantir a riqueza encontrada

na diversidade. Espero que isso venha a apoiar um senso de humanidade, uma expectativa de que, através das diferenças entre as pessoas e as idéias, nós aprendamos não apenas a entender melhor o mundo e como ele funciona, mas também como podemos ser cada vez melhores.

Inerente ao ato de compreensão literária está a promessa de tocar os múltiplos lados da sensibilidade humana. É através das representações que desenvolvemos ao explorar novos horizontes de possibilidades que podemos, ao menos, começar a imaginar as perspectivas dos outros – em outras circunstâncias, eras, culturas – e ser estimulados a procurar um novo sentido em nós mesmos, na nossa época e no nosso mundo.

A literatura nos faz melhores pensadores, nos leva a ver os múltiplos lados das situações e, conseqüentemente, a expandir o escopo de nossas visões, movendo-nos na direção de sonhos e soluções que, de outra forma, poderíamos nem ter concebido. Afeta a forma como aprendemos nas situações acadêmicas, como solucionamos problemas no trabalho e em casa, e nos leva a considerar nossas ligações com os outros e o pluralismo intrínseco do sentido. Ajuda-nos a sermos mais humanos.

## Posfácio: reflexões de professores e alunos

Eu acredito que os leitores deste livro, uma vez tendo sido apresentados às vidas e ao pensamento de vários professores e alunos, talvez tenham a curiosidade de conhecer seus comentários após terem passado algum tempo construindo representações literárias. São reflexões de quem participou no interior do processo, amadurecidas com o tempo, oferecidas em suas próprias palavras. Os comentários foram coletados de diversas formas. Os professores que trabalhavam comigo em aulas voltadas para a construção de representações mantiveram diários sobre sua prática e todos os meses de dezembro e de maio eles dissertavam sobre suas reflexões de modo livre. Algumas de suas observações se encontram a seguir. Também recebemos algumas cartas de alunos, recordando suas experiências em aulas de construção de representações. Uma dessas cartas era relacionada a um projeto escolar da disciplina de língua inglesa e outra era proveniente de uma aluna universitária. Ambas estão aqui para você ler. Entrevistamos 33 alunos que estudaram em aulas voltadas para a construção de representações entre dois e cinco anos antes, bem como seus professores atuais. Alguns de seus comentários também foram incluídos neste posfácio.

O processo de seleção – quais comentários incluir e quais deixar de lado – foi difícil para mim. Não havia nenhum comentário negativo, de nenhum aluno ou professor, provavelmente porque eles eram colegas ativos, que dividiam seus problemas e experimentavam novas possibilidades durante todo o projeto. Mas suas lembranças eram distintas umas das outras e, ao final, selecionei uma variedade de vozes. Espero

que os comentários desses professores e alunos ofereçam uma visão do que realmente significa vivenciar uma aula de construção de representações.

## Alguns professores

Em primeiro lugar, apresento algumas anotações retiradas dos diários e apontamentos de fim de ano de alguns professores.

### Sandy Bano

...Eu achava que sabia tudo de lecionar literatura e havia assumido “o estilo antigo”. Agora eu vejo que focar o pensamento dos alunos e, dessa forma, permitir que os alunos se familiarizem (sintam-se confortáveis) com uma obra... por exemplo, usando diários para anotar suas respostas, melhorou os debates em aula, porque os alunos... não são colocados em uma “posição de destaque”, como quando têm de fornecer uma resposta a uma pergunta. Ainda, depois que os alunos escreviam em seus diários, eles muitas vezes discutiam suas impressões em pares. Assim, quando chegava a hora de debatermos no grupo todo, os alunos já estavam bastante confortáveis com o tópico em questão e debatiam livremente.

Eu fiquei surpresa com o quanto eles passaram a confiar em mim e uns nos outros. Acho que é porque eu repeti isso tantas vezes que *eles passaram a acreditar* que a opinião de todos contava e que nós deveríamos expressar todas as idéias que nos passassem pela mente... Eles também aprenderam a lidar com alguém que discordasse de seu ponto de vista e melhoraram suas habilidades de defender seus pontos de vista (ou questioná-los).

A turma também aprendeu que eu não vou dar, nem necessariamente saber, a resposta “certa”. Foi difícil para mim, no início do ano letivo, não responder a uma pergunta porque eu ficava desconfortável com o silêncio. Eu

melhorei muito em relação a isso e acontece menos frequentemente agora, porque os alunos sabem que o trabalho tem de vir deles.

Um outro ponto positivo é que eu estou me auto-avaliando constantemente. Eu aprendi a não usar o modo antigo de ensinar de forma automática... Por exemplo, às vezes eu não me empenho muito nas discussões e, por isso, falta estruturação ao debate. Parece que eu me fixo tanto na questão de focalizar os alunos que esqueço que posso ser a líder ou diretora do debate sem realmente interferir [nas idéias que eles estão criando].

#### Loren Verplank

“O que o poema significa para você, Ross? O que você compreendeu do livro até agora, Anna? Você gosta dessa história? Por quê?” Perguntas. Perguntas cujas respostas não pertencem a mim, a professora.

Aprender como colocar essas perguntas foi parte do resultado desse... ano. Estou progredindo em minha habilidade de elaborar perguntas que realmente tenham um final em aberto durante conferências sobre livros, permitindo ao aluno que traga sua própria representação acerca de uma obra para o debate.

Além de aprender que tipos de questões perguntar, eu comecei a ouvir as respostas para essas perguntas. Uma vez que a resposta pertence ao aluno, eu não tenho que comparar a resposta que eu esperava com aquela fornecida pela criança. Posso dirigir toda a minha atenção para as idéias dos alunos. Dessa forma, posso tentar fazer novas perguntas que encorajem cada um deles a pensar mais profundamente sobre suas compreensões.

Não há um ar de enganadora simplicidade nesse processo de construção do trabalho. Não há lições pré-planejadas. A criança é que lidera o caminho.

Outro *insight* que eu desenvolvi é sobre a vantagem de conversar e pensar em grupo... Meu pequeno grupo de

alunos da sétima série, classificados como leitores atrasados, tornou-se apto, funcionando como um grupo em busca de significado. Ao final do ano eles me pediram que não dissesse nada durante uma sessão gravada, pois estavam seguros de como levar adiante o debate e queriam mostrar a um novo membro como era o funcionamento dos trabalhos.

Observando o modo como essas crianças trabalhavam para construir significado a partir de suas leituras fui forçada a reconsiderar os próprios termos atrasado e letrado.<sup>36</sup> Esses estudantes são assim tão diferentes dos outros? Eles podem ser enriquecidos ao ler e discutir literatura que considere os aspectos mais complexos da condição humana?

#### Marty Bickle

Eles entraram sala adentro em setembro, com uma propensão para brincadeiras sem fim e uma vontade de experimentar qualquer coisa. Eu os observei assumindo risco após risco – compartilhando visões pessoais de literatura, admitindo ficarem confusos em relação a certas obras, discordando dos colegas, defendendo posições impopulares. De modo geral, eles estavam dispostos a experimentar.

Eles me disseram logo de saída, no início do ano, que achavam que aprendiam mais através de debates em aula e ouvindo uns aos outros do que ouvindo a mim. Provavelmente, a coisa mais valiosa que eles aprenderam foi a valorizar as idéias uns dos outros ao mesmo tempo em que reconheciam ser livres para discordar.

Outra coisa que me surpreendeu nesse grupo foi sua habilidade de fazer conexões entre diferentes obras literárias. Por exemplo, eles leram o *Diário de Anne Frank* no início do ano e, na primavera, leram um poema chamado

<sup>36</sup> *Remedial e literate* no original. Nota das tradutoras.

“Identidade”. As respostas iniciais àquele poema foram muito variadas, incluindo desde respostas confusas até comentários como “é bem parecido comigo” ou “isso me fez pensar em Anne Frank”.

De certa forma, eu acho que a literatura que nós lemos permaneceu em uma espécie de fluxo para eles – sendo construída em suas mentes enquanto a leitura acontecia, reconstruída (algumas vezes) pela discussão em aula e novamente quando eles liam novos textos e entravam em contato com outras vozes.

Eu achei as respostas deles impressionantes. Eles falaram sobre a necessidade de liberdade, sobre a importância de ser amado, sobre a dificuldade de fazer escolhas e muito mais, inclusive sobre se o tratamento dessas idéias era o mesmo ou não nos diferentes textos literários. ...Eu achei suas habilidades de fazer esses tipos de conexões e de lidar com idéias bastante abstratas muito impressionantes.

Eu sei que parece que esse trabalho cresceu a partir de uma ou duas obras literárias. Não é o caso. Ele realmente resultou de um ano de trabalho, reflexão e compartilhamento. Eu acho que uma das coisas que contribuiu foi o fato de que nós nunca tínhamos uma sensação de esgotamento [de uma obra]. Cada vez que nos afastávamos de uma obra literária, várias perguntas ficavam em aberto. Uma vez que nós deixávamos as coisas em aberto, era fácil retornar a elas. Nós nunca buscamos o consenso ou a resposta certa. Essas crianças se movimentaram para cima e para baixo, através das posturas descritas por Langer. Pode-se dizer que nós estávamos mais perambulando do que seguindo um caminho.

### Tom Borg

Para mim, o conceito de representações articulou melhor meu conhecimento pessoal de pensamento e compreensão literária. Também expressou onde eu queria levar meus alunos quando nós estudávamos uma obra literária em aula. Durante muitos anos eu trabalhei um poema de Robert Frost chamado “The last words of Bluebeard as told to a child”.<sup>37</sup> Eu sempre compartilhei esse poema e me esforçava por trazer aos alunos a minha compreensão, a minha representação desse texto. Agora eu começo a entender por que eles não aceitavam totalmente as minhas idéias. As deles, é claro, eram diferentes. Mas, na minha aula “tradicional”, não havia espaço para idéias, nem a compreensão de que as idéias, ou representações, podem mudar com o tempo.

Pois as minhas mudaram! Naquele ano, logo depois que eu havia trabalhado esse poema com, talvez, duas das minhas turmas naquele dia, a resposta de um aluno durante a nossa discussão sobre o poema e o que eles viram no texto disse algo que provocou uma mudança significativa na minha rápida e calcificada compreensão.

Duas coisas são importantes aqui. A de menor importância é que o meu entendimento, minha representação pessoal foi modificada. Mas, mais importante, isso não teria acontecido se nós não estivéssemos compartilhando, em aula, nossas próprias e desafiadoras representações do poema. Eu agora me sinto enriquecido e espero que meus alunos se sintam também.

### Cyrus Ford

Eu terminei por me dar conta, de forma cada vez mais profunda, de que uma *autoridade* numa interpretação específica não passa, no fim das contas, de uma dentre muitas, não constituindo o único ou definitivo modo de

<sup>37</sup> “As últimas palavras de Barba Azul ditas a uma criança”. Tradução livre das tradutoras.

se ver uma obra. A noção da existência de um plano pré-concebido, do qual o professor não deve se afastar, volta sempre à minha mente quando penso sobre esse tipo de postura. Ela não me deixa ouvir o que os alunos possam oferecer, principalmente se não se encaixa no planejamento.

Eu sou uma autoridade (mas não a única) e meus pontos de vista podem ser válidos ou falsos ou sujeitos a mudanças, como os de qualquer um. Interpretação tanto pode significar uma mudança de crença como a tentativa de defender aquilo em que acredito. [Ela exige] um questionamento que provoca um “deslocamento” do centro.

#### Barbara Furst

Eu aprendi a ouvir os meus alunos e a confiar em seus instintos. Durante todo o ano eles provaram, repetidas vezes, que sua idéia do que era importante num texto estava certa... Eu também aprendi a respeitar o seu conhecimento e inteligência. Crianças de doze anos de idade são capazes de ter pensamentos muito sofisticados. Seus *insights* me levaram a ver certas questões de forma muito diferente, provocando novas interpretações de minha parte.

Enquanto a turma participa em debates sobre literatura, eu observo mudanças ocorrerem no seu modo de funcionamento. Os alunos aprenderam a ouvir uns aos outros. Eu penso em como Dick era no início do ano. Novo na escola, ele rapidamente se tornou alvo de pegadinhas e zombarias. Rotulado de “burro” logo no início do ano letivo, ele lutava para encontrar um lugar para si dentro da estrutura da sala de aula... Mas, à medida que passou a confiar nas trocas efetuadas na aula, ele começou a oferecer idéias. Os colegas viram que ele estava pensando e seu *status* cresceu. Ken, que ainda permanece sendo um fator de distração, também tem idéias importantes para contribuir e os colegas estão dispostos a falar sobre suas

idéias, mesmo que o comportamento dele os irrite em outras ocasiões. Dorothy pode começar suas respostas com “eu discordo de Ruth”. Ruth irá sorrir, ouvir e responder às preocupações de Dorothy de maneira refletida.

Os alunos vêm uns aos outros como pensadores, compreendem que não há necessidade de concordância e se comprazem em olhar os muitos ângulos de uma questão. Aqueles que são candidatos à Sociedade de Honra debatem com os alunos que estão fazendo aulas de reforço em leitura. Seu *status* acadêmico é dissolvido quando eles se encontram envolvidos em refletir e compreender uma história.

#### Tanya Weber

Eu percebi que precisava treinar meu ouvido em relação às falas das crianças. Em primeiro lugar, eu precisei ficar mais confortável em relação às perguntas relativas à construção de representações. Eu ficava incomodada no início e via que as crianças também não estavam acostumadas com o que eu estava perguntando. No entanto, gradualmente, como em outras experiências, uma vez que eles se sentiram familiarizados com esse processo e confortáveis com o compartilhamento de respostas, eu também me senti mais relaxada e pude sair do centro dos trabalhos, sabendo que as crianças iriam promover a continuidade do debate. Eu comecei a ver o nível de autoconfiança das crianças crescer, de modo muito sutil, a princípio, mas, à medida que as semanas passavam e eu passei a ter condições de desafiarlos mais, novas informações passaram a surgir durante os debates. Foi então que percebi que meus ouvidos haviam se tornado mais afinados também. Eu precisava ouvir comentários que iam além daquilo que já era familiar. Então eu precisava parar e redirecionar sua discussão, não me preocupando com o fato de nem todos terem contribuído ainda, mas esperançosa de que, ao tomar uma nova direção, mais

crianças pudessem se sentir motivadas a se envolver no debate.

Uma coisa fascinante que eu descobri foi que algumas crianças extremamente capazes preferiam se manter num lugar seguro, fazendo apenas previsões e conexões. Mas, conscientes de que [explorar horizontes de possibilidades] era excitante, outras crianças – cujas vozes eu talvez não esperasse ouvir alguns meses antes – passaram a se envolver muito, não apenas em reagir aos outros, mas em começar representações interessantes... A aula atingiu um ponto onde os indivíduos repensavam suas idéias ou representações iniciais e agora tinham condições de dizer: “Eu não acho mais isso. Ao invés disso, eu concordo com tal e tal coisa”. Outro grande passo para esses alunos de primeira série foi o poder de discordar! Toda essa questão de autoconfiança passou a se refletir também nas leituras de textos não ficcionais.

## Alguns alunos, alguns anos depois

Sandi escreveu um trabalho para a disciplina de inglês na décima série, três anos depois de suas experiências numa sala de aula onde havia construção de representações. Estas são suas lembranças da forma como ela escreveu em seu trabalho.

Sorrir é algo maravilhoso de se fazer pelos outros, uma arte que foi levada à perfeição por minha professora de inglês da sétima série. Ela tinha uma paixão pelo magistério que se mostrava em tudo o que ela fazia. Essencialmente, ela tinha aquela qualidade que fazia os alunos trabalharem mais e melhor do que eles jamais julgaram possível, somente para ver seu rosto iluminado na nossa direção, como um raio de sol cheio de esperança.

Baixinha, mas forte, ela parecia ter saído da era da nobreza, com o cabelo cacheado combinando. Estava sempre preparada para qualquer situação e sempre achava

tempo para sentar e escutar. Uma de suas formas preferidas de ajudar os alunos a compreenderem um livro era ter uma discussão sobre o livro em sala de aula. Num círculo, nós, seus alunos, falávamos sobre algum aspecto da história que estávamos lendo no momento. Conseqüentemente, outro aluno concordava ou discordava, dessa forma forçando o falante original a defender ou repensar sua opinião. Muitos argumentos eram começados e resolvidos durante seu período de 45 minutos. Ninguém nunca se sentiu menosprezado ou temeroso de falar com os colegas por causa de sua presença reconfortante.

Claudia, agora na faculdade, escreveu uma carta sobre suas experiências na décima primeira série.

Minha lembrança... é a de um monte de leitura, escrita e resposta a diferentes tipos de literatura na sala de aula. A turma fazia um monte de leituras, marcadas como tarefa e também de escolhas pessoais. A discussão em sala de aula e a escrita eram aspectos importantes do ambiente escolar do aprendizado. A discussão assim como os diários pessoais eram enfatizados como necessários para uma exploração mais a fundo das idéias em literatura.

Eu não tenho certeza se isso mudou tanto quanto ampliou meu pensamento sobre a literatura. Questões específicas que eram tópicos de resposta ajudaram a aprofundar minha compreensão das obras literárias. Em vez de ver as obras através de meus olhos somente, a [aula] me ajudava a olhar diferentes obras sob diferentes pontos de vista. Olhando para a literatura de diferentes pontos de vista me ajuda a olhar de forma mais aprofundada para os diferentes textos e ver significado que eu poderia não ter visto através de minha resposta inicial a um texto.

A [aula] também me ajudou a responder imediatamente ao que eu lia, algumas vezes ao escrever minhas respostas, mas também apenas em termos de pensamento e

reflexão pessoais. A habilidade de fazer isso me ajuda a ver além da minha reação inicial; ver alguma coisa mais profunda num texto, talvez um sentido escondido que o autor não queira tornar tão aparente. Na faculdade, isso me ajuda a seguir meus estudos olhando para tarefas e para literatura sob diferentes aspectos. Especialmente na faculdade, há muitas maneiras diferentes de abordar uma tarefa, ou um diferente texto literário. A habilidade de olhar para tais coisas sob diferentes perspectivas permite uma compreensão mais profunda e uma habilidade ampliada de abordar diferentes situações.

Anos mais tarde, alunos que participaram de salas de aula nas quais houve construção de representações lembram-se das leituras que fizeram e daquelas obras que foram lidas para eles, em voz alta, de escrever e de falar sobre livros e de perguntar. Mais memoráveis são as discussões e a variedade de pontos de vista expressos. Eles também se lembram do trabalho em grupo e dos projetos. Muitos alunos falam sobre obras em particular que leram, o que foi discutido, e, no processo de lembrar, eles freqüentemente revivem suas conversas.

Por exemplo, os olhos de Jason se iluminaram quando ele começou a falar sobre Greyling. Dois anos depois da experiência, ele refaz sua interpretação inicial da história:

Greyling. Eu estava pensando sobre isso. Bem quando a Selchie mergulha, já que os humanos não podem prender a respiração por muito tempo, ela se transforma em foca. Quando está na terra se transforma em ser humano. Eu achava [dois anos atrás] que talvez fosse uma vestimenta. É uma foca mesmo que pode ser transformada em uma humana. [Se eu não tivesse uma chance de falar sobre isso de novo] a vida inteira eu ainda teria essa questão pendente.

Jeff, recordando sua experiência na primeira série, disse:

A discussão era legal... tipo falar e contar sobre as partes de novo, todos [discutindo] me fizeram pensar em outra, meio que me fizeram pensar sobre a história sob um ponto de vista diferente. Porque eles me fizeram pensar sobre idéias que eu não teria pensado antes.

Alex, agora na quarta série, também recorda sua aula de primeira série:

Nós compartilhávamos nossas opiniões, quais partes tínhamos gostado, o que outras pessoas estavam sentindo, como estava sua compreensão da história. Muitas vezes quando as pessoas pensam sobre as idéias, isso estimula outras idéias. Cada vez que alguém diz alguma coisa, isso torna a discussão mais completa e empolgante. É, há mais idéias sobre as quais pensar. As pessoas vão de uma idéia para outra. É divertido pensar sobre o que está acontecendo em uma história. Você pode imaginar tudo de uma vez. Vem tudo junto e depois vai mudando.

Emil, no momento na oitava série, lembrou:

Ano passado tive a primeira aula de inglês na qual tive de pensar por conta própria. Quando eu penso na aula, muitas coisas me vêm à memória: discussões compridas, a unidade sobre poesia e nossos projetos em grupo. As discussões eram interessantes e muitos pontos de vista foram discutidos. Eles me ajudaram a não ter medo de dar minha opinião. Eu sei agora que não há respostas certas ou erradas quando se está discutindo literatura.

Kate, atualmente na décima primeira série, lembrou-se de quatro anos atrás:

Foi uma surpresa receber este questionário hoje de manhã, mas não tinha passado nem uma hora quando uma enxurrada de lembranças veio à minha cabeça. A professora Furst dividiu a turma em pares e deu uma história

para cada par. Eu não lembro o título, mas a que veio para mim e meu par tratava do relacionamento entre duas crianças de raças diferentes. Talvez o conteúdo da história tenha ficado comigo por tanto tempo porque ela servia para meu par e para mim. Nenhum de nós esperava ter algo em comum. Nos foi dado um gravador e nos foi pedido para lermos a história em voz alta, adicionando nossos próprios pensamentos, idéias e questões sempre que surgiam... Algumas vezes nos foi pedido para responder por escrito à medida que íamos lendo, em vez de gravar. A discussão vinha logo após. Eu me lembro de ter descoberto as várias maneiras pelas quais a literatura pode ser interpretada.

... Eu acho que foi, talvez, a primeira vez que eu fui encorajada a pensar sobre o que eu li de uma forma mais interpretativa. Nos foi pedido para considerar muito mais do que o sentido literal. Eu sou extremamente grata por ter tido a oportunidade de responder com idéias e questões em qualquer momento da leitura – parece que teve um efeito tremendo na compreensão do que eu lia naquele ano, como tem agora. Eu ainda mantenho meu diário comigo quando eu leio, para anotar o que chama minha atenção. Eu adoro o método de fazer anotações... porque parece que, ao refletir sobre essas ações espontâneas, o que quer que eu esteja lendo faz muito mais sentido... reações iniciais são apenas peças e pistas.

Mike, da quarta série, também fez ligações entre suas experiências numa aula de construção de representações e seus hábitos de leitura atuais:

Às vezes, quando estou lendo, eu paro um minuto e fecho o livro e penso sobre o que aconteceu. Com um bom livro eu quero saborear tudo de uma só vez. Sentir quando ele me deixa triste, feliz, agitado. Eu volto e tento lembrar e ler de novo para ter aqueles sentimentos novamente... Algumas vezes eu consigo relacionar o livro a coisas que aconteceram na minha vida. Às vezes, quando eu estou lendo um livro, ele chama lembranças...

À medida que eu penso mais acerca do livro, mais idéias me vêm à cabeça e eu tenho um ponto de vista diferente. Quando estou lendo um livro muito bom, quando estou terminando, eu olho para a capa e penso: “Puxa, que livro ótimo”. E dou um suspiro.

...Ela [a aula] me ensinou a tentar olhar para trás e entender o que está se passando, tipo como fazer um filme na minha cabeça.

Kathy, Rory, Thomas and John, dois anos depois, refletiram sobre suas experiências na primeira série e as relacionaram a seus hábitos presentes:

Ela disse: “Fechem os olhos e imaginem uma figura, como seria essa garota se ela tivesse estrelas no rosto.” Algumas vezes nós fazíamos uma predição. Às vezes nós sussurrávamos uns para os outros o que você imaginava. Todo mundo sussurrava e pensava como seria aquela pessoa. (Kathy)

Geralmente nós líamos uma história, depois falávamos a respeito dela e, depois, escrevíamos sobre ela... Eu gosto de falar sobre livro e está melhor agora. (Rory)

Quando estou lendo um livro... a maior parte do tempo eu penso sobre o que eles estão fazendo e, às vezes, eu escrevo. (Thomas)

Quando a professora está lendo, eu geralmente faço imagens mentais, e eu escrevo a respeito. (John)

### Outros professores, alguns anos depois

Pela maneira como os professores hoje falam sobre os alunos que participaram de aulas onde houve construção de representações nas séries iniciais podemos ter uma idéia de que essas experiências tiveram impacto. Com frequência eles falam sobre os alunos como “gostando de literatura”, “tendo *insights*” e “fazendo perguntas”. Nem todos os alunos são fortes academicamente, mas seus professores acham que eles

parecem empolgados com os livros e com o falar a respeito de livros. Alguns dos alunos serão familiares em razão de seus próprios comentários na seção anterior.

Sobre John, Thomas, Rory e Kathy, a professora Ungerski disse:

Eu diria que os quatro [que estiveram numa aula onde houve construção de representações dois anos antes] internalizaram o que leram e perguntaram mais do que os outros alunos na sala de aula. De certa forma, eles internalizam, eles pensam a respeito disso e, depois, filtram através de suas próprias vidas o que lêem e discutem. Eles realmente tomam o texto para si.

Outros estudantes diriam: “Como ele fez aquilo ou por que ele fez aquilo?” John diria: “Eu te dou um exemplo com *Pedro e o lobo*. Por exemplo, se seu avô disse não vá lá por causa dos lobos. Por que Pedro não fez o que o avô disse.”

A professora de Reggie disse:

Ele procura alunos que perguntam. Ele também discorda. Ele espera as outras crianças dizerem alguma coisa e espera até todos terem a informação, daí ele diz: “Bem, eu pensava assim, mas o que eu estava realmente pensando era.” E aí ele discorda e muda o rumo, vai para um sentido diferente de compreensão.

Sobre Greg, a professora Josephs disse:

Greg faz boas perguntas, pedacinhos de *insights*. Divergentes, o que vai acontecer, uma maneira interessante de pensar. Seus comentários, eu não tinha pensado nisso.

E a professora Gregg-Greene disse de John:

Os comentários [de John] não são exatamente diretos, mas também não são absurdos. Talvez eles sejam completamente diferentes da forma como eu estava lendo o livro. Ele ajuda as outras crianças a chegarem no ponto...

Quando ele faz um comentário, as crianças são tipo ensinadas a “concoradar com tal e tal, ou como tal e tal disse.” Ele ajuda as outras crianças a fazer isso também quando fala a respeito de um livro. Ele ajudou os colegas a ver de um ponto de vista diferente.

A professora Stopper disse de Jane:

A Jane age como se ela fosse a professora [risada]. Ela diz para mim, como quando estava lendo sobre personagens históricas: “Prof<sup>a</sup> Stopper, a Malie faria isso? Eu acho...o que você acha?” [risada]. De fato, eu cresci na leitura e eu gosto do mesmo tipo de literatura, e talvez ela saiba disso, porque eu contei para ela que eu já estava familiarizada com alguns deles. Então, quando ela está lendo um, eu começo outro e leio um pouco, então quando ela diz que está nesse capítulo do livro, eu posso dizer: “Ah.” Eu releio o mesmo e nós conversamos a respeito. Ela adora isso e eu gosto de conversar com ela... Eu acho que muitos desses alunos que nós fizemos isso nos últimos dois anos estão envolvendo outros alunos agora.

Tudo isso enfatiza que a literatura é uma disciplina como matemática e ciências. Tem um conteúdo a ser aprendido, mas também um modo de raciocínio subjacente a ela. Envolve um modo de pensar sobre as coisas e resolver problemas que é útil não apenas na compreensão literária, mas também no aprendizado acadêmico e na vida diária – quando estamos envolvidos no discurso com os outros e quando estamos pensando sozinhos. Apesar de o raciocínio literário ser criativo e imaginativo, é também altamente intelectual de determinada forma. Tem o potencial de aumentar o escopo de raciocínio e experiência que os alunos podem utilizar em todas as vias de pensamento e aprendizagem por toda a vida. Quem sabe quais idéias “impensáveis” de hoje se tornarão as realidades de amanhã?





IMPRESSÃO:

