

DE OLHOS BEM ABERTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA, APLICADA AO DESIGN, PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL



Vol. 13 Número Especial

Jul/Dez. 2017

Ahead of Print

WITH EYES WIDE OPEN: A PROPOSAL FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES APPLIED IN THE LANGUAGE STUDIES FOR THE CONSTRUCTION OF AUTHORSHIP

Joseane Rucker¹

RESUMO: A pesquisa discute a proposição e aplicação de uma sequência didática, atrelada a princípios da semiótica greimasiana e da linguística do texto, em uma disciplina de linguagem no curso de design. Para isso, são criadas atividades para compor a SD que orientam as habilidades de leitura e produção textual a fim de elucidar as estratégias de promoção da autoria. O aumento significativo no nível de engajamento dos estudantes e a melhora na competência linguística são indícios da qualidade dessa proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, Sequência Didática, Semiótica

¹ Doutora em Letras UFRGS/Sorbonne - Paris 3 em estágio de pós-doutorado em Ensino de Artes Visuais na UDESC; aluna da especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas da UNB; coordenadora de pesquisa do Grupo de Estudos A autoria e a formação do sujeito, linha de pesquisa Leitura, apropriação e intertextualidade da ESPM - Sul; coordenadora da Pós-graduação Teoria e Práticas de Ensino da ESPM-Sul; professora de Linguagem do Jornalismo, da PP, da Comunicação Visual e da Moda da ESPM. joseanerucker@gmail.com

ABSTRACT: The main purpose of this research is the proposition and application of a pedagogical sequence, linked to the principles of Greimasian semiotics and text linguistics, in a language topic for the design course. For this goal, activities are created to compose the PS which guide the reading and textual production skills in order to elucidate the strategies to promote authorship. A significant increase in the student engagement level and the improvement in the linguistic competence are indications of the quality of this proposal.

KEYWORDS: Language, Pedagogical Sequence, Semiotics

Ensina-me a ver

Por que ministrar disciplinas de linguagem no ensino superior? O que ensinar a nativos de língua portuguesa e por quê? Como contribuir para desenvolver competências efetivamente significativas para o estudante e não reproduzir aulas de

metalinguagem descontextualizadas da realidade do aluno, da sala de aula ou das demandas da sociedade? Esses questionamentos acompanham ou conduzem o cotidiano de muitos docentes inquietos que veem a prática pedagógica como um conjunto de estratégias construídas e partilhadas por um grupo de pessoas que, em geral no período de dezoito encontros, duração de um semestre, multiplicam saberes e experiências, expõem fragilidades, celebram conquistas individuais e coletivas e, sobretudo, praticam o posicionamento crítico ao projetar o outro e respeitar as diferenças. O conceito de criticidade está inteiramente atrelado ao grau de consciência que desenvolvemos como sujeitos em relação ao outro, nessa tensão entre parte e todo, cuja articulação se estrutura na interação entre as escolhas individuais e os fatores socioculturais e contextuais que permeiam o discurso. Ser crítico é fazer uma apreciação qualificada de um problema, explorar dimensões contextuais diversas, relacioná-las com propriedade, porque se tem bom domínio das informações. A generalização apressada, oposta a essa intenção comunicativa, é uma característica da ausência do exercício crítico.

As pesquisas no campo da Linguística, especialmente no da Aplicada, iniciadas em 1980, hoje são pauta não somente de discussões acadêmicas, transpassam fronteiras e lançam novas perspectivas para o professor refletir sobre as práticas em que intervém a linguagem. As contribuições de Antunes (2007), Bagno (1999), Faraco (2007), Koch (2006, 2009), Marcuschi (2008), Possenti (1996), Travaglia (2007) enfatizam uma visão de língua geradora de significação, contextualizada, em contínuo processo de interação com outros textos, vinculada aos sujeitos da linguagem, às esferas sociais e aos valores ideológicos que a norteiam. A competência linguística não está pautada apenas no domínio técnico da norma, mas especialmente nas condições de produção e interpretação de enunciados em contextos de uso (BAKHTIN, 1992). Lugar privilegiado de sistematização de conhecimentos e interação, a sala de aula de língua materna, orientada para a atuação efetiva do sujeito na sociedade, mostra-se espaço fértil de integração entre disciplinas e incubação de projetos. Se, no ensino superior, o conhecimento adota feições mais complexas, e por vezes mais difusas, abstratas ou complexas para os estudantes, a sala de aula de linguagem pode, em colaboração com outras áreas, aceitar o desafio da cobiçada interdisciplinaridade e assumir-se sítio de intersecção de saberes, de encontro entre o teórico e o prático e de mediação de conflitos entre o eu e o mundo.

Impulsionar a autoria, base do investimento autoral, produto de uma postura reflexiva, investigativa e autônoma, é garantia de qualidade e alinhamento de interesses. O curso de design, essencialmente prático, lócus desta investigação, não apenas desenvolve realidades materiais complexas, mas exerce a representação de valores individuais e coletivos, promovendo visão sistêmica e problematizadora da sociedade. Propulsor de inovação na economia criativa, em campos cada vez mais diversificados, o futuro designer diagnostica problemas, concebe conceitos e executa transformações. Uma vez que o fator capital da comunicação é o fato de a informação não ser transmitida, mas construída a partir da integração dos participantes em um processo, pode-se afirmar que o design tem como base, em seus projetos, a percepção do outro (indivíduo, empresa, marca) – premissa da interlocução que entrelaça percepções sensíveis a inteligíveis. Dessa forma, o designer, ao associar a prática à poética, materializa um desejo de comunicação e transforma conceitos em cores, texturas e formas. Eis o ponto de encontro, conforme Moura (2005, p.74), entre o trabalho do designer e o público: a dimensão sensível. Sensível porque estética, atenta às relações entre expressão e conteúdo, e sensível porque solidária, capaz de articular interesses individuais a coletivos.

Diante disso, essa pesquisa nasce motivada pelo questionamento: **como promover a autoria nas produções textuais de ensino superior, especialmente do curso de design, por meio de seqüências didáticas?** Para isso, foi criada uma seqüência didática,

alinhada aos interesses do curso de design, motivada pelos objetivos: relacionar texto verbal e visual nas atividades, elaborar uma metodologia de leitura e revisão adequada ao exercício da autonomia e da autoria acadêmicas e mapear estratégias de posicionamento e criticidade em uma produção textual selecionada. O conceito de autonomia, que ora se vincula à liberdade moral ou intelectual, ora à independência de ações, nesta proposta, é o princípio que sustenta o progresso da autoria.

Linguagem verbal, visual ou sincrética (mistura de linguagens), nas relações corriqueiras da sociedade tecnológica moderna, são protagonistas do sistema de signos que promovem a produção social de significados. As práticas de letramento, relacionadas tanto aos usos da escrita e o impacto dessa na vida moderna quanto ao domínio de estratégias que promovam a fluência na leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10), envolvem múltiplas capacidades e conhecimentos. O conceito de letramento, em vez de alfabetização, surge carregado de novas possibilidades de interação, porque promove a interação entre linguagens. Designers, produtores de cultura visual, devem habilitar-se não apenas decifrar logotipos, mas (BURNETT, 1995) capas de revistas, infográficos, objetos de decoração e os mais diversificados simulacros rizomáticos que essas evidenciam.

Essa investigação de cunho exploratório, para não limitar a expressão da subjetividade dos agentes envolvidos a estruturas ou índices, optou por uma vertente qualitativa, a fim de alcançar uma visão ampla do processo que envolve os sujeitos por meio de amostras (MALHOTRA, 2004, p.155) ou vinhetas. Levando-se em conta que há, na produção textual, uma complexa relação entre o mundo natural e o sujeito, essa investigação trabalha, quanto aos procedimentos técnicos documentais, por amostragens com a intenção de apontar a eficiência ou as limitações da proposta pedagógica. Para isso, além da criação e aplicação de uma sequência didática, serão explorados excertos de uma proposta de produção dos estudantes com o objetivo de ilustrar resultados.

Muito além do jardim

Um plano diretor é um instrumento básico de planejamento para a implantação de uma política de desenvolvimento norteada por ações. No campo da engenharia (VILLAÇA, 1999), trata-se de um conjunto de propostas para o futuro após o diagnóstico físico, social, econômico e político de uma dada realidade, estabelecendo objetivos a serem atingidos em um prazo pré-determinado. Essa proposta de investigação, orientada pelos pilares do Novo Plano Diretor Acadêmico onde se aloja a disciplina de Linguagem, identifica o professor como mentor na construção do conhecimento, e não um transmissor de conteúdos; valoriza o ensino heterogêneo, incorporando estratégias diversificadas de aprendizagem em contextos variados; e reconhece o estudante como sujeito do processo, logo da linguagem, ao explorar os recursos que o motivam a selecionar, relacionar, interpretar e apreciar informações, exteriorizando o posicionamento. Se “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2006, p. 286), a consciência linguística se constitui quando o locutor compreende como, discursivamente, se apresenta como sujeito, experienciando, naturalmente, uma aprendizagem significativa, porque, ao apoderar-se dos recursos linguísticos, novos conhecimentos adquirem significados na “ancoragem interativa com algum conhecimento prévio” (MOREIRA, 2012, p. 3) – usar o adjetivo como qualificativo, por exemplo, é uma tarefa da terceira série do ensino fundamental, mas, como recurso de autoria, é habilidade ancorada que exige acuidade e frequência textual.

Direcionar as atividades motivadas para uma situação concreta final - criar um blog de arte e cultura - e organizar as etapas de ensino no formato de uma sequência didática foi a

estratégia escolhida para materializar a aprendizagem baseada em projetos. A ABProj., nascida nas primeiras décadas do século XX (DEWEY, 1979), focaliza a aprendizagem no estudante, incentiva o envolvimento e a colaboração, confronta questões do mundo real, incita a incorporação de tecnologias e aborda relações interdisciplinares. John Dewey, convencido da necessidade de se questionar o dualismo teoria e prática, centralizou e considerou o interesse e as experiências como um princípio democrático pedagógico, utilizando problemas e projetos. Três termos da ABProj., sistematizados por William N. Bender (2014, p. 17), são empregados e adaptados a esta proposta de ensino: âncora, questão motriz e artefato.

A questão motriz desenvolvida na sequência *Arte e Intervenção Urbana*, qual o papel da arte urbana como ferramenta de transformação social, foi motivada pela questão 8 da etapa de formação geral (comum a todos os candidatos), da prova do ENADE de 2015. Nessa avaliação, há também uma pergunta relacionada ao funk como expressão do sistema cultural brasileiro. A reflexão sobre a arte, como instrumento de engajamento social e de identidade de grupo, associou-se, em nossa proposta, à leitura e análise do documentário *Quem se importa*, de Mara Mourão (âncora da lição), à leitura de textos sobre economia criativa e ao TEDx, de autoria de Dan Pallota, *The Way we think about charity is dead wrong*. Com esses artefatos, estimulou-se o debate do grupo a fim de empoderar os estudantes a participarem das discussões coletivas, inicialmente, em nível local, e, posteriormente, global. A questão motriz, revelada aos estudantes no início da sequência ou formulada em parceria com o grupo, acompanhou os questionamentos: *quais os recursos expressivos que compõem o gênero resenha ou ensaio de objeto cultural, como criar percurso de leitura de textos visuais e de que forma concretizar os sentidos no texto*. Essas indagações foram formuladas não para elencar um conjunto de perguntas para orientar o aprendizado dos estudantes em cada novo exercício. Para que possam ser diretrizes eficientes, os questionamentos devem ser amplos, passíveis de múltiplas respostas e retomados com frequência para auxiliar o pesquisador a mensurar o engajamento e o aprendizado em cada etapa do processo.

Didática, pedagógica ou de aprendizagem, sequência é um termo em educação que surgiu, no Brasil, nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como “projeto” e “atividades sequenciadas”. Atualmente, a definição está estreitamente vinculada ao estudo do gênero textual, no campo da linguística. Esse conjunto de estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para promover o entendimento de um tema ou conteúdo pelo discente (KOBASHIGAWA et al., 2008) lembra um plano de aula, mas se diferencia especialmente porque aborda estratégias diversificadas de aprendizagem e se desenvolve na sequência de várias aulas. Para Nascimento (2009, p. 69), as SD “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência”. São projetos de comunicação que ajudam a dar sentido à aprendizagem, pois, por meio dela, a escrita é colocada “no lugar social que lhe corresponde” (Ibid., p. 69).

Constituídas por situações planejadas e submetidas à experiência (GUIMARÃES et al., 2015, p. 214), a SD materializa o diálogo entre teoria e prática, em uma aprendizagem projetada e protagonizada pelo professor. Constituída por fases de concepção, realização, observação e análise das situações didáticas, contempla, em sua operacionalização, estudos preliminares, concepção e análise a priori, experimentação e validação da proposta pedagógica (ARTIGUE; PERRIN, 1991; MACHADO, 2012; ALMOULOU; SILVA, 2012; CARNEIRO, 2005; 2008). Recorte do conteúdo organizado pelo professor como produto da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), a SD é o produto de uma transposição didática - trabalho cujo objeto de saber a ensinar se transforma em objeto de aprendizagem (CHEVALLARD, 1991). Em perspectiva vygotskiana, uma SD motiva processos de aprendizagem que visam criar exercícios incitados por cinco objetivos:

1. Interagir com os obstáculos identificados, elementarizando a dificuldade de maneira a facilitar a apropriação de elementos novos (DOLZ, GAGNON & VUILLET, 2011). 2. Garantir a presença de dispositivos de apoio que facilitem as capacidades de linguagem do aluno. 3. Contribuir com uma explicação conceitual, uma explicação (BAUTIER; ROCHEX, 1997) e com uma compreensão das operações de linguagem mobilizadas pelo aluno para facilitar o desenvolvimento do controle consciente do comportamento verbal (SCHNEUWLY, 2008). 4. Fazer desaparecer progressivamente as ajudas externas até a devolução completa da tarefa para desenvolver autonomia do aluno. 5. Deixar um espaço de liberdade para o aluno que permita as interações e a construção subjetiva para converter se em ator do seu próprio desenvolvimento da linguagem e da expressão de sua identidade (DOLZ-MESTRE, 2016, p. 246).

No Brasil, o estudo das SDs associou-se às pesquisas sobre as reflexões que envolveram a discussão acerca de qual deveria ser o objeto de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna, especialmente no campo da Linguística Aplicada e Textual, com referências, ainda embrionárias, a “projetos” e “atividades sequenciadas” (BRASIL, 1998). Se o papel do ensino de português é propiciar a criação e recepção das linguagens em diferentes contextos de produção (BRASIL, 2006), o gênero textual, diferente da tipologia, ao considerar as esferas de utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279), materializa que a comunicação só é possível centralizada do texto como forma de ação histórica e social, vinculada à realidade – herdeira do interacionismo de Vygotsky (2003). Essa visão constitui a base da capacidade psicossocial do indivíduo em um processo complexo de representações cujo processo de ensino-aprendizagem, via transposição didática (MACHADO, 1997), propicia a transição do conhecimento teórico ao didatizado. Ao expandirmos para outras áreas do conhecimento, pode-se acrescentar a contribuição das SDs como práticas sociais vivenciadas e contextualizadas que visam orientar o trabalho em sala de aula.

Para a linguística, uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 97). No estudo da língua materna, com a finalidade de ajudar o estudante a dominar uma prática, em linguagem, essa ferramenta didática permite ao professor construir uma transposição, adaptando as atividades a diversas situações de comunicação. Ou seja, a SD cria “atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção” final (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 554-555). Respeitando o ritmo de aprendizagem dos estudantes, a SD apresenta exercícios diversos, permite o acompanhamento das atividades pelos alunos em um tempo definido (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2000) e envolve preceitos previstos na pesquisa didática (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011). A contribuição da escola de Genebra, nesse sentido, é valiosa, porque se posiciona explicitamente “em favor de uma visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem” (MACHADO, 1997). Para orientar a tese vigotskiana que o ensino procede e orienta o trabalho do professor, Machado (1997) destaca os princípios que qualificam uma sequência didática:

- 1) o objeto do trabalho escolar é a atividade de linguagem ligada a um gênero e às condições de produção correspondentes;
- 2) o trabalho se faz no interior de um projeto de classe (ou contrato didático) que define e explicita os elementos que caracterizam essas condições de produção;
- 3) o ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, pela observação das capacidades já demonstradas pelos alunos, assim como pela previsão de suas principais dificuldades;
- 4) os diferentes componentes que entram na atividade verbal relacionada ao gênero em estudo são trabalhados isoladamente, através de atividades diversas, desenvolvendo uma metalinguagem e abordando o gênero nos seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.);
- 5) as diferentes capacidades exercidas são reinvestidas em uma atividade mais

complexa, isto é, o gênero é praticado em contexto real, com novas observações, análises de comportamento e avaliação dos progressos conseguidos. (MACHADO, 1997)

Associar arte, intervenção e economia compartilhada suscitou a reflexão sobre o papel da arte e da estética como instrumento de transformação social e ampliou o repertório sociocultural dos estudantes. Além das entrevistas, reportagens e documentários, foram lidas obras dos artistas contemporâneos Oakoak, Clet Abraham, Eduardo Sur, Dan Bergeron, Levalet, Filthy Luker, Banksy, Joe Jurato, Etam Cru e Daan Botlek no primeiro módulo da sequência. Para isso, foi criada a metodologia de leitura Open Eyes (abaixo), inspirada, na etapa 1, nos modelos de Robert Ott, Edmund Feldman e Michael Parsons. Trabalhar com essas metodologias que dão suporte à leitura do objeto visual foi essencial para a criação do Open Eyes (em anexo). A experiência comprovou que o direcionamento da leitura impulsiona os estudantes a compreender as peculiaridades da linguagem, conduz a pesquisa contextualizada e promove relações entre os elementos da composição.

A leitura de imagens começa, na década de 1970, a ser desenvolvida no cenário educacional como influência das teorias da percepção, da psicologia da forma (SARDELICH, 2006) e da semiótica, especialmente, a de origem francesa. A partir da cena narrativa, base do percurso gerativo de sentido de Algirdas Greimas, o estudante descreve a história ou o enredo e define os temas do objeto escolhido; no segundo, ao aproximar-se da obra, analisa aspectos da composição, organizando-os em três níveis (morfológico, sintático e semântico) e, somente no terceiro, pesquisa para compreender as construções sociais do contexto da moldura (da cena retratada) e de criação (do período de produção da obra) – evitamos, assim, que a autonomia seja atribuída ao Google e não ao estudante. Na segunda etapa, com auxílio de um mapa conceitual, e não de um *brainstorming*, o futuro designer projeta o texto: apresenta o problema ou tema; ilustra o percurso de olhar com os aspectos da composição previamente analisados; contextualiza a moldura e o cenário social; dialoga com outras referências ou fontes; atualiza ou presentifica o problema motriz da obra. Texto é projeto, criação e revisão.

A revisão, etapa tão importante quanto a criação, empodera o estudante a refletir sobre suas escolhas e repensar e corrigir percursos. A etapa 3 evita problemas de pontuação, concordância e fragmentação, promovendo a consciência linguística quanto aos aspectos formais da textualidade - conjunto de propriedades que uma sequência de enunciados deve apresentar para constituir um texto. Para que todos se sentissem participativos e responsáveis, os textos foram submetidos à avaliação por pares. Com auxílio do Google Docs, os estudantes leram e avaliaram a produção dos colegas e, ao final da leitura, teceram comentários a fim de verificar se os critérios haviam sido atendidos. O professor, por sua vez, também avalia a capacidade de revisão e o compromisso dos estudante com a tarefa.

O conjunto de atividades subordinados ao tema Arte e intervenção urbana envolve, no final do processo, a criação e defesa de um projeto a ser implementado em nossa instituição; no entanto, a fim de selecionar e esclarecer como o trabalho desenvolvido, apresenta-se o esquema de nosso trabalho:

Esta terra é minha terra

A produção de um artefato, no final de cada SD, destaca a execução de projetos, relaciona a teoria à prática e, principalmente, oferece ao estudante a possibilidade de articulação dos conhecimentos empreendidos na síntese de uma construção concreta, real, presente no âmbito profissional. Como se trata de um projeto aplicado ao campo do design, os estudantes foram desafiados a criar uma proposta de intervenção e defendê-la aos colegas

e ao professor, oral e verbalmente, em texto sincrético (verbal + visual), visto que a capacidade de ilustração verbal, uma das marcas mais reveladoras de autoria, era um dos objetivos da disciplina. Os estudantes engajaram-se, e 90% alcançaram resultados acima de 7,0.

Nos exemplos a seguir, é perceptível que há uma estreita relação entre a proposta do trabalho e o projeto de criação visual. Além disso, as propostas exemplificam a importância do engajamento e da participação coletiva - problemática que contornou todas as atividades do semestre. As marcas de autoria revelam-se na criação atrelada ao tema e contextualizada ao *briefing*, mas, sobretudo, à capacidade de problematização da realidade. A título exemplificativo, serão apresentados dois trabalhos:

FIGURA 2: Exemplo de intervenção criada por estudante de Comunicação Visual (Semestre 2)

Intervenção 1
Defesa do projeto:
Como qualquer instituição de ensino, a ESPM preza por formar profissionais de alto nível. Porém, o que mede esse nível? Conhecimento, técnica, quantidades de livros lidos? Será que nesse processo de formação não perdemos nossa capacidade crítica de contestar, de observar e questionar aquilo que nos é proposto? Às vezes, as pessoas funcionam de modo automatizado, obedecendo a vezes de comando ou realizando tarefas sem aproveitar o percurso tal qual um tutorial. É preciso questionar e criar novos caminhos. O projeto "Cérebros presos não cantam!" consiste na instalação de várias gaiolas gigantes com cérebros humanos artificiais no espaço estudantil. O objetivo desse projeto é questionar tanto o processo de formação dos estudantes quanto o nível de engajamento dos estudantes, provocando-os a criar alternativas criativas e inovadoras em nossa instituição de ensino. É necessário duvidar, exercitar a curiosidade, para promover mudanças significativas na sociedade.

FIGURA 3: Rascunho do projeto visual:

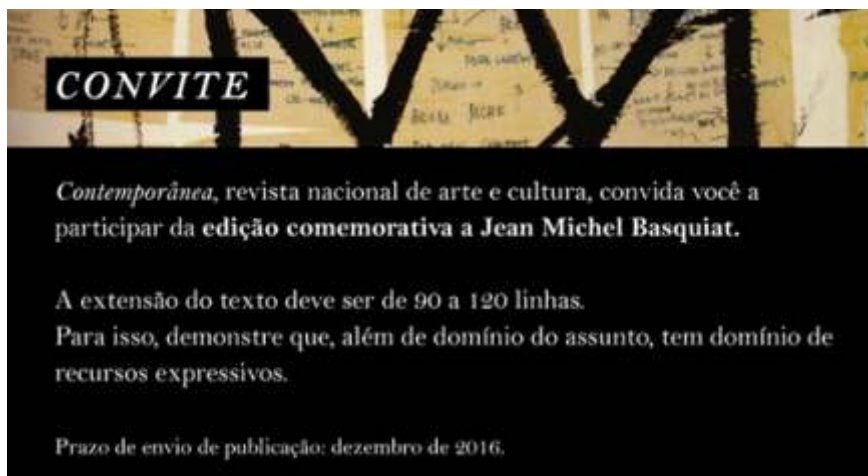


Os procedimentos de autoria elencados para dar concretude a esta proposta envolvem uso

de avaliativos (adjetivos e advérbios), modalizadores (indicadores de argumentação) e exemplificações (mobilização do repertório individual ou de pesquisa) como resultado das atividades de leitura e domínio dos aspectos formais, ainda que o título, a seleção lexical e as estratégias de construção dos parágrafos também sejam indícios da subjetividade e da capacidade de fazer-se compreender pelo outro. A autoria é a capacidade de materializar um percurso de olhar. Neste percurso, a construção dos sentidos perpassa, obrigatoriamente, aos atrelados à emoção, à paixão que, em semiótica greimasiana, desencadeia a ação como resposta à lógica de um sistema de valores. Ser e fazer associam-se em uma ação comum, oportunizando ao autor a apropriação do terreno do texto não como espaço alheio, mas como terreno fértil para expressão da subjetividade.

Para esclarecer as etapas desta proposta, retomarei o conjunto de ações que a envolveram. A última etapa desta SD foi desencadeada pela leitura e análise tanto do filme sobre Jean Michel Basquiat quanto de algumas obras do artista, o que gerou uma produção inicial. Em um segundo momento, foram discutidas as estratégias de autoria de textos do que conhecemos como jornalismo cultural ou literário. Neste semestre, as seleções envolveram coletânea com excertos de Rubem Braga, Otto Maria Carpeaux, Carlos Augusto Calil, Ruy Castro, Lilian Ross e Eliane Brum. Após mapeadas as marcas de autoria, foi realizada uma releitura e revisão dos textos dos estudantes. A produção foi lida e avaliada primeiramente por um colega e, após, pelo professor. Depois da intermediação do docente, foram inseridos novos tópicos à Gramática de Uso. Esta estratégia promove uma postura ativa do estudante quanto à revisão gramatical, porque o professor detém-se a apontar os equívocos, não resolvendo passivamente os problemas. Assim, de uma produção à outra, evita-se a repetição de estruturas inadequadas, uma vez que, em arquivo compartilhado com o docente, o estudante elenca as inadequações e cria notas de correção sempre ao finalizar uma etapa.

Na terceira e última parte, o texto é reescrito, e um projeto de intervenção individual é proposto. O *briefing* da produção simula uma situação cotidiana para destacar que escrever é escrever para alguém, tornar uma ação comum, motivada por um fim. No decorrer do semestre, para reforçar a importância da interlocução, os estudantes criaram blogs com suas produções e compartilharam os textos na página *Imersão Cultural*, atrelada ao Facebook. O blog cria uma espécie de portfólio reflexivo que permite a reelaboração das produções e a tomada de decisões. Além disso, segundo Sá-Chaves (2000), o portfólio é também um instrumento de diálogo entre educador, educando e comunidade acadêmica. Eis alguns quesitos trabalhados para guiar a produção: 1) criar relações e comparações com outros artistas de intervenção urbana; 2) utilizar recursos como a intercalação para produzir comentários e juízos de valor em meio ao texto; 3) construir breves narrativas da trajetória do artista para ilustrar a sua forma de ver o mundo; 4) descrever, pelo menos, uma obra seguindo as etapas de análise do *Open Eyes*; 5) usar, pelo menos, duas construções metafóricas; 6) alternar a produção com frases longas (explicações e análises) e curtas (destaques e sínteses). O percurso de escrita foi motivado pelo *briefing*:



A escolha do texto para exemplificação da proposta foi uma tarefa complexa. Selecionar excertos contrariaria a qualidade de unidade, basilar para o conceito de textualização. Diante disso, preferimos mapear as habilidades exploradas em uma única produção – e alguns trechos foram retirados para tornar a leitura mais dinâmica. Os comentários, para facilitar a referenciação, serão realizados no corpo do texto nos parênteses. Para evitar a repetição, destacaremos, sempre que possível, qualidades distintas.

Das ruas às galerias

Publicado em 23 de novembro de 2016

“Pessoas negras não são retratadas de maneira realística ou talvez nem sejam retratadas o suficiente na arte moderna”. Disse Jean-Michel Basquiat, no ano de 1986, com 26 anos de idade. A realidade enfrentada pelos afro-americanos e membros da sociedade LGBT nos Estados Unidos dos anos oitenta se espelhava em sua arte. Na política, as campanhas realizadas pelo presidente Ronald Reagan não eram focadas nos movimentos dos direitos civis das minorias. Era um tempo com pouca representação, em que a arte e a música eram importantes para atos de protesto e visibilidade.

(A estudante inicia o texto com a voz do artista a fim de dar verossimilhança – compromisso de verdade – à produção. Isso revela, já nas primeiras linhas, pesquisa e comprometimento, o que é reiterado pela contextualização política dos Estados Unidos na década de 1960. Para dar cadência ao texto, o que promove envolvimento (porque não cansa o leitor), alternância de frases curtas e longas. Ao finalizar o tempo, nota-se que, embora não tenha vivido neste período, a docente, ao usar o verbo no pretérito imperfeito, enfatiza a importância da arte e da música como meios de intervenção social, opondo-se ao presente).

Basquiat começou nas ruas de Nova Iorque ao lado de seu amigo Al Diaz, utilizando prédios abandonados como sua tela. Desta forma, sua marca tornou-se conhecida e ganhou notoriedade. SAMO era sua assinatura. *Same old shit* era o que simbolizava, ou seja,

a “mesma merda de sempre”. Com frases que criticavam de maneira poética a sociedade americana, seu grafite abordava tópicos como o uso de drogas, a escravidão ao dinheiro e o comportamento das pessoas. *As if the oppressor was never a child, as if heroin was never a flower* estampava a parede de um grande muro de tijolo escuro, isto é: como se o opressor nunca tivesse sido criança, como se a heroína nunca tivesse sido uma flor. Quando a parceria entre os dois acabou, Basquiat escreveu *SAMO is dead* nos prédios do SoHo – SAMO morreu.

(A ilustração narrativa de Basquiat caminhando pelas ruas da cidade americana e a comparação de prédios com telas convidam o leitor a participar da ação – o que, comumente, provoca engajamento. Novamente, a estudante apropria-se do repertório pesquisado para dar credibilidade e voz ao personagem perfilado. Frases curtas como “SAMO era sua assinatura” destacam o posicionamento que compõe a identidade do artista. Na última linha, o travessão dá destaque e dramaticidade à cena, orientando o leitor para o fim de um percurso.)

Seu pai era haitiano, e sua mãe, porto-riquenha. Durante a infância, Jean-Michel sempre esteve ligado à arte, tendo como um de seus programas favoritos as visitas que fazia ao Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, o MoMA. Seu talento e sua criatividade foram percebidos cedo por sua mãe, Mathilde, que era uma artista amadora e o instigou a desenhar e pintar quando criança. Era como se o caminho de Basquiat já estivesse traçado por seus gizos de cera.

(A metáfora é, naturalmente, a figurativização, a ilustração de um conceito. Essas expressões figuradas, exploradas no decorrer do semestre, são recursos poderosos de esfriamento textual – procedimento de gerenciamento entre razão e emoção na elaboração argumentativa. A relação entre o percurso de Basquiat e os rascunhos em giz de cera remetem-nos à associação popular entre o destino e a escrita como processo. No contexto da estudante, o sucesso de Basquiat já estava anunciado.)

O nova-iorquino largou a escola faltando um ano para sua graduação no ensino médio, saiu de casa e passou a vender camisetas e cartões postais com sua arte nas ruas da cidade. No ano de 1979, o artista também formou uma banda: Gray's. O nome era inspirado no livro de anatomia humana que o acompanhou de maneira significativa durante sua recuperação ao sofrer um acidente quando criança. A influência do livro não se deu apenas na música, mas também em suas obras. Basquiat frequentemente retrata as pessoas com seu interior exposto – suas costelas e órgãos internos.

(A utilização dos dois pontos destaca o nome da banda na terceira linha. O uso do adjetivo “significativa”, por sua vez, revela a importância da obra que, futuramente, será objeto de pesquisa para o nova-iorquino. Ao usar “nova-iorquino” como recurso de coesão, a aluna demonstra que conhece recursos diversificados de textualização – além das conhecidas conjunções. Nas últimas linhas, reforço para o conhecimento da obra: em Basquiat, com frequência, a parte interna do corpo é exposta.)

(...)

Assim como Jean-Michel, a dupla de grafiteiros Otávio e Gustavo Pandolfo,

também conhecidos como Os Gêmeos, começou a desenhar nas ruas de São Paulo por influência do hip-hop, gênero musical que surgiu nas comunidades jamaicanas, latinas e africanas dos Estados Unidos, em 1971. O grafite se deu como fator importante da cultura do hip-hop, algo que impactou diretamente Basquiat. A obra de Os Gêmeos, assim com as de Jean, criticam a sociedade por meio da arte. Com grandes murais estampados por personagens, suas ilustrações mostram a escassez de recursos naturais, as indignações quanto à política, a exploração cultural de outros países pelos Estados.

(A intertextualidade é um recurso eficaz de autoria, uma vez que revela o repertório cultural do sujeito, o que é, sempre, individual. Além disso, a apropriação deste meio demonstra que o autor é capaz de transitar entre os níveis de leitura (selecionar, relacionar e interpretar informações). O mapeamento de temas, primeira etapa do Open Eyes, é identificada. Ao referir-se aos Gêmeos, a estudante enfatiza ou reforça a identidade brasileira como estratégia de pertencimento).

Além do hip-hop, outros gêneros musicais inspiravam para Basquiat, como retratado em seu quadro *Bird On Money*, pássaro no dinheiro. O perfil de um enorme pássaro preto, com um contorno perfeitamente bagunçado em branco e olhos vermelhos ocupa o centro do quadro. O fundo é azul, mas existe a presença das cores amarelo, vermelho, branco e preto, como descrito anteriormente. A figura principal da pintura é o músico de jazz Charlie Parker, apelidado *yardbird*. Poderia ser uma homenagem ao ídolo ou uma comparação entre a pintura e a música, como se cada pincelada fosse uma nota musical. “Para morir”, traduzido em português como para morrer, é esboçado em tinta acrílica amarela com um giz de cera preto, enquanto, à esquerda, as palavras *Green Wood* complementam o significado de morte. *Green Wood* é um cemitério americano.

(O Open Eyes é novamente aplicado neste parágrafo. É claro o percurso descritivo, visual, da produção escolhida para materializar, concretizar, o posicionamento da autora. Trata-se de uma relação de parte e todo – é como se o leitor pudesse se aproximar da obra para conhecê-la e, ao afastar-se, resignificá-la. A ordem das informações, nesta passagem, reforça o investimento autoral na frase curta que finaliza o texto.

(...)

Deprimido pela carência de reconhecimento em sua arte e pela morte de seu grande amigo Andy, Basquiat, que já utilizava drogas anteriormente, passou a consumir e injetar uma quantidade ainda maior de substâncias. Em vista disto, no dia doze de agosto de 1988, Jean-Michel foi encontrado sem vida em seu loft, após uma overdose de coquetel de drogas, uma mistura de heroína e cocaína. O jovem artista tornou-se escravo da própria adição, refém de algo maior que ele. É extraordinário o que aconteceu nos sete anos em que Jean atingiu a fama. Hoje ele é referência para artistas de intervenção urbana no mundo inteiro. Certa vez, o artista disse: “Sua vida é uma mensagem para o mundo, assegure-se que ela é inspiradora”. E, no fim, ele conseguiu. Ele conseguiu inspirar.

(Ao associar o artista a um escravo, a estudante realça a dependência de Basquiat às drogas. A relação é referenciada pelo processo matemático, a adição, como recurso de retomada. Nas últimas linhas, novamente o perfilado personifica-se por meio da citação direta. Um dos elementos da citação, o adjetivo “inspiradora”, é o recurso escolhido da estudante para

definir o artista.)

A última (e permanente) missão²

Ensinar a escrever é ensinar a ler. Se “todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época” (FIORIN; PLATÃO, 2012, p. 17), é papel do professor auxiliar o estudante a observar esses rastros no discurso, desvelando novas perspectivas, em novos espaços. Um desses espaços privilegiados para o despertar da consciência é a universidade. É neste período que o jovem se vê em relação ao outro, ao grupo, à sociedade – e a sala de aula é um local privilegiado para propiciar esta mudança. Leitura é interação. Qual o sentido do aprendizado na área de linguagem se não preparar o estudante para participar de práticas coletivas? Minimizemos os preconceitos. Leitor é quem lê. Bula de remédio, anúncio publicitário, seriado são textos. Leitor é quem tece um juízo de valor. Redação em blog, em post de Facebook, em mensagem no celular com posicionamento. Ler é participar, ativamente, de uma comunidade. Empoderar-se. Ler é despertar os sentidos – base do altruísmo que ninguém ensina, e as instituições insistem em ignorar.

Nota

² Os subtítulos desta pesquisa foram inspirados nas produções cinematográficas do diretor Hal Ashby.

REFERÊNCIAS:

- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- ALMOULOUD, S. Ag; SILVA, M. J. F. da. Engenharia didática: evolução e diversidade. *REVEMAT. Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 7, n. 2, p. 22-52, 2012.
- ARTIGUE, M.; PERRIN GLORIAN, M. J. Didactic engineering, research and development tool: some theoretical problems linked to this duality. **For the Learning of Mathematics**, v. 11, n. 1, p. 13-18, 1991.
- ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. In: BRUN, J. e FLORIS, R. (Ed.). **Didactique des mathématiques**. Paris: delachaux et Niestlé, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V.N).
- BRASIL (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRONCKART, J.-P. & CHISS, J.-L. 2002. Didactique de la langue maternelle. In: *Encyclopaedia Universalis*, Version électronique n°8, 8 pp.
- BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. 1991. La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 8-26.
- BROUSSEAU, G. Theory of didactical situations in mathematics. *Didactique des mathématiques*, 1970-1990. *Mathematics Education Library*, v. 19. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2002.
- CARNEIRO, V. C. G. Engenharia Didática: um referencial para a ação investigativa e a

- formação de professores de matemática. *Zetetiké*, v. 13, n. 23, 2005, p. 87-119.
- _____. Contribuições para a formação do professor de matemática pesquisador nos mestrados profissionalizantes na área de ensino. *Bolema*, Ano 21, n. 29, 2008, p. 199-222.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO I. C. M.; MATTOS, V. L. P. Escrevendo narrativas de aventuras de viagens na 3ª série (Ensino Fundamental). Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1550.doc>> Acesso em 22 ago. 2004
- DOLZ-MESTRE, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2016, vol. 32, no. 1, p. 237-260.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. R. 2009. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: E. Lopes Nascimento. **Gêneros Textuais; Da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos, SP: Claraluz, p. 19-50.
- GUIMARÃES, Y.A.F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: **VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Campinas, 2011.
- GUIMARÃES, Reinaldo; BARLETTE, Vania; GUADAGNINI, Paulo Henrique. A engenharia didática da construção e validação de sequências de ensino: um panorama com foco no ensino de ciências. *Revista Polyphonia*, v. 26/1, jan./jun. 2015.
- KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensinodocienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf>.
- MACHADO, A.R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: **Seminário: Critérios de avaliação de livros didáticos 5ª a 8ª séries**. Brasília: Ministério da Educação e de Desporto. 1997. Mimeografado.
- MACHADO, S. D. A. Engenharia Didática. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara (Org.), **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. 3.ed. São Paulo: Editora da PUC, 2012. p. 233-247.
- NASCIMENTO, E. L. 2009. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- SIMARD, C. DUFAYS, J.-L. DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. 2010. **La didactique du français langue premiere**. Bruxelles: De Boeck.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 2. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

Recebido em: 30/10/2017
Aprovado em: 01/12/2017