FORMAÇÃO NA
ESCOLA

ORIENTAÇÕES GERAIS

1º AO 5º ANO

INICIATIVA
FUNDAÇÃO VALE

PARCEIRO
roda educativa

FORMAÇÃO NA ESCOLA

ORIENTAÇÕES GERAIS

1º AO 5º ANO

AUTORAS LÍNGUA PORTUGUESA
Andréa Luize e **Cristiane Pelissari**

AUTORES ARTES VISUAIS
André Vilela e **Renata Caiuby**

ORGANIZADORAS
Érica de Faria Dutra, **Patrícia Diaz** e **Priscila de Giovani**

INICIATIVA

FUNDAÇÃO VALE

PARCEIRO

roda educativa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Orientações gerais : 1º ao 5º ano / autores
Andréa Luize, Cristiane Pelissari ;
André Vilela, Renata Caiuby ;
organizadoras Érica de Faria Dutra,
Patrícia Diaz, Priscila de Giovani.
-- 2. ed. -- São Paulo : Comunidade
Educativa CEDAC, 2024. -- (Formação na escola)

Bibliografia.
ISBN 978-65-85584-08-1

1. Educação inclusiva 2. Leitores - Formação
3. Linguagem - Estudo e ensino 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino I. Luize, Andréa. II. Pelissari, Cristiane. III. Vilela, André. IV. Caiuby, Renata. V. Dutra, Érica de Faria. VI. Diaz, Patrícia. VII. Giovani, Priscila de. VIII. Série.

24-209797 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Teorias educacionais 370.1

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

EXPEDIENTE

Formação na escola | Ensino Fundamental Anos Iniciais – 2ª Edição

Fundação Vale
www.fundacaovale.org

Conselho de curadores
Presidente
Maria Luiza Paiva

Diretora presidente
Flavia Constant

Diretora executiva
Pâmella De-Cnop

Equipe
Alice Natalizi
Andreia Prestes
Felipe de Faria
Fernanda Fingerl
Maykell Costa
Maria Alice Santos

Roda Educativa
(antiga **Comunidade Educativa CEDAC**)
www.rodaeducativa.org.br

Diretora presidente
Tereza Perez

Diretoria executiva
Patrícia Diaz
Ricardo Vilela
Roberta Panico

Coordenação pedagógica
Érica de Faria Dutra
Priscila de Giovani

Consultoria
Delia Lerner

Elaboração – Língua Portuguesa
Andréa Luize
Cristiane Pelissari
Cristiane Tavares
Debora Samori
Paula Stella

Elaboração – Artes Visuais
André Vilela
Renata Caiuby

Elaboração – 1ª edição Língua Portuguesa
Maria Madalena Monteiro da Rocha
Miriam Louise Sequerra
Renata Grinfeld
Sandra Mayumi Murakami Medrano

Elaboração – 1ª edição Artes Visuais
Flavia Ribeiro
Maria da Penha Brant
Renata Caiuby
Rosa Iavelberg

Apoio
Fernanda Martinelli
Leonardo Carlette

Produção editorial
Emily Stephano

Preparação de texto e revisão
Rafael Burgos

Projeto gráfico e diagramação
Colabora Estúdio de Design

Agradecimentos
Agradecemos a todos os municípios participantes do Escola que Vale e do Programa Trilhos da Alfabetização e equipe de formadoras de Língua Portuguesa e Arte que colaboraram e tornaram possível esta publicação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **07**

1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA **08**

2. FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS E ESCRITORES E ESCRITORAS **21**

3. EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE **51**

4. CONCEITOS FUNDAMENTAIS E PRÁTICAS EM ARTES VISUAIS **60**

5. ANEXO **96**

INTRODUÇÃO

Este caderno de *Orientações Gerais* é composto tanto por definições de conceitos que aparecem nos demais volumes desta coleção, com as propostas a serem realizadas com os e as estudantes, quanto por explicações relacionadas a alguns encaminhamentos e intervenções sugeridos aos professores e às professoras. Nas ocasiões em que são citados nos demais volumes, optamos por não detalhá-los, para evitar repetições, e, principalmente, por entender que reuni-los em um único caderno nos permitiria esclarecer, de forma mais detalhada, em que consistem e quais suas implicações no ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

Esperamos que este caderno sirva como material de estudo, que possa fundamentar a prática docente, considerando as propostas apresentadas nos diferentes volumes da coleção, e, assim, aprofundar seu conhecimento didático.

Os conceitos, encaminhamentos e intervenções detalhados neste caderno estão organizados em quatro grandes blocos:

- Conceitos fundamentais de Língua Portuguesa;
- Formação de leitores e leitoras e de escritores e escritoras;
- Educação para a equidade;
- Conceitos fundamentais e práticas em Artes Visuais.

O primeiro bloco traz conceitos mais generalizáveis e que estruturam todas as propostas apresentadas na coleção. Trata-se da fundamentação teórica e didática nas quais se baseia o material. Ainda neste bloco, são definidos os contextos das propostas: projetos didáticos, sequências didáticas ou atividades habituais.

No segundo bloco, estão reunidas definições e orientações para o planejamento de encaminhamentos e intervenções em propostas que objetivam a formação de estudantes como leitores e leitoras e escritores e escritoras. São orientações que apoiam a proposição das diferentes situações de aprendizagem que constam deste material.

O terceiro bloco aborda uma temática urgente e necessária: a educação para a equidade, tanto do ponto de vista da inclusão como na perspectiva antirracista.

O quarto bloco traz os conceitos fundamentais relacionados ao trabalho com as Artes Visuais – orientações sobre aspectos importantes de uma atividade que envolve a criação artística de estudantes.

1

CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

O construtivismo é uma teoria psicológica sobre como o ser humano aprende, a partir da qual se baseiam diversas práticas pedagógicas atuais e, em especial, este material.

Na perspectiva construtivista de aprendizagem, o sujeito aprende por meio de sua interação com o objeto de conhecimento – o conteúdo a ser aprendido – e da reflexão sobre ele. É no enfrentamento dos problemas colocados por essa interação e de acordo com suas possibilidades cognitivas que o estudante e a estudante realizam sucessivas interpretações particulares do objeto de conhecimento, bem como sua progressiva compreensão. Esse processo é chamado "aprendizagem por aproximações sucessivas ao objeto social de conhecimento".

A aprendizagem, portanto, é entendida como uma ação mental que requer oportunidades de contato e reflexão sobre o conteúdo a ser compreendido. Na escola, esse processo é fortemente impactado pelas interações que estudantes estabelecem entre si em contextos mediados pelo professor ou pela professora – tudo isso motivado pela atividade intelectual que se faz presente todo o tempo. A aprendizagem é, assim, o resultado da ação-reflexão realizada pelo e pela estudante, por meio da descoberta e da exploração do objeto de ensino, em suas tentativas de se apropriar e de criar suas próprias explicações a respeito dele.

Nessa perspectiva, o ensino se baseia na apresentação de informações e de problemas a resolver que criam oportunidades para a reflexão do e da estudante – dois processos, portanto, intimamente relacionados, sendo que o primeiro está em constante adaptação ao segundo, com ênfase no "como se aprende". Desse modo, a compreensão do e da estudante é fundamental – o que pode ser resumido na seguinte frase: "se não houve aprendizagem - compreensão - por parte do e da estudante, não houve ensino".

Nesse cenário educativo, o professor ou professora assume a posição de mediador que apresenta problemas reais e orienta a construção de soluções para eles. Para que consiga desempenhar bem o seu papel, deve conhecer a fundo os processos de aprendizagem dos e das estudantes, as características dos conteúdos a serem aprendidos e, ainda, a abordagem didática que favorece a apropriação desses conhecimentos.

FG Trade/iStockphoto

O estudante e a estudante, por sua vez, são sujeitos de sua aprendizagem. Para que ela aconteça, age, reflete e constrói novos conhecimentos, sempre estabelecendo relações com o que já sabe. Para tanto, constrói hipóteses – suas tentativas de compreender o objeto de ensino – e as coloca em jogo nas diferentes situações. Em outras concepções de ensino, essas hipóteses tendem a ser vistas como "erros". Na concepção construtivista são, porém, entendidas como uma parte importante e significativa do processo que o estudante e a estudante trilham para se apropriar de novos conhecimentos, um processo constituído por etapas sucessivas e necessárias para que alcancem níveis cada vez mais elaborados de conhecimento sobre determinado conteúdo, ampliando progressiva e sistematicamente sua compreensão sobre ele.

A partir dessa perspectiva, é fato que estudantes possuem processos singulares de aprendizagem, o que significa que, ao lidarem com um conteúdo, não aprendem sempre no mesmo ritmo e da mesma forma – tudo depende dos conhecimentos prévios já construídos por cada qual. As interações entre estudantes, especialmente aquelas mediadas pelo professor e pela professora, são, neste sentido, promotoras de intercâmbios valiosos para os avanços individuais.

Nesse processo, a avaliação está presente de modo constante e sistemático, de forma a garantir que o professor ou professora tenha informações suficientes sobre a aprendizagem de cada estudante e da turma como um todo, para, a partir daí, planejar novas propostas didáticas. Trata-se de uma avaliação formativa que visa mapear os saberes já construídos, assim como pautar os próximos passos para o ensino.

PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

A abordagem didática adotada neste material toma como objeto de ensino as práticas sociais de linguagem, ou seja, as práticas de uso da linguagem oral e da linguagem escrita que ocorrem socialmente, a partir de propósitos comunicativos e considerando destinatários definidos. Assim como se dá fora da escola, as produções de textos orais e escritos e as situações de leitura vivenciadas pelos e pelas estudantes devem ocorrer a partir das razões que levam as pessoas a lerem, escreverem, falarem e escutarem nos mais distintos contextos sociais. Esses problemas propostos para que aprendam a ler e escrever são aqueles que também norteiam os atos comunicativos de leitura e de escrita fora da escola – o mesmo se dá em relação à oralidade.

Se é objetivo da escola formar sujeitos que saibam se comunicar com eficiência e com competência, sujeitos integrados às culturas letradas as quais pertencem, é preciso que, desde o início da escolaridade, estudantes lidem com contextos comunicativos reais, ampliando progressivamente sua participação na comunidade de leitores e leitoras, escritores e escritoras, falantes e ouvintes. Será assim que, como destaca Delia Lerner (2002), a escola formará "cidadãos" das culturas letradas.

Essa abordagem demanda um novo olhar sobre as situações de ensino, distanciando-se daquelas que priorizam a produção de textos sem que sejam fruto, efetivamente, de um processo com operações recursivas (planejar, textualizar, revisar e editar), que tratam o ensino dos gêneros como algo seriado (cada qual abordado de forma rápida e logo substituído por um novo gênero), que ensina conteúdos gramaticais desvinculados dos textos, que entendem que ler é apenas uma questão de fluência (e fluência é tida como sinônimo de decifrar com autonomia e rapidez, sem foco na atribuição de sentido) e que todos os gêneros e textos são lidos do mesmo modo, que não tratam a literatura como arte, demandando de estudantes fichas técnicas e resumos a partir da interação com os livros. Essas, dentre outras abordagens que poderiam ser mencionadas aqui, não são situações que favorecem a construção de conhecimentos pelos e pelas estudantes, de modo que possamos transitar, com eficiência, nos contextos comunicativos de uso da linguagem oral e da linguagem escrita.

Considerando as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino, os conteúdos passam também por uma transformação – tornam-se foco de ensino os comportamentos do leitor e leitora, do escritor e escritora, do falante e do ouvinte, colocados em jogo na atuação de estudantes em diferentes contextos comunicativos nos quais estão presentes os mais variados gêneros discursivos. E, para que estes possam ser lidos e produzidos, é necessário que o e a aprendiz também se aproprie dos conhecimentos linguísticos, da alfabeticidade do sistema e da ortografia.

COMPORTAMENTOS DO LEITOR E LEITORA, DO ESCRITOR E ESCRITORA, DO FALANTE E DO OUVINTE

Em qualquer prática comunicativa, o sujeito, como usuário da linguagem oral e da linguagem escrita, precisa tomar uma série de decisões e realizar uma série de tarefas. É assim, por exemplo, que, ao ter que ler um artigo de divulgação científica para um estudo, precisará colocar em prática estratégias pertinentes a esse tipo de situação: a partir do tema de estudo, lerá o texto buscando as informações necessárias, poderá grifar trechos relevantes, inserir palavras-chave que favoreçam retomadas, compor uma síntese, um esquema ou mapa conceitual; precisará compreender palavras ou expressões que desconheça e, neste caso, talvez tenha que recorrer a outros textos etc. Todas essas ações exemplificadas aqui são compreendidas como comportamentos que os leitores e leitoras exercem em contextos de leitura para estudos. Se o propósito leitor for a fruição envolvendo a interação com textos literários, certamente, os comportamentos serão outros.

O mesmo ocorre em contextos de produção de textos orais: ao participar de uma entrevista e ao ter que realizar uma exposição oral, embora ambas sejam situações abarcando fala e escuta, os comportamentos do sujeito serão diferentes, dadas as particularidades de cada situação e dos gêneros envolvidos.

Também é assim na produção de textos escritos: planejar, textualizar, revisar e editar os escritos elaborados depende do tipo de texto em questão, dos propósitos comunicativos e dos públicos que se tem como destinatários.

Em síntese, as maneiras de ler, escrever, falar e ouvir se diferem a depender dos textos e dos propósitos envolvidos em cada situação comunicativa. É por essa razão que os comportamentos do leitor e leitora, do escritor e escritora, do falante e do ouvinte precisam ser tomados como conteúdos de ensino, visto que precisam ser apropriados pelos e pelas estudantes para que atuem como usuários competentes da linguagem oral e da linguagem escrita.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Tomar as práticas de linguagem como referência para o ensino implica, também, compreender que a língua escrita não se reduz a um conjunto de elementos gráficos e variantes tipográficas (A-a A a), sendo, ainda, um objeto social, uma construção histórica que se concretiza em gêneros discursivos diversos [1], com propósitos e modalidades de leitura específicas, que se realizam em

1 O conceito de gênero do discurso foi inicialmente formulado por Bakhtin, entre o final da década de 1920 e início da de 1950, para se referir a unidades de textos que circulam em determinadas esferas da atividade humana e que apresentam temas, conteúdo, estrutura, finalidade, intencionalidade e linguagem semelhantes, embora com pequenas variações.

situações comunicativas distintas. Será assim que os textos representativos dos variados gêneros do discurso tornam-se a unidade de referência para as aulas de Língua Portuguesa.

Atualmente, a didática do ensino da língua trabalha com o conceito de gêneros discursivos em lugar das tipologias textuais. Isto porque não se considera mais que o objeto da aprendizagem sejam as características estruturais que se conservam em cada texto nem a sua classificação. O objeto da aprendizagem reside nos dilemas enfrentados por leitores e leitoras e escritores e escritoras – nas práticas sociais – no momento de ler ou produzir um texto, os quais se relacionam com aspectos nem sempre levados em conta quando se abordam as tipologias de texto. Esses aspectos são relativos às condições específicas de produção e interpretação de cada texto, como a esfera social em que circula, o que se pensa que o leitor ou leitora sabe ou não sobre o assunto tratado, a intenção de quem escreve ou lê, além dos objetivos a serem atingidos a partir da leitura ou da escrita.

Assim, o desafio para o trabalho do professor e da professora é trazer para a sala de aula a diversidade de gêneros orais e escritos que circulam socialmente, inserindo-os em situações significativas, tanto do ponto de vista da língua (que tenham sentido e significado como uma prática social), quanto do ponto de vista do e da estudante (que possam ser produzidos ou interpretados por eles e elas, considerando seus conhecimentos prévios).

Com o intuito de auxiliarem nesse trabalho, alguns autores e autoras organizam os gêneros por diferentes agrupamentos, como o que considera a capacidade de linguagem dominante utilizada na composição dos textos (orais e escritos). De acordo com esse critério, os gêneros são assim classificados:

- **Narrar** – contos, fábulas, lendas, novelas;
- **Relatar** – viagens, notícias, reportagens, biografias;
- **Argumentar** – carta do leitor e leitora, artigo de opinião, resenha, debate;
- **Expor** – seminário, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, resumos de textos;
- **Descrever ações** – receita, regras de jogo, instruções.

"Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (Bakhtin) [2]. Isso quer dizer que, se precisássemos criar todos os enunciados sempre como se fosse a primeira vez, sem termos as referências dos

2 Bakhtin (1953/1979), apud Schneuwly, Bernard, Dolz, Joaquim (et al). *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 27.

existentes, a interlocução, a troca de informações e a própria comunicação seriam praticamente impossíveis, pois um não entenderia o que o outro quis dizer. Pensando na escrita, por exemplo: se uma pessoa que precisasse informar algo a um parente distante tivesse de inventar a carta, escrevendo um texto desse gênero pela primeira vez, inaugurando-o, o destinatário ou destinatária que a recebesse teria dificuldade de compreender sua mensagem e seu objetivo por não ter referências do que se trataria. Com a ideia de gêneros do discurso, que possibilita tanto conhecermos quanto nos apropriarmos de estruturas mais ou menos estáveis, podemos fazer uso delas e nos comunicar, tanto oralmente quanto por escrito. Nesse contexto, o compromisso da escola de garantir que todos e todas se apropriem dos gêneros em seus contextos comunicativos tem como meta maior a formação de pessoas eficientes e competentes como praticantes da língua.

A produção escrita e a leitura dos diferentes textos demanda que os e as estudantes também aprendam sobre os recursos linguísticos que permitem construir e caracterizar cada um deles, bem como sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita com suas regras e particularidades. Esses aspectos serão apresentados, de forma mais detalhada, adiante, quando trataremos da concepção de alfabetização.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS

Do ponto de vista didático, organizar, junto aos e às estudantes, o trabalho com leitura e escrita, a partir da perspectiva apresentada aqui, significa planejar situações com propósitos comunicativos nas quais eles e elas participem efetivamente como leitores e leitoras e escritores e escritoras. Considerando a diversidade de práticas comunicativas, de gêneros, de textos, a necessidade de que aprendam sobre os comportamentos dos leitores e dos escritores, sobre a linguagem escrita e o sistema de escrita, ler e escrever se colocam como tarefas bastante complexas e desafiadoras. Por essa razão, e ainda para que possam atuar desde pequenos como leitores e leitoras e escritores e escritoras, focando em alguns desses aspectos, podendo refletir e aprender mais sobre eles, e delegando outros ao professor ou professora, por exemplo, há quatro situações fundamentais de leitura e de escrita que se mostram potentes: **leitura por meio do professor ou professora**, **escrita por meio do professor ou professora**, **leitura pelo e pela estudante** e **escrita pelo e pela estudante**.

Pelo valor dessas situações didáticas ao longo de toda a escolaridade, este material apresenta um volume integralmente dedicado a elas, detalhando-as e exemplificando-as, o que permite apurar o olhar sobre o planejamento e o encaminhamento de propostas de leitura e de escrita junto aos e às estudantes.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS

Definir os conteúdos a serem abordados com estudantes nos diferentes anos escolares, garantindo, ao mesmo tempo, a diversidade e a continuidade em suas aprendizagens, é um desafio que se coloca de forma reiterada aos professores e professoras e coordenadores e coordenadoras pedagógicas. Para que os conteúdos selecionados possam ser apropriados por estudantes, o professor ou professora pode promover as diferentes situações didáticas (citadas no tópico anterior) em diversas modalidades organizativas do tempo didático: *Projetos Didáticos*, *Sequências Didáticas* e *Atividades Habituais*. [3]

Com essa organização, propõe-se uma mudança qualitativa na utilização de tempo didático, pois as modalidades possibilitam lidar com diferentes propósitos comunicativos e didáticos, com diversos gêneros discursivos orais e escritos, várias formas de organização da turma e de distribuição de responsabilidades entre professor ou professora e estudantes.

As modalidades também permitem organizar o trabalho com conteúdos de naturezas diferentes, alguns que demandam um contato mais intenso e sistemático de estudantes em dados momentos da escolaridade e outros que demandam um contato constante ao longo de todo o percurso escolar, por exemplo.

PROJETOS DIDÁTICOS

Além de favorecerem a preservação do sentido social das práticas de leitura, de escrita e de comunicação oral, os Projetos Didáticos têm outra característica marcante: possibilitam conciliar os propósitos comunicativos e os propósitos didáticos.

Desde o início de um projeto, o professor ou professora compartilha com a turma a proposta de realização de um produto oral ou escrito (ou ainda multimodal, articulando distintas linguagens, como um documentário, por exemplo) que se aproxime das práticas presentes na cultura

3 Além dessas modalidades indicadas, há também, segundo Delia Lerner (In: *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89), as atividades independentes, que podem classificar-se em dois subgrupos: situações ocasionais e situações de sistematização. As situações ocasionais ocorrem quando há oportunidade de tratar de determinado assunto devido a um interesse específico da turma. Embora não tenham relação com as atividades que estão sendo realizadas no momento, permitem que os e as estudantes coloquem em prática comportamentos de leitores e leitoras, ou de escritores e escritoras e tenham contato com um conteúdo significativo, que não teriam em outras modalidades organizativas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula. As situações de sistematização são consideradas independentes por não contribuírem para cumprir os propósitos comunicativos apresentados aos e às estudantes, mas têm relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, permitindo sistematizar os conhecimentos linguísticos construídos.

letrada. Com isso, estudantes se responsabilizam por desenvolver ações de modo a comunicar algo a alguém. Por exemplo, ao observarem a proposta de produção de um manual de culinária com ingredientes usuais em pratos da cozinha brasileira, eles e elas perseguirão esse propósito comunicativo: o de aprender essas receitas e o de compartilhá-las no manual. Ao mesmo tempo, este projeto permite ao professor ou à professora perseguir propósitos didáticos relacionados às seguintes aprendizagens: avançarem em conhecimentos sobre o sistema de escrita ao terem o desafio de ler e escrever as receitas aprendidas (lista de ingredientes, títulos, modo de preparo); apropriarem-se de um gênero discursivo de circulação social, reconhecendo suas características linguísticas; desenvolverem-se como falantes podendo ensinar receitas às pessoas de sua comunidade em um evento de lançamento do manual.

Nesse contexto, as tarefas realizadas pelos e pelas estudantes quando atuam como leitores e leitoras e como escritores e escritoras se concretizam em situações próximas às existentes nas práticas sociais. Assim, os propósitos comunicativos dirigem as ações e atenções da turma e, ao mesmo tempo, o professor ou professora garante que seus propósitos didáticos sejam alcançados. Outro exemplo: quando estudantes compartilham a produção de um jogo (Projeto Jogo: Cartas do baralho) para presentear colegas de outra turma da mesma ou de outra escola, se envolvem em situações de leitura para saber mais sobre o jogo em questão e para aprender mais sobre o tema do jogo que inventarão, tal como ocorre com qualquer leitor ou leitora quando necessita obter informações sobre um assunto específico e, para isso, realiza uma pesquisa. Aprendem, portanto, sobre o tema em questão (o que será útil para o jogo) e aprendem a ler com o propósito de aprender.

A clareza dos propósitos comunicativos promove o envolvimento deles e delas e permite que os propósitos didáticos também estejam assegurados: avançar em conhecimentos sobre o sistema de escrita ao ler para saber o que está escrito nas cartas do jogo, aprender uma modalidade de leitura ao ler para obter informações que servirão para elaborar essas cartas, refletir sobre suas hipóteses de escrita para escrever de maneira mais próxima da convencional, para que os leitores e leitoras compreendam as regras do jogo.

Frequentemente, alguns professores e professoras propõem que seus próprios estudantes sejam os destinatários e destinatárias dos produtos escritos[4] de um projeto didático. Embora a sugestão pareça atraente, pois resolveria alguns problemas, como a definição de um interlocutor ou

4 Consideramos recomendável que, sempre que se colocar pertinente, além dos produtos escritos, o projeto resulte também em um produto oral, para que sejam asseguradas oportunidades de desenvolvimento da comunicação oral da turma por meio de situações formais de comunicação.

Jacob Wackerhausen/iStockphoto

interlocutora "externo" à turma e a necessidade de interagir com ele ou ela em algumas ocasiões, ela possui limitações. Ao considerar, por exemplo, que estão escrevendo um livro de brincadeiras cantadas para outras crianças, fica explícito que é importante ler e pesquisar uma variedade razoável de brincadeiras cantadas para que o destinatário ou destinatária aprecie o presente e possa aprender por meio dele. Ao registrar as regras da brincadeira e a letra da cantiga, o desafio de escrever da melhor forma para que seja lido e se cumpra o objetivo de ensinar ao outro ou outra se coloca de forma contundente e, por isso, as situações de revisão ganham sentido.

A definição de um destinatário ou destinatária externo para o produto escrito coloca desafios para os e as estudantes e os aproxima de comportamentos típicos de leitores e leitoras e de escritores e escritoras, como reler e revisar sua produção para se certificar de que está explícito o que pretendem comunicar, ou a de cuidar da legibilidade do texto. Dessa forma, situações reiteradas de revisão de um mesmo texto ganham sentido, ao contrário do que ocorre em situações em que se escreve para si mesmo ou para o professor ou professora.

ATIVIDADES HABITUAIS

As Atividades Habituais oferecem a oportunidade de trabalhar intensamente em cada etapa da escolaridade com determinados autores e autoras, temas e de desenvolver certos aspectos dos comportamentos de leitor e leitora e de escritor e escritora e, ainda, de falantes e ouvintes.

São consideradas habituais por serem propostas com uma regularidade sistemática e previsível, que pode ser diária, semanal ou quinzenal. Por essa característica permanente, cumprem o objetivo de comunicar certos comportamentos colocados em prática em contextos de uso da linguagem oral e da linguagem escrita. Por exemplo: ao ouvirem a leitura habitual de textos literários, estudantes aprendem a dar opinião sobre o que foi lido, a apreciar a linguagem escrita, a ouvir a opinião dos e das colegas e a considerá-las desde o ponto de vista proposto (mesmo que não concordem com ele); ao produzir indicações literárias, aprendem a planejar o que e como escrever e a revisar seu texto, colocando-se no lugar do leitor e da leitora.

Também podem ser organizadas como atividades habituais as escritas cotidianas no contexto escolar, tais como listas, agendas, bilhetes, convites, anotações de aulas etc.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Diferentemente dos Projetos Didáticos, as Sequências de Atividades podem não se direcionar para a elaboração de um produto – seu propósito explícito e compartilhado é ler e/ou escrever. Elas também se diferenciam das Atividades Habituais por terem duração limitada a algumas semanas ou a determinada quantidade de aulas.

Favorecem o trabalho com conteúdos não contemplados pela realização de Atividades Habituais ou de Projetos Didáticos e possibilitam a sistematização de conhecimentos construídos a partir da participação dos e das estudantes em atos de leitura e de escrita.

As Sequências Didáticas também se contextualizam em práticas de leitura e de escrita. Nesse contexto, o envolvimento da turma se dá pelas atividades em si e não necessariamente pelo objetivo de comunicar algo a alguém, como nos Projetos Didáticos. Por exemplo: ao desenvolverem uma sequência de atividades de leitura de diferentes versões do conto A Bela Adormecida, estudantes comparam versões escritas em diferentes épocas, em diferentes lugares do mundo e reparam na beleza de determinadas formas de registro. Com isso, realizam aprendizagens relacionadas aos comportamentos típicos de leitor ou leitora, como apreciar a linguagem utilizada nos textos, comparar diferentes versões, ter preferências, saber explicitá-las e justificá-las, relacionados com os propósitos didáticos previstos no planejamento. Nas Sequências Didáticas há um desafio crescente e progressivo em cada etapa, possibilitando reflexão e avanço na aprendizagem.

Articulação das modalidades organizativas

Para garantir a diversidade e a continuidade das aprendizagens em relação às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, o professor ou professora deve articular e equilibrar a realização de diferentes Situações Didáticas contextualizadas em Projetos Didáticos, Sequências Didáticas e Atividades Habituais, ao longo de um período, de uma etapa ou de toda a sua escolaridade.

Os Projetos Didáticos, Sequências Didáticas e Atividades Habituais ocorrem simultaneamente, em um mesmo período do ano letivo, e integram a rotina de atividades propostas à turma. Como essas modalidades organizativas têm durações diferentes, algumas podem ser realizadas ao longo de todo o ano ou semestre, outras podem durar meses ou semanas. Para prever a rotina de atividades do período, o professor ou a professora deve considerar os conteúdos que cada modalidade organizativa se presta a abordar, sua duração e frequência, o que se deve ensinar e o que já foi aprendido. A seguir, um exemplo de rotina de atividades de Língua Portuguesa prevista por uma professora de 1º ano para ser realizada durante um período de dois meses:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade habitual Leitura por meio do professor ou professora *Contos de fadas*	**Atividade habitual** Leitura por meio do professor ou professora *Mitos indígenas*	**Atividade habitual** Leitura por meio do professor ou professora *Contos de fadas*	**Atividade habitual** Leitura por meio do professor ou professora *Mitos indígenas*	**Atividade habitual** Leitura por meio do professor ou professora *Sessão simultânea de leitura*
Projeto didático Manual de Culinária	**Sequência didática** Jogos de mesa	**Projeto didático** Manual de Culinária	**Sequência didática** Jogos de mesa	**Projeto didático** Manual de Culinária
Atividade habitual Nomes próprios	**Atividade habitual** Leitura e escrita Escrita do título do livro a ser ouvido na Sessão Simultânea de Leitura	**Atividade habitual** Nomes próprios	**Atividade habitual** Nomes próprios	**Atividade habitual** Leitura e escrita Agenda de leitura

Ao contemplar essa organização do tempo didático por meio da definição de modalidades organizativas, o professor ou professora possibilita que seus e suas estudantes tenham contato com diferentes gêneros discursivos, em variadas Situações Didáticas, permitindo que coloquem em jogo conhecimentos de naturezas diversas.

Nas Atividades Habituais de leitura pelo professor ou professora, o objetivo é possibilitar que estudantes de 1º ano tenham contato com as narrativas literárias – contos de fadas e mitos indígenas – de forma a garantir que, em um período de dois meses, conheçam um repertório desse gênero e vivenciem comportamentos de leitores e leitoras, como a apreciação da forma como o texto está escrito, o envolvimento com a história, a expressão de opiniões e de sentimentos e a comparação de diferentes narrativas.

O Projeto Didático lida com outros gêneros discursivos, as receitas culinárias, e possibilita que reflitam sobre o sistema de escrita, conheçam as características do gênero e se envolvam com a tarefa de aprender e compartilhar receitas da cozinha brasileira.

A Sequência Didática Jogos de Mesa tem como objetivo possibilitar variadas oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita ao terem que confeccionar as cartas de um jogo da memória.

Já as Atividades Habituais, como a leitura e escrita de nomes próprios, a agenda de leituras e a escolha do livro a ser ouvido na Sessão Simultânea de Leitura objetivam, basicamente, a reflexão sobre o sistema de escrita, de modo que os e as estudantes possam avançar em seus conhecimentos sobre nosso sistema de representação. Exemplos: a escrita dos nomes dos colegas nas folhas que serão utilizadas para fazer desenhos nas aulas de Artes Visuais ou a listagem de títulos de contos e mitos que serão lidos pelo professor ou professora na semana seguinte, compondo uma agenda.

Ao planejar que tais modalidades organizativas contemplem os conteúdos previamente definidos para serem tratados em determinado ano da escolaridade, possibilita-se que estudantes tenham acesso, ao longo de sua vida escolar, aos diferentes gêneros discursivos, aprendam a lê-los compreensivamente e a produzi-los, de forma escrita e de forma oral, apropriando-se de diferentes comportamentos – típicos de leitores e leitoras, escritores e escritoras, falantes e ouvintes.

2

FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS E ESCRITORES E ESCRITORAS

2 FORMAÇÃO DE LEITORES E LEITORAS E ESCRITORES E ESCRITORAS

ALFABETIZAÇÃO INICIAL

A alfabetização inicial compreende o período em que as crianças – todas elas – devem ter assegurado o direito de aprender a ler e escrever, de apropriar-se da cultura escrita da sociedade em que vivem. O que isso significa na prática educativa? Implica garantir oportunidades aos e às estudantes, desde seu ingresso na Educação Infantil, de testemunhar e aprender as práticas de leitura, escrita e oralidade que circulam socialmente, ou seja, aprender na escola tudo aquilo que fazemos com os textos orais e escritos fora dela. Significa assumir que o espaço escolar é o lugar privilegiado para interagir, todos os dias, com a escrita da forma como ela se apresenta na vida: com textos autênticos, variados propósitos comunicativos, diferentes destinatários e destinatárias, com diversidade em gêneros e suportes. E, exercendo as práticas de linguagem, possam, ao mesmo tempo, explorar a diversidade de gêneros discursivos presentes em nossa cultura e compreender como funciona o sistema de escrita convencional.

Tomar as práticas de linguagem como principal objeto de ensino, colocá-las em primeiro plano nos currículos desde a alfabetização inicial, revela-se uma posição não só pedagógica, mas também política – posição que rompe com a ideia reducionista de que aprender a ler e escrever é aprender um conjunto neutro de marcas com seus respectivos sons - um código, portanto - e, uma vez dominada essa mecânica da leitura e da escrita, estudantes poderão ler e produzir qualquer texto em qualquer contexto. Ao omitir o conteúdo cultural das práticas de linguagem no início da escolaridade, contribuímos para a reprodução das desigualdades sociais vinculadas ao uso da leitura e da escrita, perpetuando que essas práticas permaneçam de domínio exclusivo das crianças que nascem e crescem em ambientes com livros e leitores e leitoras, onde atos de leitura e escrita se fazem cotidianamente presentes, como ler jornais, fazer uma lista de compras, organizar as tarefas da semana em uma agenda, ler e comentar sobre um livro que apreciou ou uma notícia, comunicar-se por escrito com os familiares etc.

Assim, é urgente estabelecer um diálogo genuíno entre o que se faz com a leitura e a escrita na escola e o que se faz com essas práticas fora dela – trata-se do caminho mais promissor para a democratização do acesso ao conhecimento, o fortalecimento da educação pública e a construção de uma sociedade mais justa.

AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE A ESCRITA: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Desde a década de 1970, um conjunto de trabalhos de investigação bastante rigoroso tornou possível a publicação que descreveu, pela primeira vez, o processo de aquisição da língua escrita vivido pelas crianças, a Psicogênese da língua escrita [1], de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986). As ideias expressas nesta obra nos permitiram olhar para a alfabetização a partir da perspectiva da criança. Essas investigações, que seguem ativas até hoje (Ferreiro e Pontecorvo, 1986; Ferreiro e Molinari, 2007; Ferreiro e Teruggi, 2012; Ferreiro e Vernon, 2013), tornaram observáveis processos e esquemas de pensamento até então desconhecidos, ou seja, tornaram "visíveis" as atividades intelectuais das crianças.

As evidências científicas produzidas por essas pesquisas nos permitiram saber que, desde que nascem, as crianças pensam e elaboram ideias sobre a escrita. E, assim como acontece com outras aprendizagens, buscam apropriar-se cognitivamente desse objeto da cultura em que vivem, refletindo sobre ele, construindo hipóteses, testando-as, validando ou revendo suas ideias iniciais. Nesse movimento, cada nova hipótese ou nível de conhecimento permite uma aproximação maior à convencionalidade do sistema de escrita – níveis que, por sua vez, expressam uma progressiva construção de ideias acerca do que a escrita representa e como é representada.

Três grandes momentos compõem o processo de apropriação do sistema de escrita vivido pelas crianças: a diferenciação entre escrita e desenho, a diferenciação entre as escritas e a fonetização da escrita. A seguir, confira as principais características dos diferentes momentos:

1. Diferenciação entre desenho e escrita

Esse primeiro período do processo de apropriação da escrita se caracteriza pela diferenciação entre desenho e escrita. A distinção entre essas duas marcas gráficas – desenhar e escrever – é de fundamental importância, pois sustentará as construções seguintes. "Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do domínio do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos" (Ferreiro, 2000, p.19).

Essas escritas, geralmente, apresentam grafismos primitivos, com traços contínuos ou descontínuos, e não buscam diferenciar-se umas das outras.

1 Obra originalmente publicada em espanhol sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, 1984.

2. Diferenciação entre escritas

As crianças, neste nível de construção, dedicam grande esforço intelectual à busca por diferenciações entre suas escritas. Inicialmente os critérios são intrafigurais (diferenciações no interior da palavra) e interfigurais (diferenciações entre as palavras), considerando tanto a quantidade como a variedade de grafias utilizadas. Também nesse período, estabelecem um mínimo de três letras para que algo possa ser legível (hipótese de quantidade) e consideram que essas letras devem ser diferentes (hipótese de variedade).

Seus grafismos podem apresentar pseudoletras e/ou letras convencionais – e, quando participam de um entorno com a presença de escritas, seu repertório de letras tende a ampliar-se progressivamente.

Estes dois períodos iniciais podem também ser denominados **nível pré-silábico** ou **pré-fonetizante**, isto é, a escrita não é regida pela propriedade sonora, ou seja, não há busca de correspondência entre emissão oral e segmentos gráficos. Quando solicita-se que leiam o que escreveram assinalando com o dedo, essas crianças interpretam de maneira global ou com recortes assistemáticos, quer dizer, sem uma lógica entre a correspondência entre o oral e o escrito.

3. Fonetização da escrita

Neste nível, as crianças estabelecem diversas relações entre a oralidade e a escrita. É, portanto, o período marcado pela atenção às propriedades sonoras.

Eles e elas iniciam como **silábicos iniciais**, quando estabelecem relações entre partes do oral e partes do escrito, no entanto, o fazem em algumas partes da palavra e em algumas palavras. Progressivamente, essas **escritas silábicas iniciais se convertem em estritas** quando, em todas as palavras, escrevem atribuindo uma letra para cada sílaba oral. Essa letra inicialmente pode não ser pertinente, ou seja, não corresponde a nenhuma das letras que compõem a sílaba. Chamamos esse tipo de escrita de **silábica sem valor sonoro convencional**.

No percurso evolutivo progridem e começam a produzir escritas silábicas com a presença do valor sonoro convencional, ou seja, com letras pertinentes à sílaba – muitas vezes colocam, primeiro, as vogais e progressivamente incluem as consoantes, no entanto, isso não é uma regra.

Os esforços cognitivos seguem buscando aprimorar essa relação entre a emissão oral e a escrita. Assim, a segunda correspondência que realizam denomina-se **silábico-alfabética**. Aqui, em uma mesma palavra, coexistem sílabas escritas com uma letra para cada som e outras com mais letras para formar a sílaba.

Essas escritas, também chamadas de transição, darão lugar à construção da **escrita alfabética**, na qual as correspondências entre as letras e fonemas compreendem a totalidade da palavra, escrevendo-se sílabas formadas por CV (consoante/vogal) e (Consoante/Vogal) CCV, CVC, CCVCC. As primeiras escritas nesse nível podem apresentar omissões de algumas letras – ou alternar a ordem das letras. Os aspectos ortográficos também podem não ser levados em conta nesse início.

CULTURA ESCRITA E APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Trazer para o centro da cena escolar as práticas de leitura e escrita como principal conteúdo de ensino não significa, na perspectiva de ensino e aprendizagem defendida neste material, reduzir a crucial importância da aprendizagem do sistema de escrita convencional no período de alfabetização inicial.

O termo alfabetização na abordagem construtivista abarca, ao mesmo tempo, a apropriação do sistema de escrita e a inserção da criança nas culturas do escrito. O processo de alfabetização, nesta perspectiva, não é dividido em dois momentos como defendem outras abordagens: um para aprender o sistema de escrita e outro, posterior, para aprender sobre os textos. Alfabetizar, neste caso, é muito mais que ensinar a produzir letras, é produzir linguagem escrita; muito mais que ensinar a decifrar marcas, é interpretar mensagens complexas e socialmente diversas. A produção científica no âmbito da alfabetização construtivista psicogenética revelou que as crianças não esperam compreender o funcionamento do sistema de escrita para incorporar-se ao mundo da cultura escrita e atuar sobre ele, assim como não esperaram chegar à fala convencional e correta para se incorporarem ao mundo dos e das falantes.

Na prática de sala de aula isso significa que, enquanto aprendem sobre o que fazem os leitores e leitoras e escritores e escritoras quando leem e escrevem nas diversas situações comunicativas, estudantes também aprendem a analisar como funciona o sistema de escrita. É a participação em situações de leitura e escrita, tendo como modelo de referência as práticas sociais, que dá sentido à aprendizagem da lógica de funcionamento do sistema de escrita – isso quer dizer que a tomada de decisões sobre quantas letras usar para escrever, quais letras usar e em que ordem colocá-las deve acontecer no interior de uma situação em que escrever faça sentido, vinculando-se a uma situação comunicativa, como, por exemplo, anotar o que precisarão levar para um passeio da escola, identificar as caixas que armazenam os materiais escolares da turma (lápis de cor, massa de modelar, colas etc.), tomar notas sobre um estudo, uma pesquisa que estão fazendo, produzir legendas para as fotos de um passeio que querem compartilhar com a comunidade escolar etc.

É o professor ou professora que promove as condições para que, mesmo antes de saberem ler e escrever como os adultos e adultas, os pequenos e pequenas possam ler e produzir textos do seu jeito, como crianças que estão se aproximando do mundo escrito; possam, ainda, participar de

situações de leitura e escrita com sentido, amparados por intervenções docentes específicas que dialogam com as reais e diferentes possibilidades naquele momento, qualquer que seja o nível de conceitualização de escrita dos e das estudantes.

Diferentemente de outros enfoques, a perspectiva construtivista de ensino do sistema de escrita não se baseia em situações somente de análise do oral para, depois, esperar que as crianças "apliquem" suas descobertas ao escrito. Aqui entende-se que a escrita não é um reflexo do oral e que, exatamente, a presença da escrita e sua análise pelo aprendiz é que permitem o avanço da consciência fonológica, ou seja, a consciência das unidades menores da língua (palavras, sílabas e letras).

AMBIENTE ALFABETIZADOR

O termo ambiente alfabetizador é bastante conhecido no cenário da alfabetização, no entanto, seu entendimento não poucas vezes gera mal entendidos.

Na perspectiva construtivista, chamamos de ambiente alfabetizador aquele em que há presença e circulação de material escrito, que oferece aos e às estudantes experiências variadas com a língua escrita, um ambiente que convida ao ato de aprender – similar àquele, absolutamente natural, vivido nos lares de famílias letradas onde há livros, revistas, gibis, onde se escuta leitura feita em voz alta; onde é possível explorar materiais diversos, testemunhar atos de escrita, como a escrita de um recado para um familiar, uma lista do que é preciso comprar no supermercado, um lembrete, em suma, onde é possível perguntar e receber respostas sobre o mundo escrito.

Na escola, o ambiente por si só não alfabetiza. Apenas a presença de livros de histórias, de cartazes com listas, escritos variados, não garante conhecimento e avanço na aprendizagem. Assim, para avançar, as crianças precisam dos textos e, igualmente, dos usuários desses textos. Não é o ambiente, mas as relações que se estabelecem entre estudantes, ambiente e professor ou professora que têm potencial de promover avanços. É a constante intervenção do professor ou professora e seu criterioso olhar didático que mediarão a relação entre as crianças e esse valioso objeto da nossa cultura, resguardado na sala de aula. O trabalho sistemático do professor ou da professora é que dá funcionalidade e significado aos materiais escritos que circulam no espaço escolar; é ele que possibilita que os pequenos e pequenas conheçam e, progressivamente, se apropriem das ações específicas que se realizam na cultura em que vivem.

A escola se torna um ambiente alfabetizador, de fato, quando há a presença de materiais escritos e, o mais importante, os comportamentos típicos da cultura escrita sejam vivenciados diariamente. Assim, o que se busca com o ambiente alfabetizador na sala de aula é que as crianças sejam praticantes da cultura escrita, e não apenas contempladoras dessa cultura.

O ambiente alfabetizador e a construção de fontes de informação seguras

A presença de uma diversidade de materiais escritos na sala cumpre um papel fundamental para introduzir o sistema de escrita em toda sua complexidade (com todas as letras simultaneamente e com as estruturas silábicas diversas – formadas por consoante e vogal CV/CCV/CVC). Alguns desses materiais que formam o ambiente alfabetizador apresentam potencial para se converter em fontes de informação seguras. Também conhecidas como palavras estáveis ou escritas estáveis, as fontes de informação representam um conjunto de escritos que funcionam como referência para produzir novos escritos. O alfabeto, por exemplo, é uma fonte de informação, assim como o teclado do computador, a lista de nomes da turma, os títulos de livros, a lista de nomes de personagens conhecidos, os meses do ano em um calendário etc. Esses materiais se convertem em fontes de informação seguras quando os e as estudantes sabem o que se diz em cada um deles e sabem que podem recorrer a eles quando têm dúvidas, pois eles oferecem informações sobre as letras, suas combinações e os valores sonoros que representam.

Essas fontes disponíveis vão sendo construídas e renovadas ao longo do ano, grafadas pelo professor ou pela professora de forma convencional, com traço claro, com o mesmo tipo e cor de letra – a de forma maiúscula – para que as crianças as diferenciem pelo que está escrito e não por outros atributos.

Vale ressaltar, não apenas a presença dessas fontes faz com que funcionem na sala, ou seja, faz com que estudantes busquem por elas para interpretar ou produzir novos escritos. Mais uma vez, é o trabalho do professor ou professora que dá significado e funcionalidade a esse recurso; as crianças não o fazem espontaneamente. Assim, é imprescindível que se ensine como se usa esse repertório, propiciando que eles e elas aprendam a usar procedimentos que os ajudem a estabelecer relações entre essas palavras e as que pretendem ler ou escrever. O próprio professor deve se remeter a essas palavras com frequência, e à vista da turma, quando estiver escrevendo algum texto ou quando acolher uma dúvida dos aprendizes, de modo que as crianças compreendam: esse é um procedimento que auxilia a produzir uma escrita mais próxima da convencional e, sobretudo, a avançar na construção de conhecimentos sobre a escrita.

O nome próprio como fonte de informação central

O nome próprio cumpre uma função muito particular e especial na aquisição da leitura e da escrita, além de portar a força da identidade e promover a individualidade. Os nomes (o próprio e os dos e das colegas) também constituem uma fonte de informação para novas leituras e escritas. Para os pequenos e pequenas que ainda não leem e escrevem de maneira autônoma, os nomes são os primeiros modelos estáveis de escrita, eles não se alteram. É no esforço de identificar seu nome e alguns dos nomes dos e das colegas que as crianças começam a construir indícios que lhes servirão como referência para a leitura e escrita de outras palavras.

Para que a construção de indícios avance e se complexifique, os nomes devem circular entre estudantes com diversos propósitos comunicativos, como: escrever seu nome na folha de atividade, reconhecer seu nome entre outros para colocar sua mochila no lugar indicado, escrever seu nome para participar de uma brincadeira, ler para ver a qual equipe pertence e quais os e as colegas que o acompanham, completar a ficha de empréstimo de livros da biblioteca de classe etc.

Além da lista de nomes da turma, é indicado que cada criança tenha uma cartela com o registro do seu nome, sem o sobrenome nesse momento, e grafado com letra de forma maiúscula – as crianças precisam dar estabilidade a uma sequência de letras, por isso, a indicação de terem apenas o nome, já que a presença do sobrenome as obrigaria a analisar uma extensa série de letras, provocando uma dificuldade desnecessária a esse momento do processo de alfabetização.

Três processos diferentes compõem o trabalho com nomes próprios no período de alfabetização inicial: reconhecer o nome próprio (seu e de alguns colegas), reproduzir e interpretar.

- **Reconhecer o nome próprio:** o principal índice de reconhecimento é a letra inicial, o outro, a quantidade de letras (muitas/poucas). A utilização desses índices pelas crianças pode ser propiciada por meio de comparações específicas que o professor ou a professora planeja, como por exemplo: PALOMA e PIETRA (nomes semelhantes em extensão, letras iniciais e finais) ou CAIO e FREDERICO (nomes diferentes em extensão e letras iniciais);
- **Reproduzir:** a reprodução do próprio nome – e depois os dos e das colegas – se inicia com a cópia do modelo e, progressivamente, se converte em escrita autônoma. A cópia exige inicialmente um esforço intelectual das crianças, pois trata-se de reproduzir a letra de forma similar, sem omitir nenhuma, sem repetir, conservando a ordem da sequência, ou seja, fazer corresponder termo a termo o modelo e a cópia. É necessário ajudá-las nessa tarefa, mostrando, por exemplo, qual letra segue depois da que acabou de copiar – saber escrever o nome próprio não significa ter compreendido os princípios do sistema alfabético de escrita.
- **Interpretar:** solicitar a leitura do nome próprio (acompanhando com o dedo) é fundamental para entender de que maneira as crianças vinculam as partes do nome escrito às partes possíveis do nome falado. Entre a sinalização global (gesto contínuo em que o dedo segue sobre todas as letras) e as tentativas de interpretar parte por parte (letras ou grupos de letras), acontecem atos cognitivos muito importantes do ponto de vista do processo evolutivo.

É imprescindível que as ações de ler, copiar, escrever e revisar os nomes próprios aconteçam em situações comunicativas, ou seja, em situações em que ler e/ou escrever o próprio nome ou de colegas faça sentido – como, por exemplo, copiar ou escrever de memória seu nome para se inscrever em uma sessão de leitura. Isso é bem diferente do que escrever seu nome todos os dias no cabeçalho, em seu próprio caderno.

INTERVENÇÃO DOCENTE

Durante o processo de alfabetização inicial, a intervenção do professor ou professora, enquanto mediador ou mediadora, é imprescindível para que os e as estudantes avancem em seu conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita. Essa mediação entre o saber – nesse caso, a língua escrita – e as crianças é condição fundamental para apoiar e sustentar o processo de alfabetização.

A posição de mediador ou mediadora implica a construção de uma consistente bagagem de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. São as referências teóricas e práticas que possibilitam ao professor ou professora alfabetizadora tomar decisões diante da diversidade de ações que acontecem em uma sala de alfabetização. Saber intervir é um conhecimento profissional que se constrói com muito estudo, muitas experiências em sala de aula e interação com pares.

A intervenção tem como objetivo instaurar "incertezas cognitivas" em relação aos saberes dos e das estudantes e ajudá-los a desenvolver novos conhecimentos ou estratégias para resolver uma situação-problema e, assim, avançar progressivamente. Em uma perspectiva psicogenética construtivista, a intervenção do professor ou da professora busca ajudar cada estudante a analisar os escritos mais do que o faria espontaneamente.

Vale ressaltar, essa intervenção não produz efeito mágico ou imediato sobre o conhecimento dos e das estudantes, e muito menos resulta sempre em uma escrita convencionalmente correta, pois é indissociável da atividade intelectual dos e das aprendizes. O que se pode esperar é que cada vez as intervenções se tornem mais acessíveis aos esquemas interpretativos das crianças – para isso é necessário que possam enfrentar bons problemas muitas vezes.

Quanto à aprendizagem do sistema de escrita, sabemos hoje que, para se chegar a escrever alfabeticamente, não basta estar imerso em um mundo letrado ou mesmo escrever muito e em diferentes situações; é preciso, também, ter oportunidades sistemáticas para refletir sobre as unidades que integram as escritas, sobre as relações entre essas unidades e as partes da oralidade. As crianças não compreendem as relações oral-escrito espontaneamente, de forma natural; necessitam do professor ou da professora para guiá-las – e, para isso, as intervenções mais gerais e aquelas específicas são fundamentais.

Intervir com maior precisão e favorecer a aquisição da alfabeticidade implica conhecer profundamente o processo de apropriação da escrita vivido pelas crianças. Algumas intervenções são consideradas gerais, pois se mostram produtivas para todos e todas, independentemente de seu nível de conhecimento sobre o sistema de escrita:

- Construir na sala um ambiente de respeito à escrita dos integrantes do grupo para que se atrevam a escrever segundo suas ideias;

- Propor diferentes situações que permitam escrever da melhor forma que podem, colocando em jogo suas ideias sobre a escrita;
- Celebrar todas as escritas produzidas;
- Construir e remeter às fontes de informação seguras existentes na sala (lista de nomes da turma, lista dos títulos de livros mais queridos, lista de brincadeiras para fazer na quadra/pátio da escola) para que as crianças possam consultar nos diferentes momentos de leitura e/ou escrita;
- Solicitar que releiam seus escritos, indicando com o dedo, para que relacionem o que dizem com o escrito;
- Solicitar que justifiquem suas escolhas;
- Encorajá-los a modificar seus escritos sempre que assim desejarem, oferecendo ajuda;
- Problematizar as produções sem validar imediatamente;
- Propor a comparação de escritas diferentes de uma mesma palavra, com o intuito de favorecer discussões entre crianças em diferentes níveis de conceitualização;
- Silenciar conscientemente o tempo necessário para que as crianças encontrem uma solução, ou mesmo para estar junto ao grupo em atitude de reflexão.

Essas intervenções devem ser realizadas no marco das práticas de leitura e escrita, ou seja, em situações em que ler e escrever fazem sentido e orientam-se por um propósito claro, assim como na vida.

As intervenções específicas estão intimamente relacionadas aos níveis de escrita das crianças, e também articuladas ao tipo de situação didática proposta (leitura ou escrita). Vamos dar exemplos de algumas intervenções possíveis de serem feitas com crianças que apresesentam do menor a um maior conhecimento sobre a escrita, reforçando que precisam ser ajustadas de modo individual, de acordo com seus saberes.

- Ampliar o repertório de letras incentivando a consultar as diversas fontes de informação;
- Oferecer informações sobre os aspectos quantitativos, mostrando, por exemplo, os cartões de nomes Ana e Mariangela, propondo que observem a diferença nesse aspecto;
- Oferecer informações sobre os aspectos qualitativos, mostrando, por exemplo, os cartões de nomes Camila e Catarina, propondo que observem a semelhança do início e do final de ambos os nomes;
- Favorecer o controle da quantidade a partir da solicitação de uma leitura mais devagar (sinalizando com o dedo);
- Promover a reflexão sobre os aspectos quantitativos quando escrevem sem controle: "antes de escrever pense quantas letras vai precisar".
- Solicitar que justifiquem o papel das partes do que está escrito conforme vai mostrando: "Até aqui o que diz?" (mostrando apenas a primeira letra e tampando as demais); "E até aqui?" (mostrando também a segunda letra e tampando as demais)
- Oferecer outras palavras que servem como fonte de informação, por exemplo, CAVALO para escrever CANETA;
- Propiciar a comparação entre escritas de diferentes crianças para uma mesma palavra – para CAMELO: "AEO" e "CML"
- Propor diferentes escritas de uma mesma palavra para decidir qual é a adequada, por exemplo: PELI, PELICANO, PELICA, qual diz "pelicano"?
- Solicitar a escrita de palavras com núcleos vocálicos iguais que resultam em escritas silábicas como AAA - banana, UUU - urubu: como resolver esse problema de aparecer três vezes a grafia da mesma letra?
- Oferecer todas as letras para que ordene dizendo "Aqui estão todas as letras que precisa, em que ordem colocaria?";
- Propor com maior frequência a escrita de palavras com sílabas - do tipo CCV (consoante, consoante, vogal) e CVC;
- Oferecer outras escritas e propiciar a análise da sílaba: "qual parte de Bruno te ajuda a escrever bruxa?";
- Propiciar a reflexão sobre a inclusão de uma letra que falta, por exemplo, em serpente: "em serpente tem N e você não colocou, onde a colocaria?".
- Intervenções com estudantes com escritas alfabéticas:
- Propiciar a reflexão sobre diferentes alternativas ortográficas para a escrita de uma mesma palavra, por exemplo, para floresta: FORESTA, FLORETA, FLORESTA;
- Oferecer reflexões sobre a segmentação de palavras a partir de situações em que as crianças precisam decidir sobre a separação de um trecho escrito de forma inadequada (escrito tudo junto ou com segmentações equivocadas);
- Propor reflexões sobre palavras conhecidas que podem trazer dúvidas ortográficas e solicitar justificativas;
- Oferecer textos para revisão que trazem problemas vinculados ao uso da letra maiúscula e pontuação.

AGRUPAMENTOS

Também nas escolas e salas de aula, é preciso superar a ilusão da homogeneidade. Se há algo em comum em escolas diferentes, localizadas em diferentes cidades de diferentes estados, é a heterogeneidade, a diversidade de saberes, pontos de vista, capacidades, a qual pode resultar em ganhos para toda a comunidade escolar.

Numa concepção de aprendizagem em que o ou a estudante constrói conhecimentos a partir das interações com o conteúdo estudado, com os e as colegas e com os professores e professoras, as diversas formas de agrupamento são úteis para atingir diferentes objetivos. Essas diferentes instâncias de interação (com os professores e professoras, com os e as colegas do mesmo grupo e de outros grupos) são como fontes de conhecimentos, pois possibilitam que os e as estudantes confrontem diferentes pontos de vista, busquem uma resolução conjunta aos problemas encontrados, explicitem conhecimentos etc.

Na etapa inicial da alfabetização, o trabalho em duplas ou em pequenos grupos é bastante adequado para a aprendizagem de dois aspectos importantíssimos: o do sistema de escrita e o da linguagem que se usa para escrever. No entanto, é importante que toda a equipe da escola se mobilize para gerar modalidades de agrupamentos alternativos aos usuais, ou seja, aqueles por ano de escolaridade que, de tão arraigados à tradição pedagógica, permanecem a única e permanente forma de agrupar.

Agrupamentos flexíveis/provisórios também representam uma boa forma de ajudar os e as estudantes e potencializar seu processo de aprendizagem, já que se guiam por cada uma de suas necessidades. No caso da alfabetização inicial, algumas modalidades apresentam bons resultados, como por exemplo:

- Duas vezes por semana, crianças de diferentes anos (1º, 2º e 3º) que não escrevem alfabeticamente, com níveis de escrita próximos, se reúnem para desenvolver propostas focadas na aprendizagem do sistema de escrita. Dois ou três professores e professoras planejam, juntos, as propostas e assumem os grupos. Modalidades desse tipo também contribuem para atenuar o trabalho muitas vezes solitário dos professores e professoras;
- Outra possibilidade é organizar sequências didáticas específicas priorizando determinado conteúdo e reunir estudantes, de diferentes anos, que apresentam necessidades em relação a ele: ortografia, produção textual, fluência leitora etc. Professores e professoras planejam, juntos, as diferentes sequências didáticas e se distribuem para desenvolvê-las simultaneamente;
- Agrupamento com periodicidade permanente também se faz possível, como é o caso das sessões de leitura, organização coletiva que envolve toda a escola. De forma simultânea, elas são conduzidas pelos professores e professoras, em um dia previamente combinado, envolvendo todas as turmas. Nesse dia, estudantes de diferentes idades e turmas se dirigem a espaços preparados para as leituras. [2]

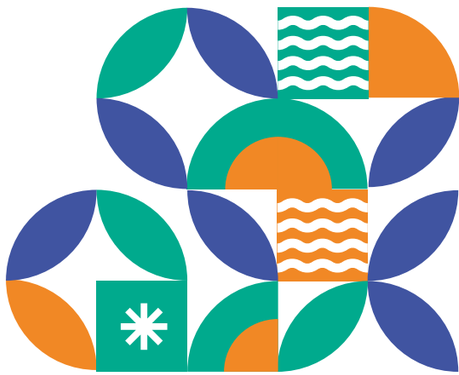
Qualquer que seja a forma dos agrupamentos, visando maximizar a interação e adequar os desafios à aprendizagem, estes precisam levar em consideração a situação didática proposta, os conhecimentos dos e das estudantes sobre o objeto de conhecimento e os objetivos a serem alcançados – em função, portanto, da intencionalidade de cada situação didática.

O professor ou professora organiza esses agrupamentos com base no conhecimento que tem sobre os e as estudantes – o aprendizado que já consolidaram e o que ainda precisa ser aprendido –, que o levará a propor desafios adequados considerando a heterogeneidade da sua turma – é importante que se ajuste o nível de desafio às possibilidades dos e das estudantes para que eles e elas realmente tenham boas questões a resolver. Assim, se mostra fundamental que a proposta não exija apenas o que estudantes já sabem, mas que lancem mão do que sabem para resolver o desafio colocado e, a partir da reflexão gerada, construam um novo conhecimento.

No momento do trabalho em grupo, cabe ao professor ou professora garantir a máxima circulação de informações entre estudantes e entre ele ou ela e os e as estudantes, pois será a partir dessas informações que cada criança elaborará suas próprias estratégias para resolver os problemas. Assim, o professor ou professora precisa estar atento tanto no momento de preparar a sala para a atividade quanto no momento de sua realização: passar pelos agrupamentos para fazer intervenções que ajudem as crianças a se colocarem, chamar a atenção de uma para o que a outra está dizendo ou escrevendo, perguntar se concorda, se faria com a mesma letra, ajudá-la a explicar por que poria determinada letra, e não outra, ou o que levou em consideração para dizer que ali está escrita determinada palavra, e não outra.

A INTERAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Considerando o processo de apropriação do sistema de escrita, a interação entre as crianças que se encontram em diferentes níveis de escrita se constitui uma potencial fonte de conflitos, visto que os aprendizes põem à prova suas ideias, confrontando-as com as de outros, nem sempre iguais às suas. Essas trocas podem conduzir a um progresso conceitual, gerando novas aprendizagens.



2 Para ver mais sobre essa proposta, acesse: https://novaescola.org.br/conteudo/3955/projeto-entorno-2009-parte-2-sessoes-simultaneas-de-leitura

Alguns tipos de agrupamentos, considerando os níveis de conceitualização sobre a escrita, mostram-se produtivos durante as situações didáticas de escrita. São eles:

- Estudantes com escrita pré-silábica que não controlam a quantidade de letras com estudantes com escrita pré-silábica que apresentam controle de quantidade e variedade de letras;
- Estudantes com escrita pré-silábica com estudantes com escrita silábica inicial ou silábica estrita sem uso de letras pertinentes (silábica sem valor sonoro convencional);
- Estudantes com escrita silábica sem uso de letras pertinentes com estudantes com escrita silábica escrita com letras pertinentes (silábica com valor sonoro convencional);
- Estudantes com escrita silábica estrita usando letras pertinentes com estudantes com escrita silábica-alfabética;
- Estudantes com escrita silábica-alfabética com estudantes com escrita "quase alfabética";
- Estudantes com escrita "quase alfabética" com estudantes com escrita alfabética.

É importante ressaltar que as formas de agrupar devem sempre guardar relação, além do conhecimento sobre os níveis de escrita, com o tipo de situação didática proposta. As combinações sugeridas acima - que certamente não descartam outras - são consideradas produtivas em situações de escrita pelo ou pela estudante (de listas, quadrinhas, adivinhas, legendas, etc.) – em situações de leitura pelo ou pela estudante, os agrupamentos devem manter relação com as hipóteses das crianças sobre o que está escrito e o que se pode ler. Nesse sentido, as investigações psicogenéticas e psicolinguísticas nos revelam que, assim como as crianças constroem hipóteses sobre como se escreve, também o fazem sobre o que está grafado em um texto escrito e o que se pode ler ou não nele. A ideia, por exemplo, de que tudo o que se fala se escreve na ordem em que se fala não está dada para as crianças pequenas, pois não é prévia à alfabetização. Por esse motivo, compreender o que se passa entre as primeiras leituras das crianças até chegarem à leitura autônoma também é um conhecimento profissional necessário ao professor ou professora alfabetizadora. [3]

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A APRENDIZAGEM DO TRAÇADO DAS LETRAS - A LETRA CURSIVA

Escrever convencionalmente e dominar a escrita com letra cursiva são conteúdos que, durante muito tempo, foram ensinados juntos. No entanto, hoje sabemos que compreender a convencionalidade da escrita corresponde a um longo processo de construção e reelaboração de hipóteses, um conteúdo de natureza conceitual, que envolve processos complexos de compreensão. Já aprender a grafar letras corresponde a um conteúdo de natureza procedimental, que requer a apropriação de um saber fazer.

3 Para saber mais sobre as "hipóteses de leitura", acesse: www.youtube.com/watch?v=8sNewdWQuWI

Além dessa diferenciação entre a natureza das duas aprendizagens, é importante situar esse conteúdo no cenário atual das práticas sociais de escrita: a escrita com letra cursiva vem perdendo espaço à medida que surgem novos meios tecnológicos para se escrever. Cada vez mais, torna-se uma escrita restrita a um ambiente privado (anotar compromissos do dia, fazer uma lista de supermercado, registrar uma anotação breve), utilizada, boa parte das vezes, com a função de memória.

Em função das investigações psicogenéticas sobre a aprendizagem da escrita, assim como das mudanças que ocorrem nas práticas sociais e que condicionam o que é estar alfabetizado em cada uma das épocas, considera-se fundamental que a escola coloque em discussão quando e como conduzir o ensino da letra cursiva:

- Após a apropriação do sistema de escrita, quando a criança já escreve convencionalmente, por que não permitir que estudantes escolham com qual letra preferem escrever de próprio punho? – o uso de letra de imprensa maiúscula é recomendável para atividades de leitura e de escrita, enquanto estudantes ainda não escrevem de forma convencional, pois facilita a compreensão do sistema de escrita. Isso porque as letras grafadas dessa maneira constituem-se em unidades gráficas de fácil identificação e reprodução pelas crianças – são traços verticais, horizontais, inclinados e circulares. Em determinados momentos do processo de alfabetização, as crianças se perguntam quantas e quais letras usar para decidir como escrever uma palavra ou para definir o que pode estar escrito e o que pode ser lido. Vale destacar, a utilização da letra de imprensa maiúscula favorece o reconhecimento de quantas e quais letras devem compor determinada palavra, pois são unidades individualizadas, diferentemente da escrita feita com letra cursiva, na qual as letras se encontram unidas, "emendadas". Quando todos e todas ou a grande maioria dos e das estudantes da turma já escrevem de maneira convencional, é interessante oferecer possibilidades de tipos de letras (imprensa maiúscula, imprensa maiúscula e minúscula e cursiva) e permitir que escolham a letra que se sentem mais à vontade para escrever de próprio punho, desde que a legibilidade seja garantida;
- Quanto tempo didático usar para o ensino da letra cursiva (ou outra que estudantes optem por usar) quando eles e elas já escrevem convencionalmente? Considerando que o objetivo maior do ensino é formar cidadãos praticantes da escrita e que o tempo para alcançar essa formação é sempre escasso nas escolas, se faz imprescindível discutir quanto tempo didático será destinado a esse conteúdo na rotina pedagógica. Hoje sabemos que os conteúdos que se mostram mais relevantes para a formação de leitores e leitoras e produtores e produtoras de textos são os que merecem maior investimento de tempo, como, por exemplo, planejar, textualizar e revisar seus textos, refletir sobre o uso da pontuação, uso dos articuladores textuais, da ortografia e outros. Portanto, a aprendizagem do traçado de letras precisa receber, no interior das turmas dos anos iniciais, atenção didática compatível com sua relevância social na atualidade e seu grau de implicação na formação de praticantes da escrita.

FORMAÇÃO DO LEITOR

> Na escola [...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível 'representar' – ou 'reapresentar' –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.
>
> **(LERNER, 2002, p. 79)**

A partir do que aponta Delia Lerner nesta epígrafe, formar leitores e leitoras na escola precisa significar, sobretudo, formar leitores e leitoras para fora da escola. Trata-se de formar leitores e leitoras que circulem com eficiência e com autonomia pelas diversas práticas sociais que envolvem o ato de ler, lidando com distintos propósitos comunicativos, distintos gêneros e textos. Com base nesta perspectiva, a formação de leitores e leitoras deve objetivar o desenvolvimento de cidadãos da cultura letrada. Afinal, como destaca Emilia Ferreiro (2002, p. 18): "Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores)".

Na prática escolar, tradicionalmente, a leitura tende a ser trabalhada sem que se tenha como principal foco a construção de sentido, como se isso não fosse algo central a ser aprendido pelos e pelas estudantes e como se não fosse a essência do ato de ler. Também é comum que se ensine um único modo de ler, o que equivale a ignorar a existência de propósitos comunicativos específicos que guiam a interação do leitor ou leitora com cada gênero e cada texto. Outro aspecto comum, no ensino da leitura, é priorizar as situações que envolvem ler em voz alta e ler individualmente, em detrimento de outras modalidades fundamentais para a formação de leitores e leitoras, como a leitura silenciosa e a leitura colaborativa (na qual atuam todos os e as estudantes, mediados pela ação do professor ou professora). Também impera no fazer escolar uma lógica equivocada de que se aprende do mais "simples" para o mais "complexo" e de que, somente depois de aprender sobre o sistema de escrita, estudantes podem ser considerados leitores. (Cf. LERNER, 2002).

No entanto, o ingresso dos e das estudantes na cultura letrada pode ocorrer muito antes da entrada deles na escola, e por meio da leitura – por exemplo, ao circular por um mercado e localizar produtos pelos rótulos, identificar programas preferidos na TV ou em canais da Internet, andar

de ônibus e identificar seu nome, ouvir histórias, cotidianamente, e até já ter alguns livros preferidos. Essas são algumas das situações que expõem as crianças, desde pequenas, ao universo dos textos e de suas funções sociais. E, quando iniciam o percurso escolar, participar dessas práticas de leitura, e de muitas outras, deve ser algo oportunizado de forma contínua, sistemática, diversificada e progressiva. Por isso é preciso que a escola considere uma diversidade de propósitos para a leitura, de modalidades, de gêneros e textos, de modo a formar todos e todas as estudantes como cidadãos da cultura letrada.

Para o planejamento do ensino das práticas de leitura, cabe, antes de tudo, considerar a relevância das situações fundamentais de leitura pelo professor ou professora e de leitura pelo ou pela estudante ao longo de todo o percurso escolar. Ler – no sentido de ser capaz de atribuir sentido – de forma autônoma, com eficiência e fluência, é um processo que acontece sob influência da leitura de textos pelo professor ou professora e das oportunidades de interagir por si mesmo com os textos.

No planejamento, deve-se levar em conta, ainda, que a turma de estudantes pode compor uma comunidade de leitores e que, portanto, é possível que leiam, em conjunto, uma diversidade de gêneros ampliando seus conhecimentos sobre eles e sobre os propósitos que orientam os atos de leitura: aprender a apreciar obras literárias, a ler textos com o objetivo de estudar um determinado tema, a ler para seguir o passo a passo de uma receita etc. Para isso, cabe considerar que o ensino da leitura se dá por distintas propostas didáticas, ou seja, importa assegurar distintas portas de entrada da leitura no cotidiano escolar. Dentre essas possibilidades, destacamos algumas que serão detalhadas a partir daqui.

LEITURA PELO PROFESSOR OU PROFESSORA

Ler em voz alta para os e as estudantes, conforme já mencionado, coloca-se como uma situação de extrema importância e que deve permear todo o percurso escolar, envolvendo propósitos comunicativos e textos diversos, especialmente as obras literárias. A literatura é uma forma de expressão artística, uma manifestação e um bem cultural e, como tal, é obrigação da escola assegurar que todos e todas as estudantes tenham acesso a essa arte – o que não significa ler individualmente obras selecionadas pelo professor ou professora para, depois, responder perguntas interpretativas, fazer desenhos, listas, resumos ou preencher fichas. Bem ao contrário, formar leitores e leitoras de literatura demanda a interação cotidiana de estudantes com textos literários dos mais diversos, via leitura pelo professor ou professora e, ainda, via outras propostas. O maior objetivo da literatura é ampliar o repertório cultural dos e das estudantes e ensiná-los a apreciar narrativas e poemas (entendemos a apreciação não como gosto ou preferência pessoal, mas como a capacidade de analisar e tecer apreciações sobre obras literárias – o que, portanto, demanda também aprender sobre literatura enquanto se lê e se escuta distintas obras).

Também será via leitura pelo professor ou professora que se dará a imersão de estudantes em outros textos, que respondam a propósitos comunicativos específicos – como conhecer as instruções de um jogo, o passo a passo de uma receita culinária, saber sobre eventos culturais que acontecerão num final de semana, acompanhar um campeonato esportivo, acessar novas informações sobre um tema de estudo etc.

Importa pensar que a leitura pelo professor ou professora é, sempre, um andaime para favorecer a participação de estudantes nas práticas comunicativas que envolvam determinados propósitos leitores e na interação com gêneros que respondam a eles; é uma situação favorável para que estudantes aprendam os comportamentos leitores colocados em jogo nas diferentes práticas comunicativas, lidando com os gêneros que circulam socialmente.

Também como já destacado, pela relevância dessa situação, um dos volumes do presente material traz maiores detalhamentos e orientações de encaminhamentos envolvendo a leitura pelo professor ou professora.

pixdeluxe/iStockphoto

LEITURA COMPARTILHADA OU LEITURA COLABORATIVA

Já pontuamos aqui que a escola é um lugar oportuno para a constituição de comunidades de leitores e leitoras. Basta pensarmos, por exemplo, que cada turma reúne estudantes de faixas etárias próximas, que trilham seus percursos de aprendizagem, inclusive se ancorando uns nos outros, por meio dos intercâmbios que ocorrem entre eles e elas e que devem ser potencializados pelo professor ou professora. Dentre as múltiplas oportunidades de troca, está a possibilidade de que participem, em conjunto, de práticas de leitura, podendo explicitar, complementar e confrontar hipóteses, interpretações e opiniões sobre os textos. Trata-se de um processo conjunto de atribuição de sentidos na interação com os textos, visando dar conta de determinados propósitos comunicativos.

Para tanto, a leitura compartilhada, também chamada de colaborativa, abre um espaço importante para intercâmbios entre os e as estudantes no enfrentamento dos desafios que os textos apresentam. Sob a mediação do professor ou professora, a turma, coletivamente, ouve e acompanha a leitura de textos, buscando aprofundar sua compreensão sobre eles. Para este acompanhamento, devem ter, cada qual, o texto a ser lido em mãos, em duplas ou pequenos grupos, ou podem ainda lidar com o texto projetado numa tela.

Nesta proposta, a leitura é feita pelo professor ou professora, em voz alta. Também é ele ou ela responsável por apoiar a interação dos e das estudantes com o texto, por meio de perguntas e outras intervenções que favoreçam aprendizagens tanto relativas ao conteúdo apresentado quanto à forma como o texto precisa ser lido, contribuindo com a ampliação de conhecimentos sobre os comportamentos do leitor e da leitora a cada contexto.

A leitura compartilhada de obras literárias permite que estudantes acessem textos que, certamente, não dariam conta de ler de forma individual e autônoma, mas que, em conjunto, podem compreender e apreciar. Essa comunidade de leitores e leitoras constituída pela turma, sob mediação do professor ou professora, tem, nesta proposta, a oportunidade de trocar interpretações, de buscar validá-las retomando trechos do texto e os relendo na tentativa de verificar se as hipóteses levantadas se ajustam ao que a história apresenta; podem ampliar seus conhecimentos sobre o contexto de produção de uma obra – a época e o contexto cultural em que foi criada – e sobre seus autores e ilustradores, por meio de um repertório de informações trazido pelo professor ou professora, e que visam expandir o olhar deles e delas sobre o texto literário que se lê. Nesta situação, estudantes também trocam impressões e opiniões, ampliando e fortalecendo interesses e preferências pessoais.

Além disso, a leitura compartilhada oportuniza aprendizagens acerca dos elementos que constituem o texto literário. Cabe ao professor ou professora instigar conversas sobre um personagem

chamando a atenção sobre as mudanças que sofre ao longo de uma narrativa; explorar narradores e narradoras diferentes e a forma como seus papéis impactam a relação do leitor ou leitora com a história; propor uma análise dos ambientes em que se passam as histórias, como são apresentados aos leitores e leitoras pelos autores e autoras e como também interferem na relação que estabelecemos com os enredos etc. Em todos esses casos, estudantes estão aprendendo sobre literatura enquanto leem e, portanto, ampliam cada vez mais seu potencial de apreciação.

No caso dos textos de estudo – textos de divulgação científica, relatos, artigos, reportagens etc. – lê-los de forma compartilhada permite acessar mais profundamente as informações apresentadas, bem como aprender mais sobre os gêneros que as comportam. Tratando especificamente do contato de estudantes com textos da área de História, Beatriz Aisenberg (2005, p. 71 e 72) aponta que, nos contextos de leitura compartilhada, o professor ou professora pode promover intercâmbios entre estudantes para que explicitem suas próprias interpretações sobre o que "dizem os textos", colocando em jogo, assim, suas conquistas e suas dificuldades de compreensão. A partir disso, faz intervenções propondo retornos ao texto para que busquem pistas que permitam ajustar as interpretações acerca do conteúdo, formula questões que favoreçam novos intercâmbios de ideias e, ainda, oferta informações e explicações que o texto não traz, mas que sejam fundamentais para sua compreensão. A depender do momento da escolaridade, essa intervenção supõe, ainda, sugerir releituras individuais e silenciosas do texto ou de parte dele e trocas entre os e as estudantes sobre os impactos que o conteúdo apresentado produz neles.

Ainda que tratando de um campo específico de conhecimento, pode-se considerar que o mesmo tipo de intervenção sugerido por Aisenberg se adequa às leituras de textos de outros campos de estudo. Trata-se, assim, de planejar as situações de leitura compartilhada, considerando as singularidades de cada área de conhecimento, como, por exemplo, a interação de estudantes com um vocabulário particular, outro aspecto importante a ser aprendido por eles e elas.

Por meio da leitura compartilhada, é possível, ainda, que, apoiados pelo professor ou professora, estudantes confrontem conteúdos de textos diferentes e pontos de vistas de seus autores e autoras ou da época em que foram produzidos, identificando divergências e semelhanças e, desse modo, ampliando seus conhecimentos acerca do tema de estudo.

Em suma, dizemos que a leitura compartilhada ensina a ler porque coloca em evidência como os leitores e leitoras atribuem sentido, como colocam em ação estratégias e procedimentos inerentes ao ato de ler. É, portanto, tarefa do professor ou professora fazer isso de modo intencional para que a construção de sentidos se dê de forma colaborativa.

LEITURA INDIVIDUAL

Cabe à escola, ainda, promover contextos em que os e as estudantes leiam de forma individual e silenciosa, dando a eles e elas a oportunidade de, também deste modo, avançar como leitores e leitoras. Considerando a concepção didática que tomamos como referência neste material, entendemos que ler é algo que os e as estudantes podem fazer antes mesmo de terem se apropriado do sistema de escrita e de ganharem total autonomia leitora, conforme já mencionado anteriormente.

Do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a leitura para a turma deve ser priorizada, visto que os e as estudantes ainda estão se apropriando da leitura autônoma e podem não conseguir acessar, sozinhos ou sozinhas, os conteúdos de textos que ainda não conhecem. Assim, será por meio da leitura pelo professor ou professora que poderão ouvir e compreender obras literárias, textos de estudo, notícias jornalísticas etc.

Porém, especialmente como parte das propostas envolvendo a literatura (conforme detalhado no item Biblioteca de Sala, no volume de Atividades Habituais deste material), a interação individual dos e das estudantes com as histórias e com os poemas pode acontecer desde os anos iniciais da escolaridade, favorecendo a construção de preferências, de retomadas de livros apreciados e a construção de uma "autoimagem" de si como leitor ou leitora (COLOMER, 2007, p. 125).

Não se pode deixar de mencionar, ainda, a leitura de listas, receitas, sumários ou pequenos trechos de textos de divulgação científica: em duplas e, em alguns casos, também individualmente, estudantes podem localizar palavras ou informações precisas contidas nesses textos, o que contribui, sobretudo, para que aprendam sobre o sistema de escrita. Conforme avançam na apropriação da escrita e na autonomia leitora, podem passar a interagir com esses textos individualmente, de forma cada vez mais sistemática, ampliando suas possibilidades de utilizá-los de acordo com os propósitos comunicativos que os norteiam.

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de toda a escolaridade, embora se espere que estudantes progridam individualmente como leitores e leitoras, a leitura pelo professor ou professora e a leitura compartilhada devem continuar presentes no cotidiano das turmas. Em conjunto, essas modalidades de interação com os textos se mostram essenciais para a formação leitora dos e das estudantes na escola, permitindo que, de modo gradativo, tornem-se efetivos cidadãos da cultura letrada.

FORMAÇÃO DO ESCRITOR

Como já mencionado antes, incorporar todos e todas as estudantes como praticantes da cultura escrita significa possibilitar-lhes que se apropriem da leitura e da escrita de forma plena, garantindo-lhes a oportunidade de se integrar como membros de uma comunidade de leitores e leitoras e de escritores e escritoras. Isto implica tomar as práticas sociais de leitura e escrita como referência para o ensino (Lerner, 2002). Implica, também, compreender que a língua escrita não se reduz a um conjunto de elementos gráficos e variantes tipográficas, constituindo-se como um objeto social, uma construção histórica que se concretiza em gêneros discursivos diversos, com propósitos e modalidades específicas, que se realizam em situações comunicativas distintas.

De acordo com a abordagem construtivista, as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo, tendo acesso aos comportamentos próprios dessas práticas, à linguagem típica dos textos escritos, ao mesmo tempo que compreendem o funcionamento do sistema de escrita. Isso significa que, desde o início, a unidade linguística tomada como referência para o ensino são os textos representativos dos variados gêneros do discurso, inseridos em situações comunicativas que preservam sua função na sociedade. Se a experiência escrita se restringe a palavras ou frases isoladas sem saber para quem escreve ou para quê se está escrevendo, não é possível aprender a escrever – em contraponto, aprende-se a escrever por meio de textos reais, pois toda a ação de linguagem – falar, escutar, ler e escrever – só acontece sob a forma de textos.

Diferentemente do que se poderia pensar, compreender a linguagem escrita, produzi-la e interpretá-la são ações cognitivas que as crianças fazem – quando têm oportunidade e condições garantidas para tanto – desde que iniciam suas interações com a escrita, como nas situações em que observam um adulto ou uma criança mais velha lendo algo com um propósito comunicativo ou quando ouvem histórias que lhes são lidas. Desde muito cedo, crianças que têm contato com uma variedade de textos que circulam socialmente são capazes, por exemplo, de diferenciar, ouvindo apenas a leitura do primeiro parágrafo de um texto, se ele é um conto de fadas, uma notícia de jornal ou uma carta. Ao participarem de propostas em que os textos são considerados unidades de ensino e inseridos em práticas sociais, as crianças podem pensar, ao mesmo tempo, sobre o sistema convencional da escrita e a linguagem escrita.

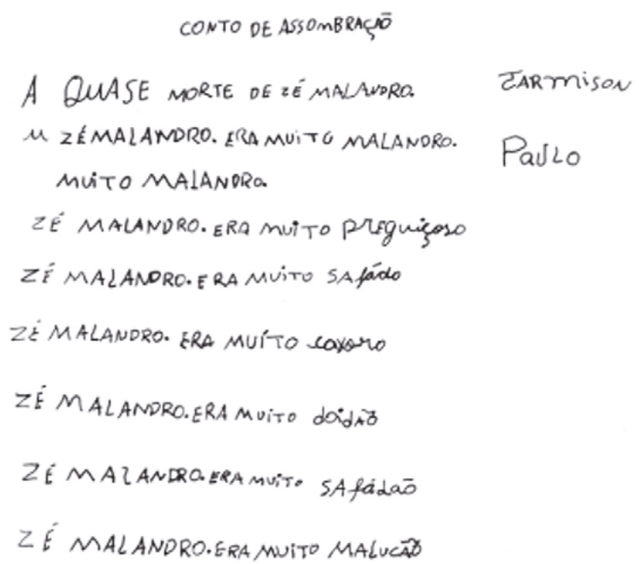
Cotidianamente, nas salas de aula, podemos observar situações que comprovam que as crianças podem pensar sobre as especificidades dessa linguagem que está nos livros – a linguagem escrita –, antes mesmo de saber escrever convencionalmente. Vejamos um exemplo de produção feita por uma aluna de anos iniciais durante o início do desenvolvimento de um projeto didático que previa a reescrita de contos de assombração. A aluna reescreveu o conto por si mesma.

Transcrição: A QUASE MORTE DO ZÉ MALANDRO Certo dia Zé Malandro estava sentando na cadeira quando ouviu alguém bater na porta. Foi ver quem era. Era um velho bastante idoso pedindo comida. Zé falou – Tem pouca comida, mas dá para dividir o que tem. E assim os dois começaram a comer e bater papo. O velho se despediu e falou: – Zé, você pode fazer quatro pedidos, pode pedir pela salvação. Zé pensou e disse: – Prefiro ser invencível no baralho, um saco de pano, uma figueira e um banquinho. Uma semana depois, bateram na porta. Zé abriu a porta e avistou uma mulher toda de preto, era a morte. – Zé, vim buscar sua alma. Sua vez chegou. Zé pensou e disse: – Estou com fome, por favor, suba na árvore de figueira e pegue uma fruta. A morte subiu e ficou presa na figueira. Três semanas depois, bateram na porta da casa do Zé com bastante força. Dessa vez era o diabo com sua esposa, bastante chateados. Zé perguntou: – O que deseja? – Sua alma, seu sabidão. Zé ficou triste e pensou: – Vou ter que enganar o diabo. E lembrou que tinha uma garrafa de cachaça e ofereceu um copo para o diabo e sua esposa. Os dois ficaram bêbados. Zé foi bastante sabido, jogou os dois dentro do saco de pano. Dizem que Zé vive sentado no seu banquinho jogando baralho.

Como ainda estava apropriando-se da escrita alfabética, utilizou-se de uma escrita não convencional, baseada na hipótese que tinha naquele momento. Porém, ao ler para a professora o que havia escrito, o fez como indicado na transcrição, ou seja, demonstrando que, apesar de não escrever de forma convencional, conhecia bem a linguagem utilizada para se escrever um conto. Certamente, teve oportunidade de contar com um leitor experiente por perto que lhe apresentou, por meio de sua voz, a linguagem que se usa para escrever, conhecimento este que a aluna

mobilizou no momento de reescrever o conto. Enquanto escrevia, teve também a oportunidade de aprender sobre as características de nosso sistema de escrita e assim poder avançar, progressivamente, para a conquista da alfabeticidade.

Um segundo exemplo nos permite arriscar uma análise diferente:


CONTO DE ASSOMBRAÇÃO

A QUASE MORTE DE ZÉ MALANDRO. ZARTMISON

M ZÉMALANDRO. ERA MUITO MALANDRO. PAULO
MUITO MALANDRO.

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO PREGUIÇOSO

ZÉ MALANDRO. E RA MUITO SAfádo

ZÉ MALANDRO. ERA MUÍTO LOXORO

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO doidão

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO SAfadão

ZÉ MALANDRO. ERA MUITO MALUCÃO

A escrita mostra que a dupla de estudantes sabia grafar, utilizando-se da escrita de forma convencional, entretanto, os meninos não conheciam ainda a linguagem utilizada para compor contos de assombração – o que permite inferir que, provavelmente, tiveram acesso a uma língua de forma fragmentada: primeiro para aprender uma técnica e só depois para se apropriar dos textos que circulam socialmente. Esta segunda prática de ensino parece perversa, pois ensina a criança a produzir um tipo de texto (semelhante aos que existem nas cartilhas) que não existe socialmente para, então, mais adiante, indicar que este precisa ser substituído pelos textos que circulam nas práticas sociais, o que precisará ser aprendido.

Ter acesso, simultaneamente, aos conhecimentos relativos ao funcionamento alfabético do sistema de escrita e da linguagem escrita possibilita que os e as estudantes sejam, desde o início, considerados como capazes de compreender a língua escrita e de se apropriarem dela como usuários e usuárias competentes, que poderão seguir se aprimorando e se desenvolvendo ao longo de toda escolaridade.

Para que a escola possa cumprir seu propósito de formar cidadãos da cultura escrita, faz-se necessário propor aos e às estudantes situações em que desenvolvam comportamentos de leitores e leitoras, escritores e escritoras e de falantes.

Já foi detalhado antes quais são os comportamentos típicos de cada situação, mas vale destacar, neste trecho, que os comportamentos escritores ligados à prática de produção textual são aqueles referentes ao processo de planejar o que será escrito de acordo com a situação comunicativa: o gênero, o interlocutor ou interlocutora e o propósito; reler de quando em quando o que está escrevendo para certificar-se de que está adequado; fazer modificações no texto com base em sugestões dadas por outros e outras; fazer uma edição final do texto.

Todos esses comportamentos se conquistam na escola por meio da constante interação com os textos em situação de leitura, da comunicação oral e com a prática da escrita de diferentes gêneros que contemplem variados propósitos e interlocutores e interlocutoras.

PRODUÇÃO TEXTUAL – ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS

É papel inalienável da escola conduzir o ensino da produção textual para que os e as estudantes sejam produtores e produtoras competentes de textos e possam comunicar-se por escrito de forma plena, clara, condizente à situação comunicativa em que se encontram e às exigências do mundo letrado em que vivem. Para cumprir com esse propósito, é fundamental que, desde a alfabetização inicial, os e as estudantes sejam brindados com variadas oportunidades de produzir textos, ressignificando a ideia de que só é possível produzi-los finalizando-se o período inicial, quando espera-se que escrevam de forma convencional.

Entretanto, vale destacar, a aprendizagem do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem escrita têm espaço, simultaneamente, desde o início da escolaridade. Essa premissa nos permite afirmar que é, sim, possível produzir textos com sentido e significado desde o primeiro dia de aula, pois a capacidade de produzir textos não está vinculada necessariamente à capacidade de saber grafá-los convencionalmente. Sob condições adequadas, todas as crianças podem produzir a variedade de discursos que oferecem os textos que circulam socialmente, enquanto aprendem as regras de funcionamento do sistema de escrita.

Os anos iniciais têm, assim, a responsabilidade de introduzir e ampliar – dando continuidade aos passos empreendidos desde a Educação Infantil – a relação entre crianças e mundo letrado, conduzindo a formação de estudantes como leitores e leitoras e escritores e escritoras – na prática didática, isso significa que as situações de escrita sejam frequentes, variadas e, sobretudo, cumpram com uma condição fundamental: tenham sentido para as crianças, ou seja, sejam semelhantes às situações de escrita vivenciadas fora da escola e não abstratas, desvinculadas dos

contextos reais. Produzir um texto real implica coordenar muitos conhecimentos e adequá-lo a uma situação comunicativa que condicionará todo o processo de produção: para que vou escrever? Para quem? Qual gênero melhor responde ao propósito que tenho? Onde o texto produzido circulará? Qual suporte é mais adequado, considerando essas variáveis?

Dito de outra forma, a produção escrita estará sempre determinada pelas características da situação comunicativa na qual o texto está inserido – são elas que, de forma articulada, influenciam o produtor ou produtora do texto nas escolhas durante todo o processo de produção. Dentre as características, as fundamentais são:

- **o destinatário ou destinatária:** refere-se a qual leitor ou leitora o texto a ser produzido será destinado e qual conhecimento ou representação o produtor ou produtora possui a respeito desse leitor ou leitora: o que ele sabe sobre o assunto que será tratado, sobre o gênero, a linguagem; se é um leitor ou leitora com quem o produtor ou produtora tem familiaridade ou não, algum grau de hierarquia, entre outros;
- **a finalidade:** a produção de um texto vincula-se sempre a uma necessidade, a um propósito comunicativo – como, por exemplo, relatar um experimento, uma viagem; listar materiais que necessitam ser comprados; convidar para um evento, informar sobre um determinado assunto etc.;
- **o gênero:** o texto será organizado em um gênero específico, selecionado em função da finalidade daquela produção em questão: se a finalidade for convencer um público específico – idosos e idosas, por exemplo – a praticar exercícios, alguns gêneros se revelam mais eficazes, como um folder, ou uma reportagem impressa. A seleção do gênero não é determinada isoladamente, ao contrário, articula-se a todos os outros aspectos que constituem os parâmetros da situação comunicativa;
- **o espaço de circulação:** refere-se aos locais em que o texto circulará depois de finalizado: biblioteca da escola, do bairro, universidade, redes sociais etc.;
- **o portador:** trata-se do suporte em que o texto circulará ou será publicado: mural, revista, jornal do bairro, blog, sites, panfletos, entre outros.

A consideração desses aspectos orienta o produtor ou produtora do texto em todos os momentos do processo e norteia as decisões a serem tomadas, representando os parâmetros da situação comunicativa.

As situações de produção textual guardam estreita relação com as situações de leitura. É a leitura – por meio da voz de um adulto e/ou por si mesmo a porta de acesso ao mundo da linguagem escrita, ao mundo das palavras escritas e suas formas próprias de dizer. Por isso, ler todos os dias – por meio do professor ou professora ou por si mesmo – e conversar sobre o que se leu é condição para que os e as estudantes avancem tanto em suas interpretações como em suas produções de textos.

Para cumprir com o propósito de formar leitores e leitoras e produtores e produtoras de texto, é imprescindível que o professor ou professora:

- Leia em voz alta todos os dias: contos clássicos e contemporâneos, poemas e fábulas;
- Leia, pelo menos uma vez na semana: uma notícia, um texto informativo tratando sobre assuntos que os e as estudantes apreciam, como, por exemplo, animais, corpo humano, sistema solar;
- Promova, pelo menos uma vez por semana, momentos de leitura de livre escolha, disponibilizando livros literários, livros informativos, revistas e jornais. É interessante que possam fazê-lo sozinhos e sozinhas, com companheiros e companheiras ou com ajuda do professor ou professora, na biblioteca da escola ou na sala de aula, bem como possam compartilhar suas leituras, conversar, recomendar, levar como empréstimo para suas casas;
- Organize com toda a equipe da escola, uma vez ao mês, momentos coletivos envolvendo a leitura em voz alta pelo professor ou professora, como é o caso da proposta das sessões de leitura que acontecem simultaneamente em um dia combinado;
- Promova situações de escrita todos os dias no interior de projetos, sequências didáticas ou atividades habituais;
- Escreva na frente dos e das estudantes, comunicando em atos seus propósitos: para guardar na memória, para comunicar, para informar, planejar, estudar;
- Planeje situações de revisão, instaurando a necessidade de voltar a seus escritos para assegurar que cumpram com os propósitos que o motivaram;
- Apresente situações em que estudantes são convidados e convidadas a voltar aos textos lidos com "olhos de escritor ou escritora" para resolver problemas de escrita enquanto escrevem, selecionando recursos utilizados pelo autor ou autora que podem ser incorporados ao seu próprio texto.

Duas situações de escrita se mostram produtivas durante todo o ciclo I:

- Quando estudantes produzem textos por meio do professor ou professora (a escrita pelo professor ou professora);
- Quando escrevem por si mesmos (a escrita pelo e pela estudante).

Na primeira situação, estudantes se comportam como autores e autoras, ditando o texto ao professor ou professora. No caso dos anos iniciais, quando os e as estudantes ainda não escrevem

de maneira convencional, essa forma de propor a produção livra as crianças dos problemas do sistema de escrita que certamente teriam, podendo centrar seus esforços na composição do texto. Quando já escrevem convencionalmente, essas situações permanecem produtivas para a inserção de gêneros menos conhecidos, investindo na modelização dos procedimentos de quem escreve, como planejar o texto, organizar as ideias por escrito e construir novos procedimentos para revisar seus próprios textos.

Na segunda, a escrita por si mesmo, são convidados e convidadas a escrever de próprio punho, da melhor forma que podem, uma variedade de textos não muito extensos – no caso dos anos iniciais – no entanto, completos, com sentido pleno, como as listas (de personagens dos contos de fadas, de títulos das histórias mais queridas da turma, dos materiais escolares que devem permanecer na mala todos os dias etc.), os textos que sabem de cor (como parlendas, quadrinhas, cantigas), legendas de imagens sobre um tema que estão estudando ou mesmo curiosidades do tipo Você sabia que..., reescritas de episódios de contos conhecidos e outros.

Em geral, as situações de escrita estão contextualizadas em um projeto didático ou uma situação habitual, no entanto, podem ser planejadas como uma situação independente, como é o caso, por exemplo, da necessidade de intensificar o trabalho de apropriação do sistema de escrita com um grupo específico de estudantes.

Na etapa inicial, durante a escrita por si mesmo, além de resolver problemas relacionados à composição dos textos, como no caso das reescritas de fragmentos de histórias conhecidas, será preciso também tomar decisões sobre quantas e quais letras usar, e em que ordem grafá-las, reflexões indispensáveis para se aprender a escrever. Para os que ainda não escrevem convencionalmente, uma condição importante é a construção das fontes de informação seguras, ou seja, a "bagagem" de palavras que vai sendo construída ao longo dos meses, tornando-se conhecida e convertendo-se em repertório seguro para consultas, enquanto produzem de próprio punho seus textos.

FluxFactory/iStockphoto

Para os 4º e 5º anos, quando os e as estudantes já leem e escrevem com autonomia, cabe consolidar as aprendizagens construídas nos anos iniciais e revisitá-las, favorecendo a ampliação do panorama de cultura escrita desses aprendizes – introduzindo outras práticas de leitura e escrita não visitadas no ciclo anterior. A diversidade de problemas que devem ser enfrentados ao se produzir um texto ganha aqui relevância e investimento: a seleção de ideias, a organização das ideias em mensagem escrita, a segmentação e ortografia de palavras, a pontuação e a necessidade de revisar seu escrito são alguns exemplos. Também se faz necessária a ampliação do repertório de obras e autores e autoras conhecidas, o aprofundamento do nível de interpretação dos textos, o uso da escrita para registrar e transformar o conhecimento, a leitura com objetivo de buscar informações ou formas de expressão para reutilizar em suas próprias produções, a construção de novos procedimentos para revisar seus escritos, tomar a palavra em contextos mais formais etc.

Vale enfatizar, escrever por si mesmo não significa escrever sozinho ou sozinha. O professor ou professora é quem gera as condições para que a situação seja produtiva, promovendo escritas em duplas, em pequenos grupos ou individual, estando disponível todo o tempo para promover intervenções específicas que permitam aos e às estudantes fazer do seu melhor jeito, dentro das possibilidades de cada um e cada uma.

AS OPERAÇÕES DE PRODUÇÃO

Ao considerarmos como objeto de ensino da língua as práticas sociais de escrita, colocamos como desafio que estudantes produzam textos em situações comunicativas reais, que se aproximem o máximo possível daquelas praticadas fora da escola. Nestas, como já dito, se explicitam o que escrever (conteúdo do texto), como escrever (considerando as características do gênero discursivo em que a informação será veiculada e sua relação com a situação comunicativa em questão) e para quem escrever (o destinatário ou destinatária da produção escrita).

Produzir um texto, qualquer que seja ele, não é a mesma coisa nas diferentes situações – será preciso adequar cada texto a ser produzido às características da situação em questão. As restrições inerentes à prática social de produzir textos possibilitam que todos e todas tenham bons problemas a enfrentar ao longo do processo de ensino.

A escrita de um texto exige pensar em múltiplos aspectos simultaneamente, um esforço cognitivo que implica operar como escritor ou escritora e como leitor ou leitora ao mesmo tempo. Nesse esforço, vários procedimentos se fazem necessários e, na escola, precisam ser considerados objetos de ensino, com destaque para as seguintes operações textuais: planejar o texto, textualizar e revisar.

Intimamente articulada às características de cada situação de comunicação, a operação de planejamento do texto implica definir as ideias centrais do texto dentro do conteúdo temático selecionado, suas partes e sua ordem, assim como as relações estabelecidas entre as partes – a organização do texto de acordo com as características do gênero funciona como referência

nessa etapa do processo. Uma notícia será organizada textualmente de uma forma diferente da de um conto, por exemplo. Enquanto o primeiro gênero exige uma organização por relevância de informações, o conto, ao contrário, exige que se considere as relações de causalidade.

A textualização compreende a escrita do texto propriamente, momento de organizar os enunciados, considerar a progressão temática, as relações entre as partes e dessas com o tema geral, o que garantirá a coerência e coesão no texto. Esta operação também é balizada pelos parâmetros comunicativos, ou seja, pelo contexto em que a produção está inserida, e exige o emprego de variados recursos da língua, como recursos de pontuação, organizadores textuais, paragrafação, seleção adequada da linguagem a ser utilizada, assim como os conhecimentos relativos ao sistema de escrita e à ortografia.

A operação de revisão é parte constitutiva do processo de produção, acontecendo de modo concomitante à produção e, também, ao final da primeira versão do texto. Enquanto escrevemos o texto, já vamos relendo, fazendo análises e ajustando o que conseguimos identificar como problemas: essa é a revisão processual. Aquela realizada ao final, em função do texto inteiro, após a primeira versão, quando o produtor ou produtora já tem um certo distanciamento do texto, costuma ser chamada de revisão final ou posterior.

Revisar o texto implica colocar-se na posição do leitor ou leitora que lidará com as informações contidas no texto. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997), a revisão de texto é um conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. "(...) A revisão de texto é uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação, e não somente após a finalização do produto" (p. 80-81).

Como um texto contempla forma e conteúdo, o processo de revisão com a intenção de melhorá-lo pode abranger, em linhas gerais, duas frentes de atuação: a revisão dos aspectos notacionais (a escrita propriamente dita) e a revisão dos aspectos discursivos (a linguagem usada para escrever). Enquanto a primeira se relaciona às características da representação gráfica da linguagem, o segundo diz respeito às características da linguagem em uso.

3
EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE

3 EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE

EQUIDADE E INCLUSÃO

Por *Liliane Garcez*

Hoje, todas as crianças e adolescentes têm direito a se matricularem e estudarem na escola mais próxima do local onde moram. É um direito intransferível. A educação, por sua função social assegurada constitucionalmente de garantir o desenvolvimento pleno de cada pessoa, é entendida como instrumento potente de cidadania, posto que promove o conhecimento e a garantia de outros direitos.

Não raro, porém, no processo de efetivação desse pacto social disposto em legislação, subtraímos, sem perceber, um público específico: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Não é raro pensarmos que a educação destas meninas e meninos está sob a responsabilidade exclusiva das e dos profissionais da Educação Especial.

Hoje somos chamadas e chamados a mudar essa forma de pensar e atuar! Já chegamos à conclusão que é preciso um esforço coletivo para identificar e quebrar barreiras que impedem o acesso ao currículo, e assim aumentar a qualidade da educação através de novas formas de organização dos espaços, equipamentos, materiais e estratégias pedagógicas acessíveis. Esta é uma tarefa de todas as educadoras e de todos os educadores.

Essa transformação não se deu por acaso. Com o estabelecimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, fruto da luta social contra a invisibilidade dessa parcela da população em nosso país e no mundo, coroamos esse movimento ético-político. Suas diretrizes apontam para o afastamento do modelo biomédico e alinhamento aos direitos humanos. Nela está disposta uma definição revolucionária de pessoa com deficiência:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Art. 1º, CDPD, p. 134)

Na prática, esse deslocamento da centralidade da deficiência para a relação não é trivial. Trata-se de uma mudança cultural que nos convoca coletivamente a perceber e eliminar a principal barreira que tem impossibilitado tanto o acesso como, em muitos casos, negligenciado o direito de aprendizagem dessa parcela do alunado: a barreira atitudinal. Ou seja, está em curso um alinhamento entre a definição de educação inclusiva e a educação para todas as pessoas. Esse desafio mundial está estabelecido na Agenda 2030, em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, e na Declaração de Incheon, ambas datadas de 2015:

> Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (p. 7)

Este é o compromisso atual para nós, educadoras e educadores: assegurar educação inclusiva, equitativa, de qualidade para todas e todos estudantes, sem exceção! No contexto dessa mudança de paradigma, é preciso um esforço coletivo para identificar e quebrar barreiras, e assim aumentar a qualidade da educação por meio de novas formas de organização dos espaços, equipamentos, materiais e estratégias pedagógicas acessíveis. Esta mobilização instiga o reordenamento da cultura e desnaturalização das desigualdades, atendendo ao compromisso ético de deslegitimar exclusões e estabelecer contrapontos capazes de enfrentar a cultura do fracasso escolar!

Nosso trabalho para estabelecer um sistema educacional inclusivo requer a substituição do "ou" pelo "e". Afinal, esse "e", quando significa diálogo, relação, troca de experiência entre todas e todos, garante direitos. A Educação Especial dentro de uma perspectiva social da deficiência se relaciona, portanto, à quebra de barreiras e não a determinado componente curricular. Assim, os esforços para organizar o currículo precisam estar dispostos na escola para apoiar e favorecer o acesso ao conhecimento e a participação plena na sala de aula comum.

Dito de outra maneira, como ninguém pode ficar de fora de nossa intencionalidade pedagógica e de nossas expectativas de aprendizagem, do ponto de vista educacional, o direito de acessar o currículo comum deve ser realizado por meio de estratégias, materiais e recursos que possibilitem a participação e aprendizagem das e dos estudantes nas atividades escolares, com os apoios específicos se e quando necessários.

Foi nesse caminho para assegurar o acesso ao currículo para todas e todos estudantes que encontramos inspiração na arquitetura para formular o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Com vistas a aprimorar nossos processos didático-pedagógicos para garantir que sistemas educacionais atendam ao potencial de todas as crianças, o DUA, fortemente ancorado em pesquisas neurológicas a respeito das redes cerebrais que envolvem a aprendizagem, cria um modelo prático que tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso ao conteúdo e de desenvolvimento de cada estudante por meio de um planejamento pedagógico dinâmico e permanente.

Então, tal qual o conceito arquitetônico de Desenho Universal, o Desenho Universal para a Aprendizagem estabelece a acessibilidade como pressuposto, e não enquanto possibilidade de ajuste posterior. Sua premissa é a eliminação de barreiras que se erguem nas atividades relacionadas ao ensino, na sala de aula comum, na convivência, no processo de ensino, o que nos estimula a diversificar o formato dos materiais didáticos utilizados, a escolha de estratégias pedagógicas, o formato dos instrumentos de avaliação e as relações que se estabelecem entre o currículo e a vida da e do estudante, como forma de maximizar e universalizar o acesso ao conteúdo desde seu planejamento para e com nossas turmas.

A curiosidade de cada criança e adolescente que observa o mundo e tenta compreendê-lo nos mobiliza e desafia a instituir um movimento educacional que, além da escolarização, contribua para formar cidadãs e cidadãos com capacidade reflexiva partindo dos saberes presentes na convivência em grupo. Os momentos coletivos oportunizam experiências dialógicas que podem ser emancipadoras, potentes para romper com preconceitos e estereótipos arraigados culturalmente.

Desta maneira, para que a condição de deficiência seja compreendida como relação entre impedimentos e barreiras, e, portanto, socialmente construída, nós, educadoras e educadores, temos a oportunidade de responder à curiosidade de saber mais de crianças e adolescentes sobre as diferenças corporais, sensoriais, de comunicação e de cognição presentes na turma, na escola e no território sem hierarquizar as diversas formas de ser e estar no mundo. Com isso, passamos a deslocar as perguntas sobre "Por que ela não fala?" para, por exemplo, "Podemos pensar e combinar outras formas de comunicação?". Com isso, partilhamos com as e os estudantes a responsabilidade pelo coletivo, pelas relações de cuidado e de cooperação, imprescindíveis no processo de aprendizagem, e na organização de ser e estar num mundo de forma plena e segura.

Segundo o último Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais das e dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão e a avaliação deve refletir esses objetivos pedagógicos, de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todas as pessoas. Não à toa ele foi nomeado de "Reimaginar nossos futuros juntos – por um novo contrato social da educação":

> Para que a educação possa ajudar a transformar o futuro, ela deve primeiro se tornar mais inclusiva e enfrentar as injustiças do passado. Os fatores que delineiam essas desigualdades e exclusões devem ser claramente identificados, caso as políticas e as estratégias se destinarem a apoiar os estudantes marginalizados, especialmente aqueles que vivenciam graves desvantagens. (p. 22)

Esta concepção de educação inclusiva, por fim, vai além das deficiências, mas pensa como a escola pode ser inclusiva a todos e todas, considerando as diferentes formas como raça, gênero, deficiência e outros marcadores de diferença se articulam em cada contexto.

As situações cotidianas e concretas nos convocam a dialogar a partir de princípios que são inegociáveis. As transformações que nosso modo de responder a cada uma delas pode proporcionar à sala de aula, à escola e aos sistemas de ensino são benéficas para toda a comunidade escolar – um sucesso que extrapola o público a que se destinam. Assim, a promoção e participação nesse projeto coletivo amplia nossa humanidade e nos coloca juntas e juntos na reorganização de saberes e práticas em prol de uma escola viva, exigente e inclusiva cujo compromisso é não deixar ninguém de fora.

PARA SABER MAIS:

- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, 1988.
- BRASIL. LEI nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL/MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 186/2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. Educação Inclusiva de Bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco, 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável / Agenda Pós-2015. ONU, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

Por *Cristiane Tavares*

Já se passaram duas décadas desde a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e instituiu a inserção, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tratou-se, como explica Nilma Lino Gomes, "de uma iniciativa inserida num conjunto de dispositivos legais indutores de uma política educacional voltada para a concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas" [1], resultado de uma luta ainda mais longínqua encampada, sobretudo, por movimentos e coletivos negros no país. Ainda que avanços significativos tenham sido notados nestes últimos vinte anos, sobretudo na colocação das questões étnico-raciais na pauta educacional, uma pesquisa realizada recentemente pelos Institutos Geledés e Alana revela o quanto ainda estamos longe, como nação, de fazer valer os dispositivos legais: cerca de apenas 30% das secretarias municipais do país realizam ações consistentes e perenes para implementação da Lei 10.639/03. [2]

Vale ressaltar que, no ano seguinte à promulgação da Lei, publicaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004) e, alguns anos depois, o Plano Nacional de implementação destas diretrizes (MEC, 2009). Em ambos os documentos é possível encontrar orientações específicas não apenas para necessárias revisões curriculares, como também reflexões e sugestões práticas para o cuidado com as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Não à toa, o âmbito das relações sociais tem ampla relevância na construção de uma educação das relações étnico-raciais que possa resultar em práticas antirracistas na escola, conforme podemos ler nas Diretrizes Curriculares:

> Um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (MEC, 2004, p. 16)

Como espaço público de direito, cabe à escola garantir o respeito integral a todo e qualquer cidadão e cidadã, condição imprescindível para o convívio social saudável e para a efetivação de aprendizagens. No entanto, como instituição inserida em uma sociedade racista, a escola vive desafios complexos para fazer valer os dispositivos legais aqui mencionados. O primeiro desafio diz respeito à constatação da presença do racismo nas relações sociais que se estabelecem dentro e fora da escola. Tal constatação torna-se, muitas vezes, difícil, uma vez que muitos gestores e gestoras e educadores e educadoras ainda pautam suas ações na crença do chamado mito da democracia racial, segundo o qual a diversidade de raças e etnias que compõem a nossa população é geradora de uma miscigenação harmoniosa, que garante um convívio social pacífico. Durante décadas esse discurso foi reiterado em espaços educativos, incluindo a academia, ignorando-se a estrutura colonial e escravagista que dominou o país por séculos, atualizando-se, definindo as relações de poder e gerando enormes desigualdades sociais e econômicas.

Uma pesquisa recente realizada pelo Instituto Peregum e pelo Projeto Seta [3] mostrou "que a democracia racial não é mais hegemônica no país e que há, cada vez mais, uma reflexão sobre os impactos do racismo no contexto nacional." Apesar de constatar o enfraquecimento da democracia racial como tese sustentável, os dados da pesquisa também revelam que "81% dos entrevistados e entrevistadas afirmam que o Brasil é um país racista e apenas 5% afirmam ter algumas atitudes e práticas consideradas racistas." Uma breve análise destes dados reitera o desafio apontado acima, presente em toda a sociedade, incluindo a escola: a dificuldade para assumir o racismo como uma prática enraizada na estrutura social, reproduzida institucionalmente e, portanto, próxima de todos e todas nós.

Entender-se parte de uma sociedade estruturalmente racista e reconhecer a presença de comportamentos e atos racistas na escola é, portanto, o primeiro desafio a ser vencido por todos e todas aquelas que trabalham neste espaço e desejam construir uma sociedade mais justa e

1 GOMES, Nilma Lino. "Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03". Portal Geledés. 27/08/2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwvL-oBhCxARIsAHkOiu1fZezUFADWk-WDdCGhpjR42f4U2AdLdao8cWvePZT6MpC6Wpjts8gaAj6SEALw_wcB Acessado em 24/09/23.

2 BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.* São Paulo: Instituto Alana, 2023, p.67. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf

3 NGANGA, João Gabriel do Nascimento. *Percepções sobre o Racismo no Brasil.* Peregum – Instituto de Referência Negra e Projeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Julho/2023.

menos desigual. Uma vez vencido este primeiro desafio, outros se apresentam, e dizem respeito não apenas ao conteúdo temático abordado nas diferentes áreas do conhecimento, mas também nas relações interpessoais e, sobretudo, nas relações de poder presentes em qualquer instituição educativa. Vale observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2004) falam em "educação das relações étnico-raciais". Isso quer dizer que as relações racialmente marcadas, que partem de pressupostos supremacistas, operando na lógica da superioridade de certos grupos em detrimento de outros, precisam ser objeto de reeducação onde se quer convívio democrático. Como explica Muniz Sodré (2023, p. 236), "o que existe mesmo é a 'relação racial', quer dizer, a relação social atravessada pelo imaginário de raça, ancorado em diferenças de gradação de cor de pele. (...) É que a consciência racista confunde pele com essência humana." Sobre isso, encontramos semelhante reflexão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

> Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura. (...) Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (...) Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. (MEC, 2004, p. 14-15)

O segundo desafio a ser superado, portanto, é a reeducação das relações étnico-raciais por meio de práticas antirracistas que busquem não apenas criar espaços para discussão do racismo no cotidiano escolar, como também a criação de formas alternativas de convívio social em que as marcas raciais não sejam balizadoras ou propulsoras de desigualdades. É importante ressaltar que o racismo pode assumir diferentes faces no contexto escolar, não se restringindo aos xingamentos, comumente mais visíveis, sobretudo entre crianças, ainda que nem sempre tratados com o rigor que merecem. Ações racistas podem ser flagradas em muitos âmbitos neste contexto: entre professor ou professora e estudante, por meio de tratamentos desiguais dispensados a crianças brancas e negras, por exemplo; entre funcionários e funcionárias ocupando distintas funções hierárquicas, por meio da subalternização e do silenciamento de pessoas negras; nas relações entre escola e família, por meio da culpabilização e da reprodução de estereótipos, dentre muitas outras.

A construção e efetivação de práticas antirracistas podem ser consideradas, portanto, o terceiro desafio dentre os aqui apresentados e estendem-se, igualmente, a várias esferas do contexto escolar. No que diz respeito às práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares trazem orientações relacionadas, por exemplo, aos materiais didáticos, à configuração do espaço escolar e aos conteúdos propriamente ditos de cada disciplina ou área do conhecimento:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (MEC, 2004, p. 21)

Especificamente no que diz respeito às situações de leitura e escrita nos anos do Ensino Fundamental, muitos desdobramentos podem ser feitos a partir das sugestões presentes nas Diretrizes Curriculares e no Plano Nacional, que vão do cuidado com a bibliodiversidade – busca por autores e autoras e ilustradores e ilustradoras negros, assim como editoras que priorizam as literaturas negras e as temáticas relacionadas às culturas africanas e afro-brasileiras – à atenção para o acompanhamento das aprendizagens de leitura e escrita, com foco na equidade racial, de modo que as estratégias e intervenções didáticas em sala de aula sejam planejadas considerando-se as necessidades específicas de cada estudante, no contexto de uma sociedade, ainda, racista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023, p.67. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf Acessado em 24/09/23.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e Ensino da História e da Cultura afro-brasileiras e africana*. 2004

GOMES, Nilma Lino. "Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03" Portal Geledés. 27/08/2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao=-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei1063903-/?amp-1&gclid=Cj0KCQjwvL-oBhCxARIsAHkOiu1fZezUFADWk-WDdCGhpjR42f4U2AdLdao8cWvePZT6MpC-6Wpjts8gaAj6SEALw_wcB Acessado em: 24/09/23.

GOMES, Nilma Lino & ARAÚJO, Marlene de. *Infâncias Negras – Vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. *Percepções sobre o Racismo no Brasil.* Peregum – Instituto de Referência Negra e Projeto SETA - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Julho/2023. Disponível em: https://peregum.org.br/2023/08/02/pesquisa-percepcoes-sobre-o-racismo-do-instituto-de-referencia-negra-peregum-e-projeto-seta-e-divulgada-na-imprensa-nacional/ Acessado em: 24/09/23.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor – Uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

4

CONCEITOS FUNDAMENTAIS E PRÁTICAS EM ARTES VISUAIS

4 CONCEITOS FUNDAMENTAIS E PRÁTICAS EM ARTES VISUAIS

ÁREA DE LINGUAGENS

A linguagem é o meio que desenvolvemos para comunicar nossos pensamentos, sentimentos e ideias. É a partir da comunicação que nós dialogamos com o outro e damos sentido à realidade que nos cerca.

Na linguagem verbal (oral e escrita), articulamos o pensamento sobre a existência das coisas, nomeamos objetos, sentimentos, pessoas, elaboramos conceitos e definições sobre tudo, inclusive sobre nós mesmos. Porém, a linguagem verbal não é a única que utilizamos para nos comunicar e nem a primeira que aprendemos na vida. Quando bebês, constantemente nos comunicamos a partir da linguagem não verbal, isto é, nós choramos para dizer algo; também podemos olhar, apontar, balbuciar e pular com a intenção de sermos entendidos e entendidas.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 63) destaca que as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais e mediadas pelas diferentes linguagens: verbal (oral, visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual e sonora – e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, há processos de interação que constituem os sujeitos sociais – nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Assim, o foco do trabalho e das competências definidas nesta área do conhecimento é propiciar aos e às estudantes a integração e participação em práticas sociais de linguagem diversas, desenvolvendo suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas formas de expressão e comunicação.

Nesse sentido, as formas de comunicação e expressão, as estratégias de elaboração de diferentes discursos, a leitura e interpretação de textos nas diferentes linguagens e seus elementos constitutivos revelam-se objetos de construção de conhecimento no contexto escolar. O que se busca é que os e as estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão dos contextos sociais e culturais nos quais atuam. É fundamental, para tanto, que compreendam o caráter dinâmico das linguagens, pois todos e todas participam de processos de constante transformação.

ARTE

> Discutir arte sob o ponto de vista de seu movimento criador é acreditar que a obra consiste em uma cadeia infinita de agregação de ideias, isto é, em uma série infinita de aproximações para atingi-la (Ítalo Calvino, 1990). Arte não é só o produto considerado acabado pelo artista: o público não tem ideia de quanta esplêndida arte perde por não assistir aos ensaios (Murray Louis, 1992). O artefato que chega às prateleiras das livrarias, às exposições ou aos palcos surge como resultado de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos e aproximações. Não só o resultado, mas todo esse caminho para se chegar a ele é parte da verdade (Max citado por Eisenstein, 1942) que a obra carrega.
>
> **Cecília Almeida Salles (2009)**

Há diversas maneiras de se entender o que é arte e qual o seu papel na formação das crianças. Consequentemente, há diferentes concepções a respeito de como se ensina e se aprende Arte na escola – concepções construídas historicamente que refletem, em sua metodologia e propostas, o que culturalmente se entendia por Arte, competências artísticas e formação cultural. Hoje, enquanto componente curricular obrigatório, seu objeto de estudo é a arte produzida socialmente e sua relação com os contextos sociais e culturais nos quais está inserida – e, mais pontualmente, com os indivíduos em formação.

Assim como o processo de leitura textual resulta de um contínuo processo de aprendizagem, para que ocorram leituras estéticas, também se faz necessário o uso de estratégias que possibilitem um constante aprofundamento na maneira de reconhecer e se apropriar dos códigos expressivos do entorno e culturalmente construídos.

O ensino da Arte em escolas brasileiras pressupõe a organização dos conteúdos e atividades nas linguagens artísticas: "[...]o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas." (BNCC, 2019, p. 193). O documento divide o componente curricular Arte em cinco unidades temáticas: as quatro linguagens artísticas já citadas e as Artes integradas, em que se propõe o estudo e produção a partir da integração de diferentes linguagens e tecnologias – cada uma destas unidades temáticas possui suas habilidades específicas, organizadas segundo seus objetos de conhecimento.

Também fica clara a importância do exercício de autoria do ou da estudante, individual e coletiva. Para tanto, deve-se dar espaço para que os repertórios e o universo de cada um possam se encontrar e se alimentar do acesso à diversidade cultural, favorecendo os processos de criação. A prática artística, vale lembrar, não deve ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas, mas também como a atribuição de significado ao que fazem, por meio do desenvolvimento da percepção estética e crítica. O momento de criação, a partir do repertório próprio do ou da estudante, alimentado pelo historicamente produzido, é extremamente importante e deve ser garantido nas propostas de Arte.

Acervo Roda Educativa

A BNCC enfatiza, ainda, a importância de se abordar a diversidade e a valorização das matrizes africana e indígena nas produções e manifestações artísticas, aspectos explicitados pela competência específica 3 de Arte, na redação do documento:

> "Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte." (BNCC, 2019, p. 198).

Entende-se, desta forma, que, ao pesquisar junto aos e às estudantes sobre a diversidade das matrizes culturais brasileiras, devemos promover um encontro com fontes verdadeiras e basilares de cada cultura, buscando diálogos potentes entre tradição e contemporaneidade.

As aulas de Arte podem apresentar as mais diversas manifestações artísticas e culturais, principalmente contemporâneas, indígenas e afro-brasileiras, sem hierarquia ou preconceito. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizado de Arte ganha sentido e se torna significativo.

Joa Souza/Adobestock

A BNCC também aponta para a necessidade de uma abordagem transversal da Arte, que enfatiza a potencialidade dessa linguagem como um meio de expressão individual e coletiva, bem como a importância da integração cultural. Assim, somam-se ainda os conteúdos transversais, bem como aqueles relacionados a outras áreas do conhecimento, que possam apresentar a diversidade cultural da produção artística e seu papel em diferentes contextos.

O estudante ou a estudante deve ser visto como um pesquisador e produtor artístico, que – conforme os conteúdos e propostas apresentados pelo professor ou professora – terá abertura para a ampliação de duas esferas de sua experiência: a produção artística como produção cultural, que media, diversifica e fortalece sua relação com o mundo; e as linguagens artísticas como meios de expressão e comunicação legitimados e apropriados pelo e pela estudante, de maneira que sejam também formas de ele ou ela se colocar social e culturalmente. Estas duas dimensões do aprendizado artístico se tocam e se sobrepõem a todo o momento.

Para que as propostas e atividades nas linguagens artísticas possam estimular uma relação investigadora e criativa com o fazer artístico, as mais diversas estratégias podem ser utilizadas, seja na elaboração da própria proposta, na proposição de materiais e técnicas ou na gestão de grupo. Assim, é importante promover atividades como discussões, coleta de materiais, pesquisas, trabalhos em grupo, apreciação artística, confecção de materiais na elaboração de propostas de trabalho, além de produções artísticas que coloquem os e as estudantes como protagonistas, em oposição a uma concepção engessada, para a qual o aprendizado artístico configura-se como a apreensão de técnicas ou a confecção de produtos preconcebidos.

A seleção e organização de conteúdos, imagens e propostas de atividades, a linguagem utilizada, a relação entre palavra e imagem e a indicação de materiais complementares como sites, vídeos, livros e outras publicações são recursos importantes na concepção de um aprendizado da arte que possibilite aos e às estudantes uma imersão nas linguagens artísticas, em suas características e sua relação com diferentes contextos e momentos históricos.

A diversificação de atividades, com múltiplas abordagens e estratégias de produção, estimula a criança a envolver-se com as diferentes instâncias da arte e sua apresentação social. Para além de medir o desenvolvimento do ou da estudante e a potência do desenvolvimento da sua imaginação, o professor ou professora deve assegurar que as experiências sejam lúdicas, significativas e vinculadas ao repertório de cada um e cada uma – é preciso compreender que esta ludicidade estimula a aprendizagem, a curiosidade e o protagonismo dos meninos e meninas, atuando na sua constituição, como estudante, pois trata-se da forma natural de comunicação humana – a aprendizagem da Arte (e em Arte) se dá por meio de processos que vêm da experiência e que geram novas outras. Quando o estudante e a estudante produzem seus próprios trabalhos artísticos, estabelecem relações entre o que observam, conhecem e o que desejam fazer. Nesse processo, seguem resolvendo problemas e desenvolvendo investigações artísticas.

ARTES VISUAIS

Cultural e socialmente, as Artes Visuais se caracterizam pela produção de objetos, imagens e outras manifestações artísticas, resultado de práticas simbólicas que são expressões materiais da nossa experiência com a natureza e com a cultura. Essa linguagem é, portanto, um dos modos de relação do homem com o mundo – a história da arte registra o que a humanidade chamou de "arte" ao longo do tempo. A linguagem visual deve ser desenvolvida pela escola como parte indispensável da formação geral do indivíduo.

A formação artística dos e das estudantes deve estar relacionada às diversas práticas sociais nas quais a linguagem visual está implicada. Isto vale tanto para os que participam ativamente das manifestações culturais da região onde moram – os que procuram frequentar museus e outras instituições culturais – quanto para os que assistem à televisão, leem revistas, jornais e livros ilustrados, vão ao cinema, percorrem e habitam espaços arquitetônicos. Todos e todas, em diferentes medidas, têm seu cotidiano impregnado de informações comunicadas por imagens, com as quais precisam aprender a se relacionar para compreender seus significados, de modo a escolher conscientemente o que desejam, negar o que não lhes interessa e expressar o que pensam.

Desenvolver capacidades a partir do olhar, produzir e refletir sobre imagens, eis o que a escola deve garantir aos e às estudantes. Para isso, é necessário promover aulas de Artes Visuais que aprofundem o que eles e elas já fazem desde muito pequenos: antes mesmo de falar, olham o que está à sua volta e, pelo olhar, reconhecem as coisas antes de associarem a elas palavras, nomes. A escola é o lugar em que essa forma de conhecer o mundo deve ser cultivada para que os e as estudantes se apropriem de procedimentos, criem e reconheçam significados nas suas produções artísticas e nas que fazem parte de diversas culturas.

Acervo Roda Educativa

Quando um ou uma estudante desenha, pinta, modela e esculpe nas atividades propostas, estabelece relações entre o que observa, conhece e o que deseja fazer; resolve problemas, sejam eles propostos pelo professor ou professora ou os que apareçam na realização de seus projetos pessoais; utiliza ferramentas e materiais para desenvolver investigações artísticas eventualmente desencadeadas por experimentações prévias ou por novos interesses. Nesses processos, elabora seus próprios trabalhos – que, somados a referências e informações trazidas pelo professor ou professora, ampliam seu repertório visual.

Acervo Roda Educativa

Nas Artes Visuais, não faz sentido falar em um fazer certo ou errado, pois não há uma norma a ser seguida; as regras são próprias de cada trabalho e vão sendo afirmadas pelo indivíduo no seu fazer e no seu pensar, que acontecem nos processos de apreciação, pesquisa e experimentação em sala de aula. Não há uma forma correta de se desenhar rostos, de esculpir figuras humanas em mármore, ou de se representar paisagens, como ocorria na arte clássica, quando as obras de arte deviam seguir regras estabelecidas sobre proporção, tamanho, composição, combinação de cores etc. Assim, não é interessante oferecer aos e às estudantes somente modelos a serem copiados – é preciso assegurar que eles e elas se apropriem dos elementos da linguagem visual e experimentem utilizá-los em suas próprias criações, expressando ideias e sentimentos.

Acervo Roda Educativa

Faz parte da educação em Artes Visuais incentivá-los e incentivá-las a observar o que está a sua volta e a criar significados, de modo que relacionem o que observam com o que imaginam e o que guardam na memória, envolvê-los e envolvê-las na apreciação do que produzem para que se apropriem não só de procedimentos, técnicas e referências que lhes garantam autonomia, mas que também sejam capazes de falar sobre os seus trabalhos, os dos e das colegas e os de artistas.

A LINGUAGEM VISUAL EM NOSSO DIA A DIA

Acervo Roda Educativa

Fig 1 Fig 2 Fig 3

Fig 1: Observe a imagem que a luz cria na parede. O que acontece com a cor? Note como a cor verde entra como outro elemento, assim como as linhas da sombra e as formas que criam.
Fig 2: É interessante perceber que, na sombra, vemos melhor o cesto, mas o ferro de apoio se entorta no ângulo entre a parede e o chão.
Fig 3: A repetição das formas da grade/mureta dialoga com a repetição das formas do piso, compondo imagens.

Professores e professoras podem ampliar as referências dos e das estudantes, apresentando e apreciando obras de arte, peças de comunicação de massa, filmes, fotografias, imagens cotidianas e as próprias produções. Cada professor ou professora fará isso de acordo com seu repertório, estimulado por suas próprias pesquisas a respeito de Artes Visuais – e, como um ponto de partida, contando com as orientações desta publicação, que foram elaboradas para educadores sem qualquer especialização em Arte.

APRECIAÇÃO DE IMAGENS E SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

As atividades de apreciação de imagens são um recurso valioso para ampliar o repertório dos e das estudantes por meio de referências de diversos tipos, às quais eles e elas teriam acesso apenas a partir de suas atividades práticas. Nestas dinâmicas, para expandir suas experiências com as artes visuais, é possível analisar trabalhos de artistas e produtores locais, trabalhos realizados pela turma diante de algum desafio proposto, conhecer projetos individuais ou mesmo retomar conteúdos aprendidos em atividades práticas.

Participar de atividades de apreciação contribui, também, para que aprendam a se colocar diante das produções de colegas, de artistas e de artesãos e artesãs, manifestando o que pensam, percebendo os elementos da linguagem visual, como eles são articulados, para expressar ideias, sentimentos e visões de mundo. Incorporando essas práticas ao cotidiano escolar, incentivamos que se interessem por imagens como fonte de conhecimento.

Atividades de apreciação podem ser feitas no início das aulas para apresentar e contextualizar algum assunto, ampliar referências e levantar o que os e as estudantes já sabem a respeito do que será tratado, de modo a ajustar seus conhecimentos prévios – à realização da atividade a ser proposta. Durante atividades práticas, a apreciação pode ser feita com o objetivo de apresentar variadas soluções para questões que aparecem no processo de trabalho, para analisar e ampliar possibilidades de continuidade em outras etapas da atividade ou ao longo das experimentações individuais de cada um. Quando propostas ao final das aulas, as atividades de apreciação permitem aos e às estudantes refletir sobre o processo de trabalho pelo qual passaram e identificar características das suas produções, exercitando muitas habilidades relacionadas ao olhar, como associar e relacionar, bem como organizar, comparar e rever, elaborando um discurso próprio como forma de se apropriar de experiências e conhecimentos ali envolvidos.

A APRECIAÇÃO DE IMAGENS DE REFERÊNCIAS PARA APRIMORAR AS PRODUÇÕES

Ao colocar estudantes em contato com imagens de diferentes procedências, contribuímos para que conheçam produções visuais variadas, procedimentos artísticos adotados por diferentes artistas, em suma, trabalhos que são expressões de diversas culturas e momentos históricos. Assim, é possível que tenham novas ideias para seus trabalhos, assimilando procedimentos e escolhendo formas ou recursos visuais utilizados por outras pessoas para que, então, façam parte das suas produções. Quando possível, o professor ou professora pode recorrer aos trabalhos de artistas que conheçam para apresentar soluções dadas em arte para desafios similares aos de alguma atividade da classe.

A APRECIAÇÃO DE IMAGENS COMO RECURSO PARA A COMPREENSÃO DAS ARTES VISUAIS

Na apreciação de imagens e objetos da arte é possível identificar os processos por meio dos quais eles foram produzidos, relacionar formas e significados ao contexto em que foram criados e, assim, compreender as produções artísticas de outras épocas e as do nosso tempo. Ao guiar o olhar do ou da estudante para determinado elemento ou aspecto das imagens apreciadas, exercitamos uma prática em que é possível aprender a observar suas características e compreender o que elas significam.

Ao realizar cotidianamente atividades de apreciação, a turma irá se familiar com imagens, ampliando seu repertório de objetos de arte e, assim, ganhando autonomia para falar e refletir sobre suas experiências artísticas e fazer uso delas em trabalhos que expressem o que pensam.

O USO DE REFERÊNCIAS, E NÃO DE MODELOS, EM AULAS DE ARTES VISUAIS

O uso de modelos que devem ser copiados em aula sugere haver uma maneira adequada de se fazer algo, uma fórmula correta a ser seguida.

Esse tipo de prescrição, entretanto, não faz sentido no aprendizado artístico, seja nas escolas do Ensino Fundamental, seja nas faculdades de Arte.

Numa aula de Artes Visuais, não há uma maneira certa de se desenhar, pintar ou esculpir – estas têm como objetivo apoiar que estabeleçam relações, compreendam a linguagem visual e façam suas próprias escolhas, experimentações e criações.

Por outro lado, usar referências visuais pesquisadas na história da arte e em diversas fontes de imagens faz parte das atividades de pintura, do desenho ou da escultura. Trata-se de um recurso comum em vários momentos de nossas aulas, geralmente usado com a finalidade de apoiar a produção dos e das estudantes, de modo que refinem seu olhar para algum objeto, ampliando seu repertório sobre artes visuais e outras imagens relacionadas aos assuntos da aula.

Em atividades de desenho de observação para ilustrar um livro de receitas, por exemplo, ao se mostrar um legume, uma fruta ou uma ferramenta de uso culinário, a intenção é que estudantes possam observá-los e perceber características do que querem ilustrar. Por exemplo, observar uma cebola, sua cor, forma e textura, percebendo como os pequenos fiozinhos dourados das raízes aparecem em um ponto de sua superfície, a partir do qual estão sobrepostas as várias camadas brancas ou arroxeadas que estruturam seu bulbo, pode ajudar cada um a desenhar uma cebola de maneira pessoal e, ao mesmo tempo, que todos a reconheçam na ilustração.

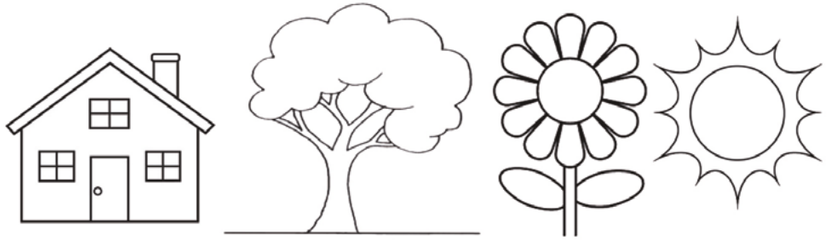
Acervo Roda Educativa

Fig 1 Fig 2 Fig 3

Fig. 1: Observe a predominância da cor branca e verde compondo a imagem. Vemos camadas sobrepostas da cebola e a centralidade no suporte.
Fig. 2: Observe o contraste entre o rosa mais escuro, o amarelo e o bege. As linhas contínuas formam gomos, o ângulo bem de perto parece aumentar o tamanho da cebola e dos detalhes. A sombra também tem tonalidades diferentes que aparecem embaixo dos dois pedaços – tudo isso são elementos da linguagem visual.
Fig. 3: Aqui podemos observar os espaços aparecendo no meio das camadas da cebola, outra ocupação do espaço. A imagem está quase centralizada no suporte, escolha que provavelmente não foi aleatória.

Encaminhamentos como esse permitem grande diversidade nos resultados e muitas aprendizagens, como perceber detalhes, compreender conexões entre partes e delas com o todo, produzir grafismos relacionados às formas observadas, encontrar soluções num plano bidimensional para um volume etc.

Entretanto, se em vez de uma cebola real for oferecido um desenho de cebola já feito por alguém, de formas simplificadas, supondo-se que assim possam reproduzi-lo mais facilmente, provavelmente os resultados serão todos muito parecidos com o desenho observado.

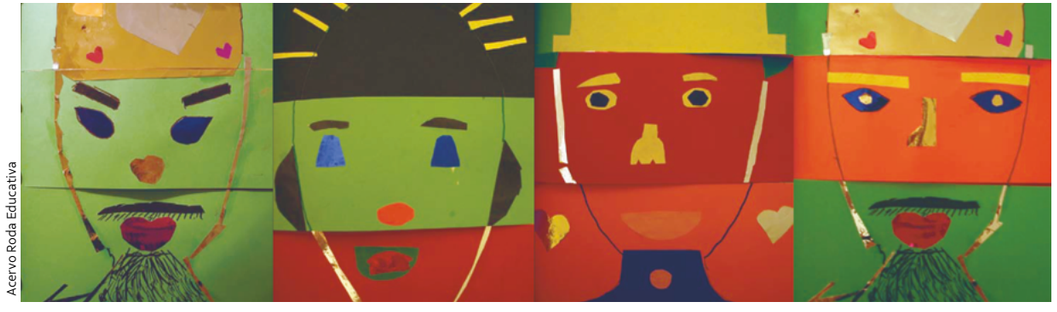


Dessa forma, os desafios serão pequenos, bem como as possibilidades de aprendizagem. Os desenhos mostrados podem ser tomados como um modelo a ser imitado, o que não enriquece a experiência de se observar e desenhar, pois indica que há apenas uma maneira "certa" de desenhar – a do desenho apresentado pelo professor ou professora. Mas, se em vez de um único desenho, se oferecer para a turma fotos, desenhos de outros estudantes, de artistas ou de ilustrações de enciclopédias, essas imagens funcionarão como referências diversas – fonte de informações para os meninos e meninas observarem e escolherem como farão o seu desenho.

Cabe ter em mente que o estudante e a estudante têm sua maneira própria de desenhar, não sendo apropriado esperar que ele ou ela reproduza o que vê como uma câmera fotográfica, registrando tudo com idêntica semelhança. O que se espera é que suas linhas e seus traços reflitam o percurso de suas mãos e seus olhos, num trabalho simultâneo de observação e desenho.

Podemos ensinar procedimentos adequados de uso de uma tinta, da cola, de limpeza e manutenção de pincéis, mas a criação de cada um é resultado de suas experiências. Cada estudante aprende ao fazer suas tentativas, ao buscar soluções, ao observar o que outras pessoas fizeram e o que seus e suas colegas fazem. Em suma, sua curiosidade pelo pensamento e o reconhecimento do seu percurso por parte dos adultos e adultas garantem uma boa relação de cada menino e menina com seus trabalhos, postura que pode ser aprendida desde muito cedo.

Em última análise, alimentar uma relação de segurança e confiança no processo de cada um de nossos e nossas estudantes, acreditando na sua capacidade de pensar com imagens, valorizando e enxergando o que é característico a cada um, é o principal modelo de atitude que podemos oferecer como professores e professoras.



Acervo Roda Educativa

TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIALIDADES E INTERAÇÕES

Podemos imaginar o que se passa no dia a dia de uma sala de aula, observando os cartazes, os textos e as imagens expostos nas paredes, reparando na seleção e organização dos materiais, na disposição destes no espaço, na definição do lugar que cada coisa ocupa nas estantes ou no destaque dado a algum material em determinada atividade – assim, percebemos quais são os interesses e as prioridades dos e das estudantes e as intencionalidades de professores e professoras que ocupam aquele lugar.

As intenções educativas do professor e da professora determinam suas ações na sala de aula: na distribuição de cadeiras e de mesas no espaço, nas formas de agrupar estudantes para realizarem uma atividade, e na administração do tempo em que se desenvolve cada proposta.

Esses são aspectos da **gestão da sala de aula**, que devemos levar em conta em todos os tipos de atividade escolar, e que têm papel fundamental no planejamento das aulas de Artes Visuais.

Antecipar o que é necessário para a realização de cada atividade e envolver a turma na preparação do espaço de trabalho são estratégias para o bom funcionamento da aula e para a autonomia deles e delas – a gestão do professor ou professora deve estar conectada às intenções de ensino e de aprendizagem. Assim, para o estudante ou a estudante, compreender os critérios de armazenamento e manutenção dos materiais passa a ser uma forma de aprender para que eles são feitos e como usá-los. De igual maneira, ver expostas suas produções, ou, durante atividades, as de artistas e outras referências, traz para seu cotidiano o hábito de analisar imagens e pensar sobre o que se vê.

Realizar atividades em grupo, duplas ou trios para compartilhar materiais e experiências os estimula a desenvolver atitudes cooperativas no trabalho, incentivando discussões e trocas de experiências no enfrentamento de desafios comuns a todos e todas. Os momentos de trabalho individual permitem maior concentração em suas experimentações, pesquisas e descobertas.

Cuidar da gestão da sala de aula, sua organização, materiais e usos, planejar agrupamentos e duração de atividades em sintonia com as características da turma e da escola são meio de transformar um espaço qualquer em um lugar vivo, representativo de todos e todas que nele convivem em torno da construção de conhecimentos.

ESPAÇOS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

- Como contribuir para que os e as estudantes desenvolvam autonomia no uso dos materiais, garantindo que avancem na capacidade de resolver problemas relacionados ao fazer artístico?;
- O que é preciso fazer para que eles e elas se reconheçam nos espaços pela escola, vejam-se representados naquele lugar, percebam o seu processo de aprendizagem, suas conquistas e produções?;
- Como oferecer e manter na sala de aula, ou outros espaços da escola, ambientes ao mesmo tempo acolhedores, instigantes e propícios à cooperação, com troca de informação e discussão sobre as práticas artísticas entre estudantes e com seu professor ou sua professora?

Acervo Roda Educativa

> O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado: marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação.
>
> **Madalena Freire**

Miguel Zabalza e Lina Iglesias Forneiro (FORNEIRO, 1998), citados no livro "Direção para os novos espaços e tempos da escola" (Roda Educativa, antiga CE CEDAC), fazem uma interessante distinção entre os conceitos de espaço e ambiente e, apesar de reconhecerem as inter-relações entre ambos, os definem da seguinte maneira: espaço é o local em que as atividades são realizadas e caracteriza-se pelos objetos, móveis, materiais e decoração; já ambiente diz respeito ao conjunto que engloba esse espaço físico e as relações que aí se estabelecem (ou seja, os afetos e as relações interpessoais). Em razão da potência da interação e das relações, os autores definem o espaço escolar como ambiente de aprendizagem.

Tanto na dimensão física do espaço (condições de infraestrutura, materiais etc.) como no ambiente de aprendizagem, lembram eles, muitos elementos se constituem como conteúdo de aprendizagem. Nesse sentido, Zabalza afirma que:

> O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. [...] O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (ZABALZA, 1987, apud FORNEIRO, 1998, p. 236).

O trabalho desenvolvido em Reggio Emilia (Adaptado de: Ceppi; Zini, 2013) aponta que a forma como o espaço da escola é organizado pode impactar positivamente a aprendizagem, e há muitas premissas nas quais podemos apoiar essa reflexão. A qualidade do espaço fundamenta-se no elemento relacional, isto é, nas relações que permitem ao ou à estudante ser um sujeito que conhece, pois:

- faz distinções, decide limites e realiza escolhas; todos esses itens são pilares essenciais na construção do conhecimento;
- é protagonista do conhecimento;
- experiencia o aprendizado como uma prática e não como um fim; a escola é vista como um grande laboratório, uma oficina de aprendizado e conhecimento;
- expressa a dimensão estética como uma característica essencial do aprendizado, do conhecimento e da relação.

O objetivo é, portanto, construir e organizar espaços em que o estudante ou a estudante:

- manifeste seu potencial, suas habilidades e sua curiosidade;
- explore e pesquise sozinho e com outros, tanto com a turma quanto com os adultos;
- perceba-se como construtor ou construtora de projetos, incluindo o projeto educacional geral desenvolvido na escola;

- estabeleça sua identidade (também em termos de raça e gênero), autonomia e autoconfiança;
- trabalhe e se comunique com os outros e outras;
- saiba que sua identidade e privacidade são respeitadas.

Assim, fica evidente a importância da flexibilização dos espaços e de sua transformação em ambientes de aprendizagem, o que significa conceber os espaços da escola e de seu entorno como ambientes em que, necessariamente, sejam potencializadas as interações, as trocas entre estudantes, entre si e com adultos, assim como entre estudantes e objetos sociais de conhecimento. Ao tratar da especificidade da escola diante das demais instituições, José Ernesto Bologna pontua: "Uma escola é feita de pessoas, porque são as pessoas que produzem as relações, e, no fundo, aquilo que educa são as relações" (BOLOGNA, 2005).

Todos os espaços dentro e fora da escola, vale destacar, podem ser organizados como ambientes de aprendizagem se as relações e as interações estiverem no centro das ações do professor ou professora no planejamento pedagógico.

Vale ressaltar ainda, segundo Maria da Graça Souza Horn e Carolina Gobbato Fornero (1998), que os lugares de criação, de investigação, podem se constituir em todos os espaços – na escola, na rua, na praça, no museu, na casa, interno ou externo, nos livros, na nossa imaginação. Podemos pensar em como os espaços alimentam nossos imaginários quando observamos as nuvens, por exemplo, ou quando lemos um livro. Ou quando brincamos com as sombras. Ou quando apreciamos uma paisagem ou visitamos uma exposição.

Acervo Roda Educativa

Na escola, paredes e murais devem expor produções artísticas dos e das estudantes – trabalhos de artistas, de artesãos e imagens diversas são referências para as atividades. Quando os trabalhos são expostos na altura dos olhos dos e das estudantes, poderão acessá-los facilmente, apontar aspectos que chamam sua atenção, investigar de perto detalhes das imagens e identificar suas características, podendo, assim, se referir a eles com propriedade. A altura em que se expõem os trabalhos, por sua vez, é um indício de que o professor ou professora pensou nos estudantes e planejou situações de apreciação – pois não basta deixar as produções expostas, estudantes precisam aprender a olhar para elas como fonte de conhecimentos. Portanto, as exposições devem ser objeto de uso, ferramenta de trabalho, fonte de consulta e interesse no cotidiano escolar tanto de estudantes quanto de professores e professoras.

Acervo Roda Educativa

Quando o professor ou professora envolve a turma na montagem de um mural, discutindo com os meninos e meninas os critérios da exposição, propõe atividades em que estabeleçam relações entre diversas imagens, oferece lupas ou visores para que vejam detalhes ou partes de um desenho, produz um jogo de memória com desenhos dos próprios estudantes e joga com elas, as imagens são fonte de informação, fazem parte do trabalho – assim, estudantes podem desenvolver em relação às imagens uma crescente curiosidade, procurando compreender o que elas podem significar. Numa sala em que as imagens são valorizadas pelo professor ou professora, não é raro ver estudantes comentando uns com os outros e outras as produções expostas, trazendo-as para suas conversas.

A ocupação das paredes da sala deve ser planejada, de modo que haja áreas destinadas a exposições temporárias de trabalhos que acabaram de fazer e que poderão ser, em breve, substituídos por outros, ou que serão retomados em outra aula; além de áreas para material de referência sobre algum assunto de estudo mais prolongado, como nos projetos; espaço para curiosidades; local para comunicações do professor ou professora, combinações etc. Assim, estudantes podem se reconhecer no ambiente da sua sala de aula, e qualquer um que nela entrar perceberá no lugar o que a turma está estudando.

Se na escola houver um espaço exclusivo para as aulas de Arte, é interessante que os professores e professoras pensem juntos a possibilidade de criar um ateliê de artes de uso coletivo – ótimo tema para uma reunião de equipe. Nesse caso, não se deve esquecer de colocar os e as estudantes no centro dessas discussões, ou seja, pensar que eles e elas são os principais usuários desse espaço – que é em função da autonomia deles e delas que os materiais e o espaço devem ser arrumados.

Papéis, pincéis, tintas, cola, objetos para colagem, pano de limpeza, sucatas, jornais, assim como murais, varais, pia e todo material de Artes Visuais devem ficar acessíveis, organizados segundo critérios compartilhados com os jovens, criando um ambiente em que a participação e a colaboração também sejam conteúdos relevantes para a aprendizagem em Artes Visuais. Assim, ao longo de sua escolaridade, vão construindo uma autonomia para escolher materiais e ferramentas, baseada em seu conhecimento sobre como usá-los, onde são guardados, quais são os critérios de organização e os cuidados para conservá-los.

Acervo Roda Educativa

Algumas dicas:

- **Caixas** – Garantir na sala algumas caixas, cestas ou potes para armazenarem materiais diversos é um ótimo recurso para incentivar a coleta;
- **Forrações** – Papéis velhos, caixas de papelão abertas ou jornais são ótimos para forrar mesas que vão receber materiais molhados, como tinta ou argila. Essas propostas também podem ser realizadas ao ar livre, num local onde o chão possa ser lavado caso seja necessário;
- **Potes** – Latinhas de conservas têm um ótimo tamanho para armazenar materiais secos, como lápis e canetas. Para prepará-las, raspe o lado aberto no chão até que a parte por onde o abridor passou caia, pois isso evitará que as crianças se machuquem. Já os materiais molhados, como tintas e pincéis, que precisam ser lavados, ficam melhor se guardados em recipientes de plástico, que não enferrujam, como garrafas PET cortadas.

O professor ou professora contribui observando e ajustando a organização do espaço e dos materiais para melhor atender tanto às suas demandas de trabalho como às de seus e suas estudantes. Quando estudantes conhecem os materiais, onde e como estão arrumados, têm mais opções de escolha, mais liberdade para conceber seus projetos, tornam-se seguros e seguras para seguir suas próprias iniciativas, buscando o que precisam para realizar suas ideias.

MATERIALIDADES

- Quais materiais podem ser oferecidos para além de tinta guache, papel, lápis e giz de cera?
- Como assegurar investigações e criações potentes a partir dos materiais oferecidos?
- O que os e as estudantes investigam? Quais objetos os atraem? Como investigam? Quais são seus gestos e que marcas deixam?
- Qual a diferença entre materiais e materialidades?
- Por que a regularidade e diversidade são importantes na oferta dos materiais?

Acervo Roda Educativa

> Nós não modelamos só com barro, nós modelamos também com os nossos pensamentos, com as nossas apreensões do mundo. Portanto, entendemos por plástica a arte de plasmar, de modelar, que visa à reprodução de formas. O termo plástica tem relação com o termo grego plasto, empregado para designar um núcleo de onde nasce e se desenvolve cada coisa. É por isso que nós podemos aprender a ver as coisas de dentro pra fora. No meu modo de ver, isso poderia ser feito numa escola em diferentes níveis.
>
> **Evandro Carlos Jardim**

No contexto das Artes Visuais, materialidade é um termo normalmente usado para enfatizar as qualidades físicas, sensíveis e plásticas de um determinado trabalho artístico – resultado da relação estabelecida entre quatro fatores: os materiais (ou matéria), os procedimentos com a matéria, os suportes e os instrumentos (ou ferramentas).

OS MATERIAIS

O que chamamos de material, na arte, é aquilo que foi utilizado na constituição do objeto ou expressão artística.

Exemplos: lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, giz de lousa, carvão, pedaço de tijolo, canetas coloridas, canetas pilot pretas, tinta guache, anilina, tinta feita com elementos naturais, papéis coloridos, argila, massa de modelar, areia, sementes, pedras, penas... e tudo aquilo que você e seus alunos descobrirem como materiais.

OS PROCEDIMENTOS COM A MATÉRIA

É o conjunto de atitudes/ações sobre a matéria. Podemos dizer que é o modo como o estudante, a estudante ou artista utiliza, transforma e/ou combina os materiais para realizar um trabalho artístico.

Exemplos: amassar, cortar, rolar, sobrepor, empilhar, torcer, misturas, furar, colar, riscar, pontilhar, picotar, dobrar, esticar... e tudo aquilo que você e os e as estudantes descobrirem como procedimentos.

O SUPORTE

Aquilo que suporta, segura, serve de sustentação às produções ou à obra de arte. Por exemplo, podemos realizar uma pintura sobre o suporte (papel, tela, madeira, parede de construções arquitetônicas e muitas outras possibilidades). Um suporte pode variar conforme seu material, tamanho, formato etc.

Exemplos: pedaços de papelão, tecidos, papéis de diferentes tamanhos, formatos, cores, chão de terra, areia ou cimento, muro, caixa de leite aberta, pedras, plástico transparente, papéis de diferentes formatos, tamanhos e texturas, isopor, cadeiras velhas, folhas de jornal... e tudo aquilo que você e seus alunos descobrirem como suporte.

OS INSTRUMENTOS

São as ferramentas utilizadas para agir sobre o material, transformando-o. Quando falamos da materialidade de um trabalho artístico, estamos nos referindo à relação entre esses quatro elementos.

Exemplos: apontador, borracha, pincéis de diferentes tamanhos e espessuras, pincéis feitos com elementos da natureza, galhos de árvores, dedos, mãos, vassoura, palitos, esponja, tesoura, estilete, cola, prego, martelo, arame, barbante, furador, grampeador, fita crepe... e tudo aquilo que você e os e as estudantes descobrirem como instrumentos.

Nas aulas de Artes Visuais, é importante que o professor ou professora procure ensinar a importância das relações entre o material, os procedimentos, os suportes e os instrumentos, tanto para proporcionar uma melhor compreensão dos trabalhos artísticos quanto para orientá-los e orientá-las em suas práticas, contribuindo para a construção de suas próprias produções.

O estudante ou a estudante precisa conhecer e experimentar diferentes materiais, procedimentos, suportes e ferramentas/instrumentos, e assim entender como eles se comportam, quais são suas possibilidades de usos – cada forma de expressão artística tem características diferentes e, consequentemente, oferece possibilidades e resultados diferentes. Nesse sentido, é preciso garantir a regularidade e diversidade de ofertas e incentivá-los e incentivá-las na realização de suas experiências artísticas, propondo desafios que ampliem repertórios, na busca por caminhos e soluções visuais, tudo isso sem perder de vista que, em arte, as respostas são as mais diversas.

Os materiais podem variar desde os mais naturais até os mais artificiais, do mais artesanal ao mais industrializado – tanto a seleção quanto a organização desses materiais são determinantes para os processos de investigação e criação.

MATERIAIS VARIADOS E ELEMENTOS NATURAIS

Acervo Roda Educativa

Muitos recursos para a produção artística resultam de um olhar investigativo – por meio da investigação, elementos da natureza e objetos do cotidiano ganham outro significado. Sensibilizar o olhar para que o entorno seja visto como um campo de possibilidades, e consequentemente coletar, selecionar e organizar os recursos encontrados, já é um procedimento artístico. As ofertas de meios, suportes e instrumentos podem estar em qualquer lugar: no pátio, no jardim, na rua e na praça – com a matéria-prima em mãos, cada um descobre um modo de fazer.

Manter uma variedade mínima de materiais de trabalho é importante, pois cada um exige um procedimento de uso específico. Além de aprender como utilizar cada um deles, estudantes podem ficar à vontade para experimentar outras possibilidades, enfrentando desafios que encontram nas suas experiências artísticas, com o apoio do professor ou professora. É possível oferecer materiais bem simples, como galhos, pedras ou carvão para desenhar no chão de cimento, de terra ou de areia. Pedrinhas, areia, galhos, folhas e outros materiais coletados podem fazer parte das suas produções, como material e como instrumentos, bastando incentivar a sua utilização e manter tudo organizado.

Acervo Roda Educativa

PINCÉIS E OUTROS MATERIAIS PARA PINTURA

Para a confecção de pincéis podem ser utilizadas plantas, penas de galinha, crina de cavalo e tantos outros recursos. Na sua montagem, nenhuma instrução técnica precisa ser dada, cada um e cada uma pode imaginar o que e como pode ser feito.

Estudantes precisam aprender a lavar e enxugar os pincéis antes de trocar de cor. Para enxugar, é indicado usar retalhos de pano velhos, estopa ou mesmo jornais ou outro tipo de papel com que se forram as mesas. Os pincéis devem ser guardados bem limpos e com os pelos para cima, de modo a não se deformarem.

Acervo Roda Educativa

PESQUISA DE MATERIAIS

Explorar variados recursos, não só para desenhar, mas também para pintar, colar, modelar, criar esculturas e colagens deve ser um dos objetivos das propostas de Artes Visuais planejadas. Para isso, o professor ou professora, juntamente com seu grupo de estudantes, precisa pesquisar e descobrir novas maneiras de fazer arte, diferentes daquelas que já conhecem, investigando juntos, por exemplo, materiais e formas de explorá-los.

Gravetos, pelos de animais ou penas podem se transformar em pincéis, assim como terras coloridas moídas misturadas com água e cola são receitas de ótimas tintas – é importante envolver as crianças na investigação de diferentes possibilidades. O professor ou professora pode fazer uma pesquisa de campo junto com os meninos e meninas para recolher matérias-primas a serem transformadas em tintas, por exemplo, e experimentar como funcionam quando usadas para pintar. Podem investigar, também, outros materiais para utilizar nas propostas de desenho, colagem e escultura.

A pesquisa de campo pode ser feita da seguinte maneira:

- Com estudantes em roda, reforce o significado de uma pesquisa de campo: ir para diversos lugares com o objetivo de procurar informações, coletar coisas e registrar imagens sobre algum assunto que se queira conhecer. Nesse caso, o assunto são materiais alternativos que possam ser usados para desenhar, pintar, modelar, construir etc.;
- Pergunte a eles e elas se imaginam outros materiais que possam ser utilizados, além do lápis, da tinta guache, do papel;
- Proponha uma pesquisa de campo dentro da escola, percorrendo o pátio, o refeitório, o corredor ou qualquer outro ambiente para que recolham tudo o que puderem imaginar como material para as aulas de Artes Visuais. Você pode dar sugestões, como por exemplo: galhos, sementes, folhas etc.;
- Leve uma caixa de papelão vazia para armazenar a coleta;
- Depois de feita a pesquisa, leve a caixa para a sala de aula e, em roda, espalhe os materiais recolhidos. Você pode propor que estudantes separem os materiais por categorias criadas por eles e elas mesmas;
- Pergunte como imaginam utilizar esses materiais;
- Comece as experimentações na prática;
- Aprecie os resultados junto com o grupo, de modo que verifiquem o que deu certo e o que não deu certo;
- Dê uma semana de prazo para que possam trazer outros materiais de casa, pedindo que recolham o que puderem encontrar durante o trajeto de casa para a escola;
- Faça a apreciação dos processos e resultados. Quando testam os materiais que recolheram para verificar como riscam e pintam, por exemplo, estudantes aprendem muitas coisas novas.

Organize os instrumentos, ou seja, pincéis, objetos para riscar, as tintas, os suportes, materiais e outras coisas que a turma tenha criado ou coletado nesta pesquisa, em uma espécie de coleção. Em caixas ou embalagens vazias, estudantes podem organizar sementes, folhas, terra colorida, pincéis feitos por eles e elas etc., a partir de critérios que vocês discutam em conjunto – de semelhança, usos e tipos. Ampliar, cuidar e usar essa coleção pode fazer parte das Atividades Habituais de Artes Visuais da classe.

Agrupamentos e interações

- Como os diferentes agrupamentos interferem nas investigações e criações dos e das estudantes?
- O que é importante considerar na formação dos agrupamentos?
- Quando optar por produções coletivas ou individuais?

Acervo Roda Educativa

A escola é fundamentalmente um lugar de encontro. Um lugar para o qual os estudantes se dirigem todos os dias para aprender a viver e conviver. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

Maria Carmem Barbosa – 2013

Cada tipo de agrupamento proposto aos e às estudantes desencadeia uma experiência particular com seus pares e com os adultos. Cabe ao professor ou professora orientar a formação e o funcionamento desses grupos para que todos e todas possam trabalhar cooperativamente e centrados em seus desafios. Para isso, quanto mais de perto o educador ou educadora observar os e as estudantes trabalhando, mais elementos terá para intervir na formação de grupos produtivos de trabalho.

Agrupar estudantes para compartilhar materiais, colocá-los e colocá-las juntas segundo seus interesses por um mesmo projeto, compor duplas e trios com a intenção de que um possa ensinar ao outro ou outra determinado procedimento, transmitir segurança, todos esses são critérios para formar agrupamentos que visem potencializar a troca de informações, construção de conhecimentos e aprendizagens de todos e todas.

Planejar agrupamentos pode estar, também, associado a decidir formas de ocupação e uso do espaço da sala de aula. Se a proposta é que trabalhem individualmente, podem usar suas carteiras. Em duplas, as carteiras podem permanecer frente a frente – se um for fazer o retrato do outro, por exemplo, ou lado a lado se estiverem observando um mesmo objeto. Em pequenos grupos, para tomarem decisões conjuntas ou compartilharem materiais, podem trabalhar espalhados pelo chão ou em círculos de carteiras. Para que o professor ou professora apresente alguma proposta, materiais de referência ou para atividades de apreciação poderão estar em um grande grupo acomodado em roda, no chão ou em carteiras dispostas lado a lado, como numa grande mesa.

O importante é que a decisão a respeito dos agrupamentos da turma seja determinada pelas intencionalidades de cada proposta e apoiada nas observações sobre a maneira como os e as jovens trabalham para, assim, garantir intervenções mais adequadas – de modo a apoiar o processo de cada um deles e delas no desenvolvimento de suas experiências estéticas.

Circulando pela sala, observando de perto os e as estudantes enquanto produzem, o professor ou professora pode perceber se compreenderam a proposta, verificar se é necessário retomar algum conceito, repetir algum encaminhamento e, assim, garantir que se apropriem dos conteúdos propostos. Também pode levantar temas e questões relacionados ao que os e as jovens estão fazendo, procurando registrar as particularidades do processo de pesquisa e criação de cada um e cada uma, atento ao que possa ser generalizado para a classe, como ocorre durante as apreciações das produções realizadas na atividade.

Um dos aspectos mais importantes das atividades em grupo é o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Ao propor experimentações e criações coletivas nas aulas de Artes Visuais, é importante observar como os e as estudantes interagem, participam e contribuem para que seu grupo atinja os objetivos da proposta. Algumas das posturas que podem ser desenvolvidas neste contexto são:

- Participar de ações coletivas, reconhecendo a importância da sua colaboração para os resultados do grupo;
- Contribuir com ideias, participando positivamente das tarefas em grupo;
- Colaborar ativamente na troca de ideias e execução de ações coletivas, valorizando os diferentes papéis;

- Executar ações e projetos de forma colaborativa para alcançar e celebrar resultados coletivos;
- Participar da construção coletiva de conhecimentos, produções e decisões, valorizando a contribuição de todos e todas para o resultado final;
- Participar da construção de combinados e respeitar a convivência visando a harmonia entre todos e todas;
- Reconhecer a diferença de interesses nas relações, respeitando seus próprios limites e os limites pessoais do outro e de outra;
- Negociar interesses e resolver conflitos de maneira pacífica e solidária, atuando para a melhoria das relações;
- Compreender as intenções e necessidades do outro e da outra, demonstrando preocupação e envolvimento.

Nas atividades em grupo, sempre que houver uma oportunidade, o professor ou professora pode fazer intervenções para incentivar posturas mais colaborativas, participativas e tolerantes.

Tempo

- Como lidar com o tempo na escola? E nas aulas de Artes Visuais?
- Como lidar com o tempo de investigação e criação?
- Como lidar com o tempo do grupo?
- Como lidar com o tempo de cada estudante?

Os tempos de aprender podem e precisam ser organizados e reorganizados de modo mais produtivo na escola. Organizar o tempo dos e das estudantes, no contexto escolar, é algo que o professor ou professora faz a partir de suas intencionalidades de ensino e dos objetivos de aprendizagem. Ao manejar os horários para o intervalo, para atividades de Artes, leitura e escrita, distribuindo-as sistematicamente ao longo da semana, três, duas ou uma vez por semana, o professor ou professora prioriza áreas de trabalho, sejam jogos corporais, arte, matemática, língua portuguesa e outras.

Além desse tempo para cada área de conhecimento, há ainda o tempo relativo à duração de cada proposta e o ritmo de trabalho de cada estudante, que é peculiar a cada um e cada uma. Uma atividade de apreciação de imagem para crianças de 7 anos, por exemplo, pode ter duração entre 20 e 30 minutos, o que reflete o tempo de concentração próprio a essa idade.

Para uma atividade de pintura com uma única cor de anilina, por exemplo, a duração pode variar entre 15 e 20 minutos, e é necessário dispor de papéis suficientes para que os e as estudantes possam fazer mais de uma pintura. Se a proposta for pintar fazendo uso de cores variadas, lavando e enxugando os pincéis nas trocas de cor, é preciso mais tempo. Essas são indicações que,

vale lembrar, variam de uma turma para a outra e, com a experiência, o professor ou professora vai encontrando o tempo adequado a cada tipo de proposta.

Para os e as estudantes, é sempre um desafio entender e marcar o tempo. Assim, ajudá-los a manejá-lo é algo que o professor ou professora precisa fazer durante as aulas de Artes, o que já pode ocorrer no primeiro ciclo. Estabelecer metas, marcar, prolongar ou redefinir o tempo a partir do andamento de cada uma das propostas faz deste um conteúdo de fundamental importância na hora em que estão pintando, desenhando, modelando a argila etc.

Embora o tempo e seu aproveitamento também devam ser ensinados aos e às estudantes, em relação às atividades de Artes Visuais, cabe destacar, espera-se que os prazos sejam relativizados de acordo com a novidade que uma proposta pode representar para a turma ou com seu grau de autonomia em aulas de Artes. Estabelecer um horário para Artes na rotina, próximo ao recreio, por exemplo, pode ser viável para atender às demandas de jovens por maior tempo na realização das propostas, uma vez que ele ou ela pode continuar na sala por alguns minutos terminando seu trabalho.

SEQUÊNCIAS E ATIVIDADES HABITUAIS DE ARTES E SUA ARTICULAÇÃO COM OS PROJETOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As orientações de Artes Visuais nos projetos de Língua Portuguesa estão direcionadas para a realização dos produtos finais. Entretanto, para que o trabalho dos e das estudantes e suas aprendizagens sejam completos e adequados à sua faixa etária, é fundamental a realização das *Atividades Habituais* e das *Sequências Didáticas de Artes Visuais* indicadas para acompanhar cada projeto, como se lê nos seus respectivos quadros de previsão de aulas.

As Atividades Habituais em Artes Visuais propostas nesta coleção têm por objetivo principal garantir conhecimentos de conteúdos, práticas e procedimentos que os e as prepararem para elaborar os produtos finais dos projetos com a autonomia necessária e a autoria desejável – a depender dos horários disponíveis na rotina escolar de cada classe, é possível incluir outras propostas curtas nas aulas da semana. São atividades de desenho de observação, de informações guardadas na memória, de relações determinadas pela imaginação alimentada por textos, imagens e outras experiências que os apoiam na elaboração dos produtos finais. Envolvem ilustração de lugares para um livro sobre a cidade; desenhos recortados para um varal de poesias, entre outras propostas presentes nos projetos.

As Sequências Didáticas em Artes Visuais têm o objetivo principal de complementar as aprendizagens em conteúdos não contemplados pelas Atividades Habituais nem pelas propostas de

elaboração dos produtos finais nos projetos. Assim, é possível garantir uma diversidade de atividades, propostas, encaminhamentos e modalidades artísticas nas aulas de Artes Visuais de cada turma ao longo dos projetos. O professor ou professora pode planejar a rotina de várias maneiras para organizar, no tempo didático, os diversos conteúdos que fazem parte dos objetivos de aprendizagem.

PARA SABER MAIS:

Artistas que utilizam materiais diversos em suas criações

Artista	Biografia
Frans Krajcberg	Frans Krajcberg (Kozienice, Polônia, 1921 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017). Escultor, pintor, gravador e fotógrafo. Autor de obras que têm como característica a exploração de elementos da natureza, destaca-se pelo ativismo ecológico, que associa arte e defesa do meio ambiente. enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg www.youtube.com/watch?v=Fuflc8LDUX4
Matizes Dumont	O GRUPO MATIZES DUMONT é formado por integrantes de uma família de Pirapora, Minas Gerais, que se dedica há mais de trinta anos às artes visuais e gráficas e ao desenvolvimento humano. Usam o bordado espontâneo, feito a mão, como linguagem artística e instrumento de transformação social e cultural. Com origem no bordado mineiro clássico, essa família de artistas criou novas possibilidades e deu novos sentidos a esse milenar ofício. O "bordado livre e espontâneo", como elas o vivem, rompe com os padrões da técnica original. São misturas de matizes, tecidos e tessituras, traçados que se combinam em uma arte visual com características próprias, sem formas nem padrões preconcebidos. Inspirada na natureza e na diversidade da cultura brasileira, cria telas, arte, de profunda delicadeza. www.matizesdumont.com/pages/about-us

Ernesto Neto	Ernesto Neto (Rio de Janeiro, RJ, 1964) Suas esculturas são compostas por elementos em tecido de lycra, algodão e poliamida e recheados com bolinhas de chumbo, polipropileno, especiarias, miçangas, espuma e ervas, entre outros. Muitas vezes a união entre esses elementos cria grandes redes que já foram chamadas de colônias pelo artista. A mistura de materiais inusitados com a utilização de tensão, força, resistência e equilíbrio é o que aguça a curiosidade do espectador da obra. www.pt.wikipedia.org/wiki/Ernesto_Neto
Vik Muniz	Vik Muniz (São Paulo, SP, 1961) é um artista plástico brasileiro reconhecido internacionalmente, que trabalha com materiais inusitados. Chocolate, feijão, açúcar, manteiga de amendoim, leite condensado, molho de tomate, gel para cabelo, geleia e produtos reaproveitáveis são algumas das suas principais matérias-primas. Suas criações carregam uma forte preocupação social e com o futuro do meio ambiente. Instalado nos Estados Unidos desde a sua juventude, atualmente os trabalhos de Vik Muniz estão espalhados pelos quatro cantos do planeta. www.culturagenial.com/vik-muniz-obras/
Stela Barbieri	Stela Barbieri nasceu em Araraquara (SP), em 1965, e é artista, escritora, educadora e contadora de histórias. Reconhecida como uma das principais referências brasileiras em arte-educação, desenvolve um trabalho que integra literatura, artes visuais, educação e processos criativos. Foi diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake e curadora do Educativo da Fundação Bienal de São Paulo, além de atuar na formação de professores e na criação de projetos para escolas, museus e instituições culturais. Autora de mais de 30 livros para crianças e educadores, também dirige o Binâh Espaço de Arte, dedicado à experimentação artística, à formação e à invenção.

Artistas que utilizam o espaço como suporte em suas criações

Artista	Biografia
Regina Silveira	Regina Scalzilli Silveira (Porto Alegre, RS, 1939). Artista multimídia, gravadora, pintora, professora. www.enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8084/regina-silveira
Cildo Meireles	Cildo Meireles (Rio de Janeiro, RJ, 1948), é um escultor e pintor brasileiro. Conhecido internacionalmente, Cildo cria os objetos e instalações que diretamente levam o observador a uma experiência sensorial completa, questionando, entre outros temas, a ditadura militar no Brasil (1964 – 1985) e a dependência do país na economia global. www.escritoriodearte.com/artista/cildo-meireles
Carlos Cruz-Díez, o mestre das cores e da ilusão de ótica	Carlos Cruz-Díez (Caracas, Venezuela, 1923). Considerado um dos artistas mais emblemáticos da arte cinética e da pop art, Carlos Cruz-Díez foi um pintor venezuelano que marcou a história da arte. Nascido em 1923, em Caracas, seu trabalho ficou caracterizado pela valorização das cores, movimentos e ilusão de ótica. Conhecido como "O mestre das cores venezuelano", o artista fez uso do movimento das cores em suas peças para que elas interagissem com o espectador. Assim, Carlos Cruz-Díez conquistou sua fama na arte cinética, afinal, queria romper com a ideia de que a obra de arte é estática, uma das características do cinetismo. laart.art.br/blog/carlos-cruz-diez/
As casas de barro decoradas de Tiebele	O povo Kassena, pertencente ao grupo étnico Gourounsi, é um dos mais antigos grupos étnicos que se estabeleceu no século 15, no território de Burkina Faso, África Ocidental. A vila Tiebele é conhecida pela sua extraordinária arquitetura gourounsi e pelas suas casas com decoração extremamente elaborada. www.youtube.com/watch?v=_eYoyJci3-0
Christo e Jeanne-Claude	Christo e Jeanne-Claude formaram uma das duplas mais influentes da arte contemporânea. Nascidos no mesmo dia — 13 de junho de 1935 —, ele na Bulgária e ela em Marrocos, desenvolveram uma trajetória marcada por obras monumentais que transformavam temporariamente paisagens, edifícios e espaços públicos por meio de tecidos, cordas e estruturas de grande escala. Suas obras convidam o público a observar os lugares cotidianos sob novos olhares, valorizando a experiência estética, a participação e a relação entre arte, natureza e espaço urbano.

Artistas que utilizam diferentes processos de criação

Artista	Biografia
Laura Teixeira	Laura Teixeira (São Paulo, SP, 1976) é escritora, ilustradora e designer. Estudou arquitetura na FAU-USP, mas desde o início do curso já sabia que provavelmente trabalharia com artes gráficas, pois sempre teve enorme interesse pelo campo do desenho bidimensional. "Me tornei ilustradora depois de atuar um pouco como designer, devido a uma necessidade de retornar ao desenho à mão livre, que havia abandonado durante a faculdade", conta. Em 2009, para uma série de exposições com curadoria de André Vainer e Mirella Marino, ela fez um trabalho usando plásticos transparentes, todo costurado com arame, e foi quando se deu conta de que gosta de seguir a lógica do desenho, mesmo que não esteja usando lápis e papel. "Esse diálogo entre uma parte mais controlada do percurso e outra totalmente imprevisível me provoca bastante. Gosto de investigar o desenho com materiais diversos pelos acidentes que acontecem e me obrigam a improvisar", diz. www.lugardeler.com/laura-teixeira www.jujubaeditora.com.br/laura-teixeira
Rubens Matuck	Rubens Matuck (São Paulo, 1952) é um escritor, ilustrador, gravador, pintor, aquarelista, escultor, desenhista, designer gráfico, quadrinista e professor de arte brasileiro. Ao longo de sua carreira Rubens Matuck realizou diversos cadernos de viagens com aquarelas e desenhos acerca dos lugares e culturas que conheceu. www.escritoriodearte.com/artista/rubens-matuck "Tudo é semente para Rubens Matuck: os outros, a propaganda de um remédio, uma árvore, o aspecto do branco na obra de determinado artista, a ferramenta de marchetaria de um antigo artesão. Tudo pode germinar." Tudo pode virar arte. "Quem encontra Matuck em uma de suas viagens, e nota seu interesse e conhecimento, pode tomá-lo facilmente por um botânico – para, no minuto seguinte, enxergá-lo como um antropólogo. 'Desse ponto de vista, o trabalho do Rubens é muito renascentista. Assim como do Da Vinci, ele abole a separação entre arte e ciência. Para ele, pintar uma árvore, estudá-la ou cuidar dela significa exatamente a mesma coisa', diz o crítico de arte Oscar D' Ambrósio". Reportagem: Viagens de Matuck – Aliás – O Estado de S. Paulo – 10-05-2015. www.estadao.com.br/cultura/viagens-de-matuck/ www.youtube.com/watch?v=CegHvG4AUoI
Fernando Vilela	Fernando Vilela (São Paulo, 1973) é um artista plástico, escritor, ilustrador e professor de artes brasileiro. Casado com a também escritora e artista plástica Stela Barbieri, trabalha com gravura, pintura e fotografia, e expõe com frequência seus trabalhos de arte no Brasil e no exterior. Já ilustrou mais de 60 livros para crianças e jovens para editoras brasileiras e estrangeiras, dentre os quais treze são de sua autoria. www.companhiadasletras.com.br/colaborador/02151/fernando-vilela www.cmc.com.br/feiradolivro2019/conteudos/fernando-vilela/ www.youtube.com/watch?v=32PMKUQ14Fk
Andrés Sandoval	Andrés Sandoval, 1973, artista e ilustrador, mora em São Paulo, estudou arquitetura e urbanismo na Universidade de São Paulo. Desde 2003, desenvolve projetos de livros, estampas e murais. No Brasil publica seus desenhos pela Companhia das Letras e Ubu. Participou da X e XII Bienal de Arquitetura de São Paulo, da exposição Cidade Gráfica no Itaú Cultural e Linhas de Histórias no SESC Santo André, Campinas e Araraquara. Entre seus parceiros de arquitetura e design, trabalha com Marcelo Rosenbaum, Grupo SP, PS2 Design e Bloco Gráfico. Faz ilustrações na seção "esquinas" da revista Piauí.

StockPlanets/iStockphoto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. *Não lugares.* Campinas: Papirus, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte.* São Paulo: Perspectiva, 2002.
_____. *Arte-educação: conflitos e acertos.* São Paulo: Max Limonad, 1984.
_____. *Arte-educação no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana. Mae.; CUNHA, Fernanda Pereira. (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

BERGER, John. *Modos de ver.* Lisboa: Edições 70, 1987.

BONALDO, Frederico; CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética.* São Paulo: GG Brasil, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em 15/02/2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COHEN, Elizabeth. G.; LOTAN, Rachel. A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula.* 3. ed. São Paulo: Penso, 2017.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

DERDYK, Edith. *Linha de horizonte: por uma poética do ato criador.* São Paulo: Escuta, 2001

DEWEY, John. *Arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAGROU, ELs. *Arte Indígena no Brasil: Agência, Alteridade e Relação (Volume 4).* São Paulo. C/Arte, 2013

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* Petrópolis: Vozes, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SACKS, Oliver. In KAYSER, Wim. *Maravilhosa obra do acaso.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SANTOS, Milton. *As metamorfoses do espaço habitado.* São Paulo: Edusp, 2011.

TUAN, Yi-fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.* São Paulo: Eduel, 2013.

LINKS

Apostila de pigmentos naturais:
drive.google.com/file/d/0B7u8ZE-vXclLbVAycm1HLUlBSWVaT2ZhZHZ1S0lYajZaOXZB/view;

Conheça os ateliês de alguns dos maiores artistas da cidade – SP
vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/atelies-rotina-artistas-sp-arte-2018/;

No site Povos Indígenas no Brasil pib.socioambiental.org/pt/ é possível encontrar informações sobre diversos povos originários do Brasil;

Visite a exposição virtual O Céu dos Povos Originários, que apresenta desenhos de crianças de diversos povos originários do Brasil: mast.br/ceus-originarios/.

VÍDEOS

ORAMAS, Luiz Pérez. Entrevista para a #30bienal (Ações educativas). Luiz Peres Oramas: Eco e Narciso. Disponível em www.youtube.com/watch?v=8alRYmRm0M8.

Documentário – O Mundo da Arte: Rubens Matuck – SESC TV
youtu.be/dyL-ZfTbY1I?si=9Q2JN9kvRRY5bLfl

Ana Mae Barbosa: "Arte não se ensina; contamina-se pela arte"
www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0&t=79s

ATELIÊS E ARTISTAS DO BRASIL E DE OUTRAS PARTES DO MUNDO

Ateliê do Artista: Craca www.youtube.com/watch?v=swaEroluyLM

Ateliê do Artista: Alex Cerveny www.youtube.com/watch?v=GCZ9UwvPGWE

Ateliê do Artista: Nino Cais www.youtube.com/watch?v=yrGPWTvqxSc

Ateliê do Artista: Sonia Gomes www.youtube.com/watch?v=JoHMrbEWnZ4

Ateliê do Artista: Edith Derdyk www.youtube.com/watch?v=lriA9Z0OcNg

Ateliê de Frida Kahlo e Diego Rivera:
inba.gob.mx/sitios/recorridos-virtuales/casa-estudio-diego-rivera-frida-kahlo/

Ateliê de Monet: fondation-monet.com/visite-virtuelle/

Alinhavos – Stela Barbieri: www.youtube.com/watch?v=iCYYdQATBlg

Ana Mae Barbosa: "Arte não se ensina; contamina-se pela arte":
www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0&t=79s

Um olhar sobre as diferentes linguagens: TINTAS NATURAIS:
www.youtube.com/watch?v=84dWhyW6VKk

5
ANEXO

RECEITAS PARA FAZER TINTAS, PINCÉIS, GIZ E COLA

As receitas e técnicas citadas abaixo não devem ser encaradas como uma verdade fechada ou única – na sua caminhada, é possível e desejável que encontre outras e novas soluções para um mesmo desafio. As indicações que propomos são, portanto, um guia para quem está começando, mas com certeza você pode ir muito além se pesquisar e se arriscar em novas tentativas.

A COR E AS TINTAS

A cor sempre fascinou o homem. Ela é um dos primeiros elementos de reconhecimento desde que o bebê manifesta atitudes de discriminação visual e desde que a criança, já mais amadurecida, passa a nomeá-la. A cor só existe porque existe a luz – se não fosse a luz, viveríamos nas trevas. Nos primórdios da vida do homem na terra, no interior da caverna escura, a cor já fazia parte de seu cotidiano, assim como a linha. A arte já fazia parte de seu contexto como necessidade de expressão, expressão através da cor e da linha, da pintura e do desenho.

Com a descoberta do fogo, o homem descobriu potencialidades e sua consciência se ampliou. O fogo e a luz, então, criaram condições para esse homem, que passou a ampliar suas capacidades de viver e se adaptar em seu meio e produzir arte. Em seus ateliês naturais, o homem primitivo nos deixou produções de caráter estético tão belas e verdadeiras como a natureza – e era da própria natureza que ele retirava a matéria de sua pintura.

Quando o homem primitivo começou a pintar, inventava pigmentos para dar cor às suas tintas. Como artesão da natureza, o artista primitivo esmagava pedras e terras coloridas e misturava-as com gordura de animais, obtendo, assim, uma grande variedade de cores. Desse modo, a natureza oferecia-lhe os instrumentos e a matéria-prima necessária à sua expressão, que se tornou resistente e duradoura. Mesmo com todas as incipiências da época, ele seguiu em frente e criou intenção em sua produção artística.

O homem sempre buscou a cor como elemento de investigação e maravilhamento. Da natureza, retirou matéria para a fabricação de suas tintas, buscando uma espécie de expressão singular da cor, como elemento de visualidade. Os chineses são um testemunho desse tipo de procedimento relacionado à natureza, tanto na fabricação do nanquim como na descoberta do papel como suporte da pintura.

Muito antes de o homem descobrir a potencialidade da cor na pintura en plein air (ao ar livre), sustentado pela facilidade em carregar consigo seus tubos de tintas industrializadas, seu cavalete, seus pincéis e telas, ele já buscava alternativas naturais para garantir seu trabalho como pintor. E, na maioria das vezes, o que determinava uma descoberta nesse nível era a carestia de materiais – ou, em épocas mais modernas, a impossibilidade financeira em adquiri-los.

No século XIV, têmperas e afrescos caracterizavam as principais técnicas pictóricas, em que emulsões eram preparadas na hora da pintura. Os artistas ainda moíam e trituravam minerais para conseguir seus pigmentos, remetendo aos antigos egípcios, que maceravam insetos e plantas – até o ouro foi utilizado pelos artistas medievais, o lápis-lázuli pelos persas, o cinábrio na China pré-histórica, na obtenção do vermelho vivo.

No final do século XIV, houve uma transição entre a têmpera a ovo e o óleo (Van Eyck descobriu o óleo em 1410). Com o passar do tempo, as técnicas de fabricação evoluíram até os tempos atuais, em que são produzidas artificialmente.

Na era moderna, os e as artistas resgataram antigas manufaturas da cor, com o intuito de ampliar suas possibilidades matéricas e expressivas. Na década de 30 no Brasil, destaca-se o artista italiano Alfredo Volpi, conhecido pelo uso da têmpera à base de gema de ovo.

Sendo assim, o homem, nesse passeio proposto pelo tempo, serviu-se do barro, das argilas, dos minérios triturados, da madeira, de ossos queimados e do carvão como principais componentes de sua expressão e procedimentos.

O homem primitivo, o homem da Renascença, o homem moderno, o homem indígena: todos se encontrando pela pesquisa através do tempo.

PENSANDO SOBRE AS TINTAS

Uma tinta é composta, basicamente, de um pigmento ou corante (algo que dá cor) e de um aglutinante (algo que fixará a cor sobre uma superfície). As tintas também podem conter, ou não, outros ingredientes – que são a carga (algo que engrossa a tinta e tira a sua transparência) e os conservantes.

Para diluir uma tinta, deixá-la mais rala, ou para limpar os pincéis, usa-se um solvente de acordo com o tipo do aglutinante. Na maioria das vezes o solvente é a água, já para os aglutinantes gordurosos usa-se a terebintina – vale reforçar, água e óleo não se misturam.

CARGAS

Cargas são compostas por materiais opacos, como o carbonato de cálcio, que pode ser obtido do giz usado na escola, da casca do ovo ou de conchas marinhas. Na escola, podemos aproveitar os tocos de giz, basta moê-lo no liquidificador e depois peneirar (quanto mais peneirado melhor o resultado, o ideal é passar uma vez numa peneira e depois num pano fino, como uma meia de nylon). A carga, além de engrossar a tinta, dará origem ao pigmento branco.

PIGMENTOS OU CORANTES (AQUILO QUE DÁ COR A UMA TINTA) PODEM SER OBTIDOS DE:

- **Plantas**: Fazendo-se um chá bem concentrado de cascas, folhas, raízes, flores ou frutos. Essa tintura colorida será transparente, mas penetrará profundamente na fibra do papel ou tecido – ela serve bem para tingir tecidos, barbantes e, também, fabricar papel artesanal colorido. Vale lembrar a importância de plantas para o tingimento de tecidos, que marcaram ciclos econômicos de muitas sociedades, como o pau-brasil – cuja importância definiu o nome de nosso país. Os corantes obtidos de plantas reagem quando em contato com os pigmentos obtidos de minerais, perdendo sua cor original, portanto é importante evitar essa mistura caso se deseje uma duração prolongada da pintura. Também reagem negativamente quando misturados a aglutinantes sintéticos como a cola branca;
- **Carvão de madeira** pode ser usado diretamente para desenhar ou para fazer tinta, se for bem triturado e peneirado. A fuligem da queima das madeiras pode ser recolhida para se fazer nanquim, uma tinta bem aguada, mas muito concentrada;
- Dois potentes corantes vegetais descobertos pelos índios brasileiros:
  - **O Urucum** é um vegetal especialmente generoso, suas sementes possuem um pigmento que pode ser dissolvido em álcool ou óleo, ou ainda serem usadas diretamente sobre o papel, pele, madeira etc.;
  - **A polpa do jenipapo**, ainda verde, também é uma excelente fonte de corante preto, sendo junto do urucum usada para a pintura corporal de inúmeras etnias indígenas brasileiras. O sumo do jenipapo também pode ser usado para se pintar nas paredes ou papel.

Abaixo uma pequena lista de corantes famosos e acessíveis:

- urucum (vermelho);
- carvão em pó pilado (preto);
- colorau (farinha de milho macerada com urucum);
- cúrcuma ou curry (amarelo ocre);
- açafrão da terra (amarelo ouro);
- beterraba líquida ou em pó (vinho);
- couve (verde);
- borra de café (marrom);
- páprica (laranja-avermelhado);
- amora (violeta);
- jenipapo (preto oxidado);
- jabuticaba (lilás).

Pigmentos obtidos de minerais

Terras, pedras de diversas cores podem ser trituradas e peneiradas e usadas como pigmentos. Para obter melhores resultados, também pode-se misturar a terra já peneirada com água e

deixar decantar, assim as partículas de areia se separarão das dos pigmentos. Após a decantação, recolhe-se apenas a parte colorida que se deseja.

Pigmentos obtidos de substâncias sintéticas

Fruto de processos químicos industriais, podemos comprá-los em qualquer loja de material de construção, como o pó xadrez e os pigmentos líquidos em bisnagas ou as anilinas comestíveis.

AGLUTINANTES (AQUILO QUE FAZ UMA TINTA GRUDAR NUMA SUPERFÍCIE) PODEM SER OBTIDOS DE DIVERSAS SUBSTÂNCIAS:

Aglutinantes obtidos de plantas

A goma arábica é uma resina largamente utilizada na produção de tintas guache e tem sua origem nas árvores da família das acácias. Uma dica a respeito da tinta guache é que, para fabricá-la, devemos acrescentar glicerina para que fique mais viscosa e não ressecar – na falta da glicerina (encontrada em qualquer farmácia), pode ser usado o mel. A aquarela não leva carga e o pigmento é usado de forma mais concentrada – o solvente da aquarela e do guache é a água.

Quando misturado a um pigmento, o óleo de diversas sementes gera a tinta óleo, seu inconveniente em sala de aula é a demora na secagem e a necessidade do uso de um solvente como a terebintina. A tinta a óleo era o material preferido dos pintores do Renascimento, cujas telas, muito elaboradas, pediam uma tinta de secagem lenta que permitisse retoques constantes. Selecionamos, abaixo, receitas cujos aglutinantes são produzidos com farinha, um material acessível e atóxico.

Aglutinantes obtidos de animais

Quando derretida e misturada a pigmentos secos ou oleosos, a cera de abelha dá origem à encáustica, que é a pintura feita com a cera ainda quente. Esta cera colorida também pode se transformar no giz de cera se for colocada em forminhas. O solvente da cera é a terebintina, mas a fabricação do giz dispensa o mesmo.

A gema de ovo dá origem à tinta têmpera, palavra que vem do italiano e significa mistura. Trata-se de uma das tintas mais antigas de que se tem notícia, uma pintura à têmpera bem protegida pode durar muitos séculos. Por ser perecível na presença de umidade, ela exige o uso de um fungicida (óleo de cravo ou sumo de alho, ou lisofórmio), completa secagem antes de ser guardada e, de preferência, uma superfície dura como suporte, pois a gema, depois de seca, pode rachar se for muito mexida. Apesar de tantas exigências, essa é uma tinta de desempenho fantástico e muito barata. O solvente da têmpera a ovo é a água. Alfredo Volpi é um representante da arte brasileira que pintou a maioria de seus quadros com este tipo de tinta.

Colas de peles e cartilagens de animais (gelatinas) também geram aglutinantes, esses talvez tenham sido, junto do ovo, os aglutinantes mais antigos que o homem descobriu. O solvente da gelatina é a água.

Aglutinantes obtidos de minerais

O cimento já foi muito usado como aglutinante, gerando a pintura "a fresco", em que o pigmento é aplicado, enquanto o reboco ainda está fresco. Com uma durabilidade enorme, este foi muito utilizado no período do Renascimento para decorar o interior de igrejas. Um exemplo de um afresco famoso é a decoração das paredes e abóbada da Capela Sistina, no Vaticano, feita por Michelangelo.

RECEITAS

ANILINAS

Anilina alaranjada

Sementes de urucum dissolvidas no álcool e deixadas de molho por algumas horas. Fazer uma solução concentrada e diluir com um pouco de água na hora de usar.

Anilina de papel crepom ou papel de seda

Deixar em infusão num recipiente durante 48 horas: 1 xícara de café de água, 1 colher de sopa de álcool, 1 folha amassada ou picada de papel de seda ou crepom de cor bem viva. Coar e guardar em vidro bem fechado.

Anilina de cartucho de canetinha

Retirar o cartucho de dentro da caneta hidrográfica colorida e deixar algumas horas de molho no álcool puro. Essa tinta funciona como uma espécie de anilina.

TINTA DE JENIPAPO

- Jenipapos verdes;
- Sumo de limão;
- Água.

Aproveita-se a polpa do jenipapo ainda verde, que pode ser ralada e misturada com um pouco de água e depois peneirada – o limão ajuda a clarear a tinta, criando diversas tonalidades de cinza e, também, a limpar as mãos de quem preparou a tinta, uma vez que ela se fixa na pele por vários dias. Também é possível pintar, apenas passando o pincel no jenipapo verde recém-cortado ao meio.

TINTAS CREMOSAS PARA PINTURA A DEDO

São tintas à base de farinha que podem ser totalmente atóxicas caso as anilinas usadas para tingir a tinta base sejam comestíveis, assim podendo ser usadas sem perigo por crianças pequenas. Têm um efeito ligeiramente transparente, que deixa marcado os gestos usados por quem está pintando.

Por serem perecíveis, devem ser usadas em poucos dias ou então conservadas na geladeira. Usar anilinas feitas com álcool também ajuda na conservação.

TINTA DE FARINHA (1)

Ingredientes:

- 2 xíc. de farinha de trigo;
- 2 colheres de sopa de sal;
- 3 xíc. de água fria;
- 2 xíc. de água quente;
- 1 e ½ xíc. de anilina.

Misturar ainda secos o sal e a farinha. Polvilhar essa mistura na água fria e bater (numa batedeira de preferência) até a mistura ficar macia. Acrescentar a água quente e levar ao fogo mexendo até ferver. Bater de novo até amaciar e deixar esfriar antes de misturar às anilinas.

Essa receita dá uma grande quantidade de tinta base (sem cor), deve-se separar várias medidas de tinta base e tingi-las com cores diferentes. A quantidade de anilina indicada na receita é para tingir toda a base.

TINTA DE FARINHA (2)

Ingredientes:

- 2 xícaras de farinha de trigo;
- 1 xícara de açúcar;
- 1 xícara de maisena;
- Água fria;
- Água fervendo;
- Corante.

Misturar a farinha de trigo, o açúcar e a maisena. Adicionar água fria até formar uma pasta. Derramar água fervendo sobre a pasta até que engrosse e fique clara. Adicionar um corante. O açúcar tem a finalidade de dar à pintura um efeito brilhante.

TINTA TIPO GUACHE

Ingredientes:

- 2 colheres de sopa de corante líquido;
- 1 colher de chá de gesso;
- 1 colher de chá de goma arábica;
- Água, o quanto baste.

Misturar bem a tinta com a goma arábica, juntar aos poucos a água e, por último, o gesso.

TINTA NANQUIM

A tinta nanquim é bastante líquida, os pincéis ideais para trabalhar com este tipo de tinta são os macios, pauzinhos e palitinhos, ou mesmo penas e barbantes, que oferecem boas investigações de traços com o nanquim. Lembre-se disto quando introduzir esta tinta para a sua turma!

TINTA NANQUIM FEITA COM CARVÃO

Materiais e ingredientes:

- Carvão vegetal;
- Pilão de madeira;
- Jornal velho;
- Bacias pequenas;
- Goma arábica ou cola branca;
- Água;
- Glicerina (se desejar, para deixar mais macio).

1) Pilar o carvão até conseguir um pó. Se você não dispuser de um pilão, coloque o carvão dentro de folhas de jornal dobradas e pise em cima até desmanchar;
2) Peneirar com peneira fina;
3) Colocar um pouco de água para dissolver o pó;
4) Adicionar a goma arábica numa quantidade que dê ponto de guache, sem ficar muito líquido para não escorrer. A goma arábica é uma cola obtida de uma resina vegetal extraída de árvores específicas, assim, é natural que alguns cristaizinhos de carvão ainda permaneçam na tinta.

A proporção pode ser de 5 colheres de goma arábica em xarope (parece um doce de leite), 5 colheres de pó de carvão pilado e peneirado, 4 colheres de água, ½ colher de glicerina. Misturar todos os ingredientes.

TINTA DE SABONETE

Ralar o sabonete com ralador de cozinha e bater no liquidificador com água até fazer uma pasta. Também pode-se usar o sabão de coco. Essa tinta pode ter uma consistência mais cremosa ou mais líquida. Tem características de tinta de cobertura, se usada mais grossa, e de aquarela, se usada bem líquida. Após bater, acrescente guache da cor desejada ou anilina comestível. Ao pintor ela fica muito macia e cheirosa.

Outro procedimento interessante é deixar o sabonete de molho de 2 a 3 dias antes de bater no liquidificador (numa bacia com água). Ele vai se desmanchar formando uma pasta mole, muito gostosa de manusear pelas crianças pequenas. Quando guardado em potinhos com tampa, naturalmente ficará sólido de novo. Então é só acrescentar um pouco de água e bater. Pode ser guardada por um tempo.

Também podemos utilizá-la sobre a superfície da mesa forrada de plástico para trabalhar com monotipia (impressão de desenhos e linhas em superfície lisa).

TINTA TÊMPERA

EMULSÃO OU BASE da têmpera à base de gema de ovo

Ingredientes:

- AGLUTINANTE ou cola: 5 gemas de ovo;
- CONSERVANTE: 1 colher de sopa de vinagre branco (ácido acético);
- AROMATIZANTE e conservante: 10 gotas de óleo de cravo;
- AMACIANTE: 1 colher de mel ou glicerina (para não ressecar);
- CORANTE: natural;
- Colocar água, se necessário.

CORANTES

NATURAIS: urucum (vermelho), carvão em pó pilado (preto), colorau (farinha de milho macerada com urucum), cúrcuma ou curry (amarelo ocre), açafrão da terra (amarelo ouro), beterraba líquida ou em pó (vinho), couve (verde), giz branco de lousa, terras (laranjas, castanhos e vermelhos), argila ou barro (marrom e preto), borra de café (marrom), páprica (laranja-avermelhado), amora (violeta), jenipapo (preto oxidado), saibro (laranja forte).

PROCEDIMENTO:

1) Separar as gemas das claras numa bacia. Reservar;
2) Na bacia das gemas, adicionar o vinagre, o óleo de cravo e misturar bem até formar uma película, que é o resultado da reação química entre os ingredientes;
3) Peneirar essa emulsão ou base para retirar essa película. Usar peneira bem fina e fechada;
4) Adicionar o mel ou a glicerina e misturar. Separar em pequenas bacias ou copinhos para receber os corantes;
5) Acrescentar o corante na cor desejada. Quando utilizarmos corantes naturais, adicionar um pouco de água para dissolvê-los antes de misturar à base. Mexer bem;
6) Se necessário, acrescentar mais água até dar uma consistência parecida com o guache, e não com um suco;
7) Aplicar sobre o suporte escolhido.

GIZ DE CERA

Para fazer giz de cera é necessária uma fonte de calor moderada, como uma panela grande, ou assadeira com água para fazer em banho maria. Use latas velhas para derreter as ceras e faça um biquinho com alicate na borda delas para facilitar o despejamento da cera quente. A forma onde será despejada a mistura ainda quente pode ser feita com tubinhos de bambu, mangueira de chuveiro, talos de mamoeiro, pedaços de antena velha, rolinhos de jornal etc. As formas são colocadas num pote com água para ajudar no resfriamento e evitar perdas, pois a cera colorida que cair na água poderá ser recolhida e reaproveitada. Panos ou luvas para manusear as latas quentes e segurar as formas são imprescindíveis.

Ingredientes:

- Parafina (vela branca, ou restos de vela picados) – uma xícara;
- Carga (pó de giz bem moído e peneirado) – uma colher de sopa;
- Pigmentos em pó (pó xadrez) – duas colheres de sopa;
- Tubinhos de bambu, ou similar, cortados de tal maneira que uma das extremidades fique fechada e a outra aberta

Primeiramente, prepare os tubinhos (antena, mangueira etc.) tampando o fundo e coloque-os na vasilha com água, aqueça em banho-maria a parafina com a carga e o pigmento. Quando a mistura derreter, despeje com cuidado dentro dos tubos – assim que esfriar um pouco, o volume da cera nos tubos diminuirá, então, complete o resto. Depois que esfriar, destampe o fundo dos tubinhos e empurre com um palito para liberar o giz que está dentro – se tiver usado rolinhos de jornal ou talo de mamoeiro bastará rasgar essa forma. Se usar bambu no lugar dos tubinhos, lembre-se de cortá-los, deixando um lado tampado e outro aberto – na hora de liberar o giz, arranque as laterais do bambu com um estilete ou faca.

O giz de cera também pode ser feito com cera de abelha, que o torna mais duro e resistente, usando-se metade de cera e metade de parafina. A cera de abelha pode ser comprada de apicultores ou conseguida junto às famílias de alunos da zona rural que criam abelhas em pequena escala. Nesse caso pode-se recolher a cera em seu estado bruto, que é o favo de mel – depois de

extraído todo o mel, derrete-se o favo em banho-maria. Em seguida, deve-se peneirar em uma peneira de metal para retirar as impurezas.

GIZ DE ARGILA

Um riscante muito interessante, fácil de fazer e barato, é o gizão feito com argila, que pode ser moldado pelas próprias crianças e usado para se desenhar à vontade no cimento do chão ou nas paredes! É lavável!

Ingredientes:

- 1 kg de argila branca;
- 1 pote de anilina colorida.

Misture a argila branca com a anilina numa bacia, sovando bastante para que a anilina possa tingir toda a massa de argila. Distribua a massa colorida para as crianças moldarem seus giz de acordo com o formato de suas mãozinhas. Coloque para secar (primeiro na sombra e só depois no sol, para não rachar). Depois de seco, esse giz já pode ser usado para desenhar. Se não encontrar argila branca, o giz pode ser feito somente com argila escura, sem anilina.

PINCÉIS

Ao preparar os pincéis lembre-se de que tudo o que é capaz de levar a tinta até o papel cumpre a função de pincel – experimente criar novos modelos com materiais ou cerdas que encontrar em sua região. Pincéis macios são ideais para tintas mais aguadas como o nanquim, a anilina e a aquarela, e os mais duros (feitos com os pelos do rabo do cavalo, por exemplo) para tintas mais consistentes. O ideal é que as crianças tenham à disposição vários tipos e tamanhos de pincéis.

A limpeza bem feita dos pincéis é fundamental após o uso. Ensine as crianças a lavar com água corrente e sabão e, quando for mantê-los longo tempo fora de uso, passe um creme para cabelo neles. Nunca os guarde com as cerdas voltadas para baixo!

RECEITA DO GRUDE/COLA CASEIRA

- Uma parte de polvilho azedo;
- Uma parte de vinagre de álcool (que tem ação fungicida como qualquer vinagre, mas é menos fedido que os outros);
- Oito partes de água.

Leve tudo ao fogo brando, mexendo sempre até ferver e engrossar a mistura. Deixe esfriar e use. O grude pode ser guardado em potes fechados por mais de um mês, e na geladeira ele dura bastante tempo. Além de servir para o papel machê, ele funciona muito bem como cola para papéis.

INICIATIVA

FUNDAÇÃO VALE

PARCEIRO

roda educativa