

- Slavin, Robert E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Stahl, Robert J. (, 1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

### 8.79.

#### **Título:**

**Infância, memória e narrativa: o portfólio como metodologia de ensino/aprendizagem no ensino superior**

#### **Autor/a (es/as):**

Nascimento, Anelise Monteiro do [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ]

Barbosa, Silvia Néli Falcão [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio]

#### **Resumo:**

Este texto tem origem na nossa atuação na formação de professores no ensino superior, nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado. De modo geral, o curso de pedagogia, como as instituições educativas na modernidade, é marcado por um currículo que valoriza a hegemonia e a conseqüente naturalização do modelo escolar, tendo como base uma compartimentação estandardizada, na qual uma didática pautada na técnica ganha força. Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resultando em um conhecimento previsível, excluindo as lógicas da pesquisa e da descoberta. Levando em consideração (i) que o objetivo do curso de pedagogia é a formação docente e que (ii) as práticas são impactadas pelas concepções, como identificar que infâncias e crianças estão presentes na Educação Infantil, de modo que ao assumirem o espaço da docência os futuros professores se comprometam com práticas que considerem as crianças e os adultos sujeitos das suas aprendizagens? Nesse cenário, o ensino superior tem o desafio de pensar uma metodologia que dê conta de refletir criticamente sobre infância e criança, assumindo a experiência do sujeito como fundamental à construção do conhecimento. Encontramos no portfólio um instrumento/metodologia que viabiliza o exercício da narrativa, o resgate de memória, o registro e a reflexão do processo de aprendizagem. Após a apresentação da metodologia, sugerimos um mergulho na experiência pessoal através da elaboração de "uma carta para a criança que fomos". Com a leitura das cartas, discutimos as concepções de infância e criança presentes nas narrativas. Nesse contexto são realizados aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, a música, a literatura, a poesia, as artes, ampliam a leitura junto com o referencial teórico que traz a história,

as políticas e as práticas do atendimento à infância brasileira. Nosso intuito é: ao reconhecer a especificidade da infância, desnaturalizar o modelo escolar, propondo uma metodologia que considere os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Entendemos que esta experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, na qual, história pessoal, pesquisa acadêmica e políticas públicas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro. O referencial teórico se fundamenta em Walter Benjamin (1984, 2000), por sua concepção de experiência e infância e em Halbwachs (2004) pela possibilidade da memória como busca e construção. Com relação ao portfólio como instrumentos de ensino aprendizagem, este baseia-se em Hernandes (2000) e Parente (2004). Concebemos a escola como um tempo e espaço que levam em conta a experiência do sujeito que aprende, assim como Canário (2006) e Gabriel (2008).

#### **Palavras-chave:**

Memória e narrativa – portfólio – metodologia de ensino

*O cronista que narra os acontecimentos sem distinção entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a História (Benjamin, 1987a: 223)*

Este texto tem origem na nossa atuação na formação de professores no ensino superior, nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado. De modo geral, o curso de pedagogia, como as instituições educativas na modernidade, é marcado por um currículo que valoriza a hegemonia e a conseqüente naturalização do modelo escolar, tendo como base uma compartimentação standardizada, na qual uma didática pautada na técnica ganha força (Canário, 2006). Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resultando em um conhecimento previsível, excluindo as lógicas da pesquisa e da descoberta. Nesse cenário, o ensino superior tem o desafio de pensar uma metodologia que dê conta de refletir criticamente sobre infância e criança, assumindo a experiência do sujeito como fundamental à construção do conhecimento. Assim, levando em consideração (i) que o objetivo do curso de pedagogia é a formação docente e que (ii) as práticas são impactadas pelas concepções, como identificar que infâncias e crianças estão presentes na Educação Infantil, de modo que ao assumirem o espaço da docência os futuros professores se comprometam com práticas que considerem as crianças e os adultos sujeitos das suas aprendizagens? Diante dessa indagação, nosso intuito foi propor uma metodologia que considerasse os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. É nesse cenário que o portfólio aparece como um instrumento/metodologia que viabiliza o

exercício da narrativa, o resgate de memória, o registro e a reflexão do processo de aprendizagem.

Assim este texto apresenta primeiramente o desafio de pensar a escola como um tempo e espaço que levam em conta a experiência do sujeito que aprende (Candau, 2000, 20004; Canário 2006; Gabriel, 2008). Num segundo momento discute as concepções de infância e experiência (Benjamin, 1984) e suas importâncias na construção da identidade dos sujeitos (Halbwachs , 2004). Por fim, apresenta a metodologia desenvolvida na disciplina, trazendo os depoimentos dos alunos e destacando o lugar do portfólio com instrumento/metodologia de construção do processo de ensino-aprendizagem.

### **Na lógica da pesquisa e da descoberta: um novo sentido para a vida na escola**

A necessidade de se pensar outra lógica para as relações escolares tem a ver com o fato de que a escola, como se apresenta hoje, é uma instituição obsoleta (Candau 1997, 2000, Canário2006, Gabriel 2008). Como invenção da Modernidade, a escola rompe com uma aprendizagem realizada em continuidade com a experiência e por imersão na realidade social. Inversamente a isto, a escola institui espaços e tempos distintos para a aprendizagem, rompendo e subestimando a experiência dos aprendentes e, conseqüentemente, “marcando negativamente a relação com o saber” (Canário, 2006, p.13). A escola carece de reinvenção (Candau 2000, Canário 2006). O trabalho escolar esvaziou-se de sentidos, sendo urgente recriar o sentido do trabalho escolar e da vida na escola. Para Canário (2006), esse novo sentido se estabelece a partir de uma relação com o saber escolar centrada na valorização da experiência de quem aprende, marcada pela autonomia na produção do saber, seja ele aluno ou professor. A escola articulada com os contextos social e cultural do seu entorno, permitindo que os alunos integrem suas experiências escolares com as suas experiências de vida. Ou seja, um trabalho escolar que esteja desconectado da vida não possibilita que alunos e professores produzam sentidos, construam saberes (Barbosa 2010a).

Como dito anteriormente, a hegemonia do modelo escolar, definindo tempos e espaços específicos para o processo de ensino-aprendizagem colocou a experiência do sujeito que aprende fora do processo de construção do conhecimento. As ações de pesquisar, descobrir, criar, foram substituídas por transmitir, memorizar, copiar. Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento. Uma forma de organização que se coloca hoje como superada e obsoleta (Canário, 2006), colocando a escola “sob suspeita” (Gabriel, 2008, p. 214). É evidente a necessidade de recriar um novo sentido para a escola (Canário, 2006) o que coloca em pauta a discussão acerca da natureza do conhecimento escolar, retomando as questões do currículo e da avaliação.

No centro das discussões sobre avaliação e currículo está a natureza do conhecimento escolar (Gabriel, 2008), situado num contexto de tensões, onde a centralidade da linguagem na produção do mundo se impõe. Esse tempo em que a escola se encontra “sob suspeita” são “tempos pós”. Tempos de inquietações e incertezas, começando pela questão da produção dos saberes escolares. Assim, Gabriel (2008), aposta na centralidade do conhecimento escolar para discutir as relações de poder e a dimensão política do currículo, evidenciando as tensões presentes no campo. Partindo do diálogo com Stuart Hall, a autora destaca a importância do papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social, assumindo a cultura como “rede de significados” (Gabriel, 2008, p. 219). Com isso, o papel constitutivo da linguagem assume lugar central na produção da leitura do mundo e, conseqüentemente, a “pertinência de operar com a ideia de currículo como prática de significação” (p. 224).

Desse novo ângulo, é necessário ressignificar tanto o lugar do currículo quanto da produção do conhecimento escolar, ambos permeados pela prática discursiva, destacando o “papel ativo dos sujeitos na produção de sentidos em situação de aprendizagem” (Gabriel, 2008, p. 233). Com essa perspectiva, tal como Candau (2000) e Canário (2006), a autora também propõe um novo lugar para escola. Neste, a centralidade da cultura e da linguagem enquanto produção de sentidos dão ao conhecimento escolar e ao currículo uma nova relação na construção dos saberes e na organização do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o currículo não estaria mais preso a uma grade, mas seria espaço de negociação de diferenças e identidades, “mediante os usos da linguagem, dos discursos, produzindo sentidos sobre as práticas” (Gabriel, 2008, p. 226 e 227). Uma aposta na escola enquanto espaço político, capaz de lidar com “as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos e narrativas dos diferentes sujeitos que nela interagem” (idem p. 236). Interessante pensar que estas questões postas por Gabriel, colocam o cotidiano escolar como um lugar de experiência significativas, e possibilitam o currículo ser lugar de se forjar nossa identidade (Silva, 2002).

Então, se o compromisso da escola passa a ser também com as narrativas dos sujeitos, com a diferença, qual o lugar da escola no que diz respeito ao acesso ao conhecimento na sua dimensão mais objetiva? Que metodologia dará conta de integrar a dimensão objetiva do conhecimento, construída e partilhada socialmente e as narrativas dos sujeitos aprendentes? Isto porque, a aceitação dessa parcela objetiva do conhecimento, e conseqüentemente do conhecimento escolar, implica reconhecer que “os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem” (Gabriel, 2008, p. 233). Assim, o currículo e as práticas pedagógicas têm a possibilidade de serem reinvestidos de sentido pelos sujeitos, viabilizando a construção de um conhecimento escolar que, sem abrir mão da objetividade, considera a relação dos sujeitos com o saber o ponto de partida para a produção de sentidos nas situações de aprendizagem (Barbosa, 2010a). São

essas inquietações que nos levaram a experimentar o portfólio como estratégia metodológica em diferentes situações de formação. Neste texto, trazemos uma delas, que tem a ver com o curso de pedagogia.

### **Portfólio: mais que avaliar, a subjetividade posta em cena**

O portfólio é uma modalidade de avaliação retirada do campo da arte, cujo objetivo é a ordenação de uma trajetória profissional com o fim de apresentação dos momentos mais significativos dessa trajetória. No campo educacional o portfólio tem sua origem na alternativa para a avaliação escolar, com uma lógica diferente daquela que vê o saber como acumulação descontextualizada e o ensino como transmissão. Assim, o portfólio foi assumido como a

*ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de colocar em evidência seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades iniciais de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes (Hernandez, 2000. p. 167)*

Como recurso que viabiliza o registro de uma trajetória, de um processo, o portfólio aproxima-se da própria natureza evolutiva que envolve o processo de aprendizagem. Alunos e professores têm a possibilidade de refletir, mudar, ampliar, relacionar e negociar idéias, construir novos saberes, tornando a aprendizagem algo próprio. Ao invés de um conteúdo a ser transmitido e cobrado, o portfólio assume um caráter de construção, dando lugar para o conhecimento objetivo, mas também para a relação dos sujeitos com a produção de algo novo, pleno de significados. Um processo constante de reflexão, que coloca em contraste as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção (Hernandez, 2000). Nesse processo fica evidente o que é o âmbito geral da disciplina e também o modo como cada aluno investe e dialoga com as questões, entraves e conquistas de sua própria aprendizagem.

Ao optar pela construção dos portfólios na disciplina de Educação Infantil, ficou evidente que, além de uma metodologia de avaliação, o portfólio se constitui um documento de identidade, por ser espaço de construção de significados, saberes e subjetividades. Ou seja, acreditamos que no processo de construção do portfólio não há apenas um conhecimento sendo produzido, mas subjetividades, identidades sendo forjadas pelo movimento reflexivo e partilhado que envolve o processo de registro dessa trajetória. Por isso, mais do que avaliar, parece ser a constituição da identidade dos sujeitos aprendentes que está na base dessa metodologia. E a constituição dessa identidade está diretamente ligada à memória. Qual a relação entre as concepções de memória e de identidade e o portfólio? É o que será apresentado a seguir.

## **Sujeito, memória e identidade: possibilidades de entrecruzamentos no portfólio**

Na construção do portfólio estão em cena as percepções dos sujeitos que envolvem o registro como forma de construção do conhecimento. No entanto, essas percepções são atravessadas por diferentes sentimentos e experiências que marcaram as trajetórias de vida de cada aluno. O que está realmente implicado nesse processo?

De certa forma a escrita biográfica é uma escrita centrada no 'eu'. No entanto, para que o que se conhece não seja apenas a superfície, há algo a ser descoberto, o que está escondido nas dobras, que revela aquilo que a linearidade não dá conta. No texto 'A criança no limiar do labirinto', Gagnebin (2000) analisa a escolha de Walter Benjamin por um relato em 'Infância Berlimense' que rompe com a tradição da escrita autobiográfica centrada no 'eu'. Com essa aproximação, assume que a concepção de sujeito transcende aquilo que está à mostra, e que para além da "afirmação da consciência de si" (p. 74), a concepção de sujeito se abre para a possibilidade da rememoração. Diferente da 'afirmação da consciência de si', a rememoração é um lugar atravessado pelo coletivo. Nessa perspectiva, o modo como contamos nossa história e como agimos nela muda radicalmente. Um movimento que não pode ser alcançado apenas pela intensidade das "lembranças individuais", mas pela "densidade de uma memória pessoal e coletiva" (Gagnebin, 2000, p. 77). O que resulta numa escrita que não é solitária, mas marcada pelo mergulho que fazemos na profundidade das lembranças. Assim, memória e sujeito são constituídos pelo mesmo fio que se desenrola em uma narrativa onde o narrador é obrigado a desistir da segurança de uma identidade linear e assumir a narrativa enquanto ruptura, desvio, possibilidade de construção de uma identidade sempre renovada por um sujeito ético e político. Memória e sujeito não estão prontos, são constituídos nesse processo de rememoração.

Caminhando de forma a não se afastar da idéia de memória enquanto um processo que é construído, contemporâneo de Benjamin, Maurice Halbwachs (2004) assume a memória como um processo fundamentalmente coletivo e social, submetido a mudanças e transformações constantes. O autor começa sua exposição assumindo que, na construção das nossas lembranças, "jamais estamos sós" (p. 30), pois a estada em cada lugar é povoada por informações de outros, mesmo que não estejam ali materialmente. Esses outros e suas lembranças são testemunhas junto com nossas próprias lembranças. Essas lembranças são percepções que têm uma estreita ligação entre presente e passado, aproximando-se da idéia de entrecruzamento dos diferentes tempos em Benjamin (1994). Halbwachs entende que as lembranças não estão dadas, elas são construídas no diálogo entre muitas testemunhas presentes nesse conjunto de percepções. Esse olhar para o passado com a lente do presente não é algo solitário, pois mesmo que nossas lembranças nos levem a um evento em que somente nós estávamos envolvidos, "sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (p. 30). Para o autor, ainda, a memória, como em Benjamin, tem a ver com a procura, como algo a ser

investido. É preciso esforço para não esquecer, é preciso a procura para lembrar. Porém, não controlamos o resultado desse esforço. Neste sentido, tanto o passado vivido quanto a memória são essenciais para a rememoração e, conseqüentemente para a construção da identidade.

Assim, transcendendo aos limites que um instrumento de avaliação pode ter, a construção do portfólio traz para o trabalho pedagógico uma dimensão de alteridade, de diálogo com a própria história, seja a do presente, seja a das expedições possíveis aos lugares profundos da memória (Barbosa, 2010b). Nesta perspectiva o portfólio assume um lugar que não é exterior, mas que é autobiografia, vida, trajetória, percurso.

### **A narrativa como metodologia: uma análise dos portfólios**

Os portfólios que aqui trazemos foram construídos ao longo da disciplina de Educação Infantil, ministrada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A Universidade faz parte do plano de expansão do governo brasileiro, cujo objetivo é a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior no Brasil. Uma das características do plano de expansão é a criação de campus em regiões marcadas por desigualdades sociais e/ou de difícil acesso. A Universidade encontra-se ao lado de uma das mais importantes rodovias brasileira, a Rodovia Presidente Dutra, que liga a cidade do Rio de Janeiro à cidade de São Paulo, cortando os dois Estados. Neste caso, nossa questão não é o acesso, e sim a região onde o campus está situado, a cidade de Nova Iguaçu, uma das mais importantes e mais violentas cidades da baixada fluminense.

Nesse cenário, a escolha pelo trabalho com o portfólio teve muito mais o desejo da construção de um documento de identidade, do que de uma estratégia de avaliação. Importava-nos, por um lado, conhecer as histórias daqueles sujeitos e, por outro, encontrar um caminho metodológico coerente como a concepção de infância presente no curso. Acreditamos que as crianças são atores sociais, produto e produtoras de cultura, que se materializa na linguagem. São influenciadas pelos aspectos sociais, políticos, ideológicos e geográficos do contexto em que estão inseridas. Desta forma, ao trabalhar com essa concepção, questionamos também que elementos têm sido considerados na elaboração dos projetos pedagógicos e quais são as orientações das práticas das instituições que atendem a esse público. Cabe destacar que muitos alunos do curso de pedagogia dessa Universidade já são professores das redes municipais de educação da região. Assim, nosso primeiro objetivo foi perceber quais eram os conceitos de infância presentes naquele grupo de estudantes. Mas, antes disso, procuramos conhecer suas infâncias através do exercício de rememoração do passado, para em seguida olhar criticamente o presente.

Como primeira atividade, convidamos todos a escrever uma carta para a criança que foram. A elaboração dessa atividade sofreu resistência por parte de alguns. Talvez o motivo possa ser entendido na leitura da introdução da carta de Brito<sup>98</sup>:

*Recebi a notícia por telefone que deveria escrever uma carta para você. Ao pensar na possibilidade de reverter o tempo, meus olhos marejaram de lágrimas, meu coração apertou e uma vontade de chorar brotou no meu peito....*

Ou nas palavras de Luana:

*Olá Luana! Como você está? Você ainda existe?  
Hoje aos 29 anos de idade fico surpresa em ter que escrever para você, pois a dinâmica social na qual estou inserida exige que eu me esqueça de você, de mim. Mas sabe que parando para pensar, percebi que muitas das minhas vivências atuais estão diretamente relacionadas a você...*

Ou mesmo na constatação da Caruanã:

*É meu filho, eu sou você e você sou eu (infelizmente). Sinto muito lhe dizer, mas você não será jogador de futebol nem economista como você falava aos 4 anos. Também tenho que te contar que vão cortar a mangueira tão querida na frente da sua casa, aquela que você e a molecada chamavam de casinha.*

A linearidade da vida adulta oculta de nós a criança do passado, escondidas nas dobras da memória, mas muitas vezes também a criança que brinca diante de nós hoje. O resgate da criança que fomos ressignifica o presente, coloca o sujeito em contato com a essência de um tempo intensivo, não linear, por isso atravessado de ‘agoras’ (Kohan, 2003). Enxergar essa criança abre um leque de possibilidades, não só para o passado, mas também para o presente.

Rememorar o passado, compartilhar experiências. Como realizar uma escrita autobiográfica na terceira pessoa? Esse pareceu ser outro estranhamento que a atividade provocou.

*Gostaria que ao ler esta carta você pudesse entender o que senti ao escrever-te essas palavras, porém entendo que não seja possível, pois meus sentimentos nesse momento são incompreensíveis para alguém da sua idade. Estranho usar a terceira pessoa para falar comigo, isso mesmo, esta carta foi escrita por você mesma, com 40 anos de idade.  
(Valéria)*

---

<sup>98</sup> Buscando a valorização da autoria dos registros do portfólio optamos pela manutenção dos nomes verdadeiros. Estes, assim como o uso do material dos portfólios, foram autorizados pelos alunos.



*É com muito carinho que lhe escrevo esta carta, sou alguém que te conhece muito e estou ansiosa para contar-lhe algumas coisas, sinceramente espero que de alguma forma possam contribuir na jornada de sua vida. (Angélica)*

*Olá, você deve estar achando estranho encontrar uma carta escrita por você mesma! Pois bem, encontrada, pense um pouco sobre o que você irá ler. (Gleice)*

Este exercício se mostrou também como oportunidade de avaliar uma trajetória, como aparece na escrita de Verônica: *Olá Verinha, como vai? Espero que esteja ansiosa pela história incrível que te aguarda.*

Todos se lançam ao desafio do encontro. Nesse encontro muito foi dito, conselhos foram dados. No exercício da rememoração, acontecimentos grandes e pequenos estiveram presentes, tal como o narrador de Walter Benjamin, nada ficou perdido na história. (Benjamin, 1987a: 223). Mas, a recuperação dessa história, ao fazer parte de um trabalho acadêmico, colocou a narrativa em outra perspectiva, como descreve Brito:

*Fomos afetados. Isso é o que fica. Esse foi o caminho. Sobretudo a forma como foi conduzida a disciplina, onde a responsabilidade por essa construção era individual, não no sentido individualista, ao contrário, era a o resultado das discussões em sala, das leituras em duplas, do contato com o texto, e as observações da professora em nosso texto, dialogando com cada um, respeitando cada individualidade.*

Ficou evidente que, como afirma Gabriel (2008) que, para além dos sentidos presentes nos saberes ensinados, há sentidos a serem produzidos pelos sujeitos que ensinam e também pelos sujeitos que aprendem. O portfólio tanto coloca em evidência um percurso, quanto ajuda o aluno a refletir sobre ele, colocando a constituição da identidade dos sujeitos aprendentes na base de todo o processo.

Por outro lado, todos sabiam que suas histórias se tornariam públicas, sendo preciso estabelecer desde o início um elo de cumplicidade. Somente dessa forma foi possível contar as condições que cercaram as infâncias desses sujeitos.

*Aqui onde moramos há escassez de tudo, não há saneamento básico, as ruas são de barro, há muito insetos....- (Jovic)*

*Não pense que essa situação difícil da sua família vai durar para sempre, vocês que hoje sequer têm luz elétrica, daqui a vinte e tantos anos terão quatro aparelhos de televisão e uma casa muito linda. Essas paredes de barro que caem nos dias de chuva forte ficarão para sempre esquecidas, ou quase! Ah! Seu pai e sua mãe vão parar de beber, ele primeiro por problemas de saúde e ela não vai parar.... parar, mas só vai*

*beber nos dias de festa e às vezes, nem isso. Só que vai demorar muito, muito mesmo, isso ainda vai te trazer muita tristeza, seja forte. – (Valéria)*

*No decorrer da sua vida, você passará por altos e baixos, o que é normal, e um dia se verá diante da morte, um tumor intramedular inoperável, e terá que lutar, mas você vencerá.... – (Antônia)*

*Roube a bola de cristal da sua avó, quando você fizer 18 anos, ela vai quebrar e depois você vai se arrepender, salve-a! Seu pai vai embora, mas não vai fazer muita falta! Tudo irá se resolver. – (Cristiane)*

*Nos primeiros anos do ensino fundamental sofri variadas formas de preconceito racial, mas a que mais me doía (...) era a que vinha das minhas professoras – (Verônica)*

Se, por um lado, é difícil entrar em contato com a *escassez*, com as angústias, com os *altos e baixos*, com os *preconceitos*, com as ausências vividas na infância, por outro, fica a pergunta: como falar de infância que está diante de nós ocultando as histórias que nos constituem como sujeitos e que por isso também atravessam as aprendizagens de hoje? E assim o portfólio ia se mostrando como espaço de narrativa, de resgate.

Narrativa, história e experiência são alguns dos conceitos presentes na obra de Walter Benjamin que, ao fazer uma crítica à sociedade moderna, destaca:

*a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1994, pp. 197, 198).*

A preocupação do autor com a perda da experiência está exposta no texto “Experiência e pobreza”. O conceito de experiência é entendido em um sentido amplo, mais abrangente do que aquilo que comumente se expressa para o senso comum. Para entender do que o autor está tratando, podemos tomar como exemplo a palavra “*erlebnis*” que é traduzida como vivência. Esta indica situações mais pessoais – psíquicas ou corporais. Já experiência estaria mais voltada para situações histórico-coletivas, interações vividas no campo da cultura a qual pertencemos, guardando uma relação direta com a narrativa, onde os homens se apropriam das experiências uns dos outros (BENJAMIN, 1994).

Foi neste sentido que as cartas foram compartilhadas, assim como outras experiências que levaram os sujeitos ao encontro de suas histórias. Na elaboração da atividade “Memórias da

infância”, os alunos escreveram “um cheiro, um gosto, um objeto e um lugar” relacionados às suas infâncias: no registro de suas lembranças escolares, na descrição de um momento onde se adaptaram a uma nova realidade, na escrita de uma situação onde aprenderam alguma coisa, entre tantas outras conversas e trocas de experiências. Mas, como fazer uma ponte entre história pessoal e história coletiva, na qual as infâncias se encontram e se distanciam?

Embora as infâncias narradas fossem repletas de concretude, ao discutir a infância como uma categoria social a imagem presente nos discursos desses estudantes atrelava a infância à ideia de pureza, inocência e graciosidade. Como se existisse um modelo de infância, modelo este muito distante do que vivem as crianças daquele contexto social. Contexto que, embora provocasse estranheza, era próximo algumas das narrativas das suas infâncias. Assim, ao falar da infância das crianças das escolas onde trabalham notava-se certo pesar. Como se essas crianças não tivessem realmente uma infância. E foi neste sentido que, olhar as próprias infâncias e compartilhá-las com a turma abriu possibilidades para encontrar a diferença e a diversidade na infância de hoje, sem idealização, mas com a possibilidade da mesma concretude.

O cinema teve um papel importante nesse sentido, de desenvolver um olhar crítico sobre a infância. Assistimos aos filmes “A culpa e do Fidel”<sup>99</sup> e “A vida é Bela”<sup>100</sup>. Algumas observações foram registradas no portfólio:

*Assim como Ana (a protagonista do filme) muitas crianças, não só no Brasil, mas no mundo, por um motivo ou por outro, são crianças sem infância. –(Antônia)*

Que foram sendo somadas a outras durante os debates em sala de aula...

*Retrata a capacidade das crianças de criação de novos sentidos para o mundo. Diferentes dos olhares dos adultos. Um olhar voltado para o que é divertido, expressando assim emoções e desejos – (Ana Carolina)*

Ana Carolina experimenta uma situação de aprendizagem que envolve o papel ativo do sujeito na produção de sentidos (Gabriel, 2008). Não é um conhecimento imposto, mas construído na relação crítica com a atividade proposta. E é neste sentido que entendemos o investimento no portfólio como proposta alternativa, que coloca o currículo como algo dinâmico e conectado com a vida.

---

<sup>99</sup> Julie Gravas, 2006/França.

<sup>100</sup> Roberto Benigni, 1998/Itália.

## **O que essa experiência fez pensar sobre a infância**

O mergulho nas infâncias – de cada um, dos colegas, das crianças com as quais trabalham, das imaginadas pelas lentes da arte – possibilitou uma leitura mais crítica e reflexiva dos textos teóricos, agora marcados pela sensibilidade e reinvenção de quem lê sua própria história.

*Tive que ler vários textos que contribuíram bastante para a visão de infância que tenho agora (...) as crianças que chegam à escola têm uma história anterior àquele momento. Infelizmente alguns profissionais ainda se esquecem, ou não sabem disso (...) percebi também que muitas escolas não seguem um referencial teórico apenas. Nesta disciplina aprendi que infância é uma categoria social e que existem diferentes concepções de infância, inclusive não tinha noção de que a criança também é produtora de cultura. (Valéria)*

*Hoje posso dizer que a teoria modificou a minha prática. Vejo as crianças com outro olhar como um ser que ainda pequenininho merece respeito, e não devem ser manipulados pelos adultos na hora e da maneira que querem. As crianças possuem vontades e sentimentos próprios, os quais são banidos quando entram em uma instituição chamada ESCOLA – (Gleice)*

Nenhum currículo dará conta de sensibilizar o olhar do professor se este estiver pautado em uma lógica que subestima a experiência daquele que aprende. A mudança na lógica das relações escolares (Gabriel, 2008) começa com o estabelecimento de uma relação positiva com o saber, ainda nos cursos de formação. Poder dizer que *a teoria modificou minha prática* é uma marca dessa positividade.

## **Mais que uma estratégia metodológica: uma relação com a própria vida**

A proposta inicial era de que no processo de construção do conhecimento os alunos pudessem refletir criticamente sobre infância e criança, mas que isso fosse atravessado e fundamentado pela experiência dos sujeitos, fazendo do portfólio um documento de identidade marcado pela construção de saberes e subjetividades. Jovic fala do impacto desse processo:

*Farei uma breve exposição do processo de construção do portfólio ao longo desse período. No início estranhei um pouco (...) a produção do portfólio me fez lembrar um pouco do que vivenciei (...) Voltar ao passado fazendo uma conexão com o presente foi muito custoso! Confesso que às vezes, não consegui me situar, dava um branco, havia um conflito constante no ser, só em pensar que escreveria nas páginas em branco uma parcela da minha história de vida.....estaria ali deixando minhas experiências, socializando-as sem censura.....(...) De certo desestabilizava-me. Sabia quão grande era a responsabilidade, não poderia, nem deveria inventar histórias, porque se tratava*

*da minha história de vida, das minhas experiências pessoais quando criança, da minha origem, dos meus valores, costumes, do meu convívio com pessoas diversas e da família. – (Jovic)*

Diante da página em branco não estava uma resposta pronta, copiada dos livros ou textos lidos, mas uma resposta a ser construída, que não pode ser simplesmente inventada, mas que penetra a própria história pessoal do sujeito que aprende. Assim, a escrita não é estéril, mas a produção de uma subjetividade.

*Ir escrevendo aos poucos sobre os conhecimentos adquiridos, fazer relações com a própria vida e história, perceber mudanças, tudo isso torna-se muito interessante quando se faz parte da construção de um portfólio. (Débora)*

*É a primeira vez que ouço falar um portfólio, e é uma ótima forma de avaliar. Ele incentiva os alunos a estarem sempre estudando e o professor tem que ter muita dedicação para ler tudo. É uma forma mais leve de avaliar. (...) As provas ou um trabalho apenas, não incentivam o estudante, só geram tensão, medo e quem decora melhor o conteúdo. O portfólio levou um pouco de mim para a professora. Eu sei que ela me conhece, foi uma troca. Não é um processo simples, pois estamos sempre escrevendo algo, mas essa forma de trabalho, nos auxilia até no aprimoramento da escrita. Às vezes pego o portfólio, fico relendo o que escrevi, as anotações da professora e sempre mostro para alguém. É uma parte minha que quero compartilhar e rever. (Cristiane)*

No lugar do medo, o desafio de produzir algo novo. A avaliação como partilha, como troca torna-se um processo complexo que modifica tanto o aluno quanto o professor, que por sua vez torna-se coparticipante dessa construção. No processo, mais do que conteúdo, o portfólio levou um *saber de mim* para a professora. Sujeito e conhecimento como faces complementares do trabalho escolar.

*Seu trabalho conosco se iniciou fazendo retorno à criança que fomos, resgatando lembranças por vezes dolorosas. Segundo Benjamin isso seria uma possibilidade de recriação do futuro, em entrelaçamento do tempo. (Valéria)*

*Desde o início do período ficou combinado que seriam feitas diversas atividades que comporiam um portfólio. Assim que foi explicado, achei que essa proposta daria muito trabalho e que por isso seria mais simples se fosse passado uma pesquisa, um seminário, resenhas etc. Com o passar das aulas e da construção dos trabalhos pude perceber qual era a proposta e quão prazerosa era sua elaboração. Nos deparamos com atividade que nos emocionaram, como a escrita para a criança que eu fui. Que nos fizeram refletir sobre os pensadores da Educação Infantil, sobre nossa trajetória*

*acadêmica, sobre as imagens da criança e da infância. Propostas que nos fizeram lembrar de gostos, cheiros, lugares e objetos que marcaram nossa infância. Nos fizeram lembrar o que aconteceu na escola que estudamos. Além disso, nos fizeram pensar em momentos, muitos deles fora da escola, em que aprendemos e ensinamos algo, e situações de adaptação que vivemos. Por fim, refletir sobre o próprio processo de produção do portfólio. (Ana Carolina)*

Nos depoimentos de Valéria e Ana Carolina, a teoria aparece conectada com a emoção e com a experiência pessoal, tanto de aprendizagem quanto da própria vida. O desafio de uma metodologia que desse conta de integrar a dimensão objetiva do conhecimento, construída e partilhada socialmente e as narrativas dos sujeitos aprendentes, parece encontrar na experiência narrada pelos alunos um caminho produtivo. A trajetória acadêmica não precisa estar isenta de espaços para se *expor as emoções*, um exercício nada fácil, como assume Luana:

*A produção deste portfólio fez com que eu pudesse reviver bons e maus momentos da minha história, e expor minhas emoções não é nada fácil. Uma consequência disso é a abordagem superficial que fiz nos primeiros trabalhos. A cada folha escrita passei a sentir uma necessidade de expor mais de mim mesmo, e espero ter conseguido. (Luana)*

*Cada atividade em conjunto com os meus colegas e as deste portfólio, me ajudaram a decidir minha linha de pesquisa para elaboração da minha monografia. (Biancha)*

Assim, o exercício da narrativa associado ao resgate de memória e ao registro do processo de aprendizagem possibilitaram não só um olhar crítico sobre os textos lidos na disciplinas e sobre o próprio processo quanto também abrir novos horizontes, como se evidencia nos registros acima.

### **Enfim,**

Segundo os depoimentos, de todas as atividades que compuseram a coleção do portfólio, o que os alunos mais gostaram de fazer foi a ‘Carta para a criança que eu fui’, marcando o tom de resgate e construção de subjetividades e identidades que esse processo assumiu na vida da turma.

A partir da leitura das cartas, discutimos as concepções de infância e criança presentes nas narrativas. Nesse contexto foram realizados aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, a música, a literatura, a poesia, as artes, ampliaram a leitura junto com o referencial teórico que trouxe a história, as políticas e as práticas do atendimento à infância brasileira. Nosso intuito foi: ao reconhecer a especificidade da infância, desnaturalizar o modelo escolar, propondo uma

metodologia que considere os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Entendemos que esta experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica tanto nos cursos de formação quanto na Educação Infantil, nos quais, história pessoal, pesquisa acadêmica, políticas públicas e práticas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro. O nosso desejo é que este texto não seja um ponto final, mas o desafio para uma prática docente que possa nos afetar: alunos e professores.

*Ainda é muito difícil transpor para o papel, aquilo que somos, que compreendemos, que absorvemos. Mas, o importante é a percepção de que fomos afetados pelo prazer do conhecimento, seja pela leitura do texto, pela discussão em sala, pela escrita... Fomos afetados! (Brito)*

### **Referências Bibliográficas**

- BARBOSA, Silvia Néli (2010a) Entre concepções e práticas: desafios para o currículo na Educação Infantil/Educação Básica. Rio de Janeiro, Brasil (mimeo).
- BARBOSA, Silvia Néli (2010b). Memória, formação da identidade e o sujeito na creche. XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UFMG; Belo Horizonte. Brasil.
- BENJAMIN, Walter (1994). Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (2000). Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CANÁRIO, Rui (2006). A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed.
- CANDAU, Vera Maria (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. In: Educação e Sociedade. vol.21, Nº.73 Campinas Dec. 2000. Retirado em fevereiro, 2012 de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400006).
- CANDAU, Vera Maria (1997). Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli e OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). Alternativas no ensino da Didática (pp. 71-95). São Paulo: Papirus.
- GABRIEL, Carmem Teresa (2008). Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). \_Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas (pp. 212-245). Petrópolis: Vozes.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie (2000). História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2000
- HALBWACHS, Maurice (2004). A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

KOHAN, Walter Omar (2003). Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

## 8.80.

### **Título:**

**Altas habilidades/superdotação na universidade**

### **Autor/a (es/as):**

Negrine, Tatiane [Universidade Federal de Santa Maria]

Freitas, Soraia Napoleao [Universidade Federal de Santa Maria]

Peranzoni, Vaneza Cauduro [Universidade de Cruz Alta e Universidade Federal de Santa Maria]

Costa, Leandra Costa da [Universidade Federal de Santa Maria]

### **Resumo:**

O presente artigo faz referência a uma pesquisa que está sendo realizada desde 2010, cuja temática versa sobre as altas habilidades no ensino superior e tem como propósito levantar indicadores de altas habilidades/superdotação de acadêmicos de quatro cursos de graduação da Universidade de Cruz Alta-RS, sendo eles: História, Comunicação Social, Pedagogia e Letras, pois ainda não se possui dados estatísticos oficiais sobre estes cursos. Possuímos nesta mesma Universidade um Núcleo de Apoio ao Estudante que presta todo o apoio pedagógico necessário para os acadêmicos com necessidades especiais cursarem diferentes cursos, mas o mesmo não possui dados estatísticos oficiais sobre os alunos com altas habilidades/superdotação. Acredita-se que desta forma estaremos somando a este Núcleo informações necessárias e relevantes para seu real objetivo, e perceber que a verdadeira inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação somente ocorrerá quando a educação compreender os mesmos, buscando respostas a inquietações que surgirem realizando pesquisas e produções científicas sobre o tema. Assim as altas habilidades/superdotação no ensino superior inscreve-se como o novo nesta pesquisa. Ainda é pouco comum, no ambiente universitário, reflexões sobre temáticas referentes às altas habilidades/superdotação. E, nesta perspectiva, a pesquisa se inscreve como uma nova possibilidade de se olhar para estes sujeitos que não estão sendo ‘reconhecidos’ nos diferentes espaços da academia. A reflexão sobre a necessidade de criação