

Espaços discursivos entre professores e alunos: por uma alfabetização dialógica

Ludmila Thomé Andrade¹

Resumo: Temos apostado em pensar as inovações escolares que propomos aos professores, especialmente em termos de alfabetização e de linguagem, de ensino de língua escrita, abrangendo os momentos de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, a partir da voz docente, como mecanismo de aprofundamento do olhar de pesquisa sobre o ensino da língua portuguesa. A pesquisa formação que desenvolvemos, longitudinalmente, permite-nos constatar que na formação continuada que implementamos temos formado professores autores que se alçam facilmente e por este mesmo mecanismo de subjetivação, à posição de formadores. Apresentamos princípios norteadores de um ensino da língua escrita que tem sido validado por professores, dentro de um quadro dialógico de formação e pesquisa. Os princípios propostos gestam-se a partir de convívio intenso com os professores, ao nos dar sua escuta, trazendo como resposta as narrativas de sua prática, na qual tais princípios têm produzido efeitos na prática da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino da Língua Escrita; Alfabetização; Didática da Língua Portuguesa; Língua como Discurso

DISCURSIVE SPACES BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS: FOR A DIALOGICAL LITERACY

Abstract: Our bet as researchers have been to think about the school innovations that we propose to school teachers, in the context of teacher training processes, especially in terms of reading and writing teaching and literacy acquisition, the teaching of written language, covering the different axes of reading, writing, oral and linguistic analysis moments. We hear from the teachers' voice (BAKHTIN, 2003), as a mechanism of deepening our vision of research on the teaching of the Portuguese language. The training research that we have developed, in a longitudinal term, allows us to verify that in the continuous formation that we implement we have formed professors as authors, which easily rise, by the mechanism of subjectivation, to the position of trainers. We present guiding principles of a teaching of written language that has been validated by teachers, within a dialogical framework of formation and research. The principles proposed are based on intense interaction with teachers, as they give us their listening, bringing as answer the narratives of their practice, in which such principles have produced effects in the classroom practice.

Keywords: Teaching of the written language; Literacy; Didactics of the Portuguese Language; Language as Speech

ESPACIOS DISCURSIVOS ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS: POR UNA ALFABETIZACIÓN DIALÓGICA

Resumen: Hemos apostado por pensar las innovaciones escolares que proponemos a los

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1991), Diplôme d'études approfondies (DEA/mestrado) em Analyse du Discours na Université Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1991) e doutorado em Sciences de L'Education na Université de Paris VIII (1996). Atualmente é Professora Titular de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

profesores, especialmente en términos de alfabetización y lenguaje, de enseñanza de lengua escrita, abarcando los momentos de lectura, producción escrita, oralidad y análisis lingüístico, a partir de la voz docente, como mecanismo de la profundización de la investigación que se centran en la enseñanza de la lengua portuguesa. La investigación-formación que desarrollamos, adelante, nos permite constatar que en la formación continuada que implementamos hemos formado profesores autores que se alcanzan fácilmente y por este mismo mecanismo de subjetivación, a la posición de formadores. Presentamos principios orientadores de una enseñanza de la lengua escrita que han sido validados por profesores, dentro de un cuadro dialógico de formación e investigación. Los principios propuestos se gestan a partir de una convivencia intensiva con los profesores, al darnos su escucha, trayendo como respuesta las narrativas de su práctica, en la cual tales principios han producido efectos en la práctica del aula.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua escrita; alfabetización; La enseñanza de la lengua portuguesa; Lengua como Discurso

Introdução: uma apresentação da pesquisa

Este texto se inscreve num fluxo de produção que venho realizando, até no momento atual, num tempo narrado em um histórico de pesquisadora, que se traduz como o de um intervalo, entre pesquisas extremamente importantes, algumas de um passado recente, que se concluíram há pouco, e outras, novas vindouras, cujos projetos estão em elaboração e, esperamos, se fortalecerão a partir das conclusões das anteriores. Enunciados de pesquisa plenamente ancorados em seu tempo, portanto.

Assim foi, que a prática de uma pesquisa-ação, especialmente de tipo pesquisa-formação, tem sido extremamente fértil para o contato com o chão da escola, possa se dar, mesmo que por vias indiretas. Pesquisadora explicitamente preocupada com o compromisso de estar ancorada nos acontecimentos escolares, com a escola e seus processos de produção de sentidos, porém propondo o desafio metodológico de não necessariamente ir à escola, mas encontrar com a escola e seus principais acontecimentos pela voz dos professores. Uma decisão pesquisadora autora, que quer investir na escola necessariamente pela via de seus sujeitos, e escolhendo os professores, mais especificamente, como enunciadores principais. O trabalho subjetivo que se fizer com estes sujeitos docentes pode ser (apostamos que sim) de tal forma transformador de suas subjetividades cognoscentes, profissionais, narrativas, além de outros aspectos, que inevitavelmente estes profissionais estarão aptos a transformar os demais sujeitos nas interações posteriores ao tempo da (trans)formação porque terão

passado.

A escolha do sujeito professor como foco das problematizações que fizemos sobre a formação, de modo a interferir indiretamente nas relações que acontecem na escola é relevante e se traduz em uma coerência da realização desta pesquisa-formação. Temos apostado em pensar as inovações teóricas que propomos aos professores, especialmente em termos de alfabetização e de linguagem, de ensino de língua escrita, abrangendo os momentos de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, a partir de sua própria voz, ou seja, da voz docente como mecanismo de aprofundamento do olhar sobre o ensino da língua portuguesa. As experiências de cada docente são incentivadas a serem expressas, em discussões orais, em espaços formadores, como um dispositivo desencadeador de sua reflexão. O contexto entre pares profissionais é mais propiciador de que esta voz possa ser enunciada, do que um contexto cuja disposição estivesse situada estritamente em relações entre dois, apenas entre formador e professores e, o mais comumente, passando pela figura centralizadora do formador.

Na forma como descrevemos brevemente acima, esta abordagem é assumida como uma aposta na identidade docente, constituída por nós formadores (em mais uma de suas camadas alteritárias que vão lhe produzindo efeitos ao longo de sua vida profissional). Nossa busca é que esta identidade passe a se mostrar da forma o mais autoral possível. Apostamos nos professores, se autorizando, atuando autonomamente, sendo autores de suas falas, de suas vozes, de sua enunciação e finalmente de seus textos que vierem a escrever, sobre suas práticas. Estamos alterando as identidades e estas inevitavelmente alterarão as demais, em seu entorno, partícipes das atividades escolares.

O objetivo máximo de qualquer processo de formação planejado por nós, nos termos dialógicos propostos, em que escutamos a voz docente, depois de motivar sua enunciação, é que o professor possa escrever e publicar-se, depois de editar seus textos escritos num contexto de origem acolhedor, almejando durante o processo de elaboração que seu texto possa circular para instâncias ulteriores ao tempo-espaço daquele processo de formação. Se pensarmos nestes objetivos, podemos afirmar que a horizontalidade entre os participantes da formação tornará os professores em formação autorizados a: a) enunciarem-se, b) terem a escuta e respostas a sua voz, c)

escreverem sobre seu trabalho (descrevendo e narrando suas práticas pedagógicas efetivamente realizadas) e d) criticarem-se e analisarem-se enquanto praticantes, que tornam-se assim eles também formadores.

É por esta montagem teórica, que se traduz, na prática, pelas formas de interação que assumimos conscientemente, que vemos se desdobrar uma formação horizontalizada, como a que temos sempre em vista, o que acarreta em transformar os professores em formadores de professores. Se eles falam, comunicam-se e arvoram-se a escrever, para outros professores, para seus pares, portanto, entre si, então assumem o lugar de formadores, neste sentido.

Na dialogia da formação, é permitido (autorizado) que a alteridade seja explicitada, ou seja, que o professor possa se sentir em interação com o outro em encontros, que constituem mutuamente os parceiros da comunicação, para que se abram as possibilidades de valorização do que se tem a dizer. O conteúdo temático de seus enunciados será necessariamente em termos de fazeres que correm na escola, os acontecimentos da sala de aula (GERALDI, 2010). Em seu texto, “A Aula como Acontecimento”, João Wanderley Geraldi compõe-nos belamente o contexto de uma interação de caráter interlocutivo que se dá no micro da sala de aula de ensino de língua portuguesa, mas o autor apresenta-a partindo de uma análise histórica, que se remete aos tempos primórdios do que foi se configurando como traços de uma identidade docente. Esta identidade está presente reiterada, refletida, por dentro das enunciações que se passam no chão da sala de aula, porém também refrata-se, retificando a fixidez da identidade já constituída historicamente, resistindo a repeti-la e assim abrindo possibilidades de novas identidades docentes se constituírem, pelas interações entre professores e discentes.

Se então formadores e professores estão ali para se ouvirem e se alterarem, então os formadores estarão também sendo alterados pelos interlocutores professores que encontrarem. Desta maneira, ambos os locutores se interessam uns pelos outros, os formadores se interessam por descobrir o que os docentes poderão lhes comunicar, quando estes decidirem o que lhes interessa compartilhar neste espaço. Dentro deste quadro situacional de comunicação interlocutivo, a formação continuada que se implementa tem formado formadores também, pois não se sai o mesmo depois que se entrou na interlocução da formação. Também os professores autores, acabam por se

alçar facilmente e por este mesmo mecanismo de subjetivação, à posição de formadores, ao formarem seus formadores e ao mesmo tempo ao terem autoridade para formarem seus interlocutores pares profissionais docentes.

Apresentamos a seguir alguns princípios norteadores de um ensino da língua escrita que tem sido validado por diversos professores, dentro de um quadro dialógico de formação e pesquisa. Nós construímos os princípios abaixo propostos a partir de convívio intenso com os professores. Estes auxiliam-nos ao nos dar sua escuta, trazendo como resposta as narrativas de sua prática, instigados e interessados eles também, pois tais princípios conceituais têm podido lhes produzir na prática da sala de aula.

Os espaços discursivos da alfabetização, leitura e escrita

A formulação de uma didática da língua escrita pode passar pela criação de balizas, posicionadas livremente dentro dos tempos da sala de aula, que sejam representadas por cinco espaços discursivos (Quadro 1). Não se trata de retrair aqui o desenho de uma sequência didática, noção que implica em conceitos e princípios com os quais não compartilhamos. Recusamos a ideia de sequência didática, que tem sido tão preconizada no contexto de ensino da língua, conforme está se apresenta, por encerrar a ideia de sequenciamento, de fixidez nas etapas sucessivas. Os espaços aqui propostos podem ser reequacionados livremente, e o têm sido, em espaços de ensino muito diversos em suas características, por professores de segmentos variados, em contextos muito particulares. O caráter local e situado é o que buscamos, ao contrário de uma proposta que se espraie de modo previamente planejado como sequenciado que sirva a fases do currículo instituído como adequado.

A ideia de espaço é intencional, um modo de se abrir a possibilidade de vermos esta formulação como uma receita que pode ser alterada, em que bons cozinheiros (os professores) poderão se inventar, à vontade, e ressignificar a receita de base. Espaços são vazios, são intervalos, nos quais se introduzem, dinamicamente (produzindo assim a história e o tempo), significados, ações, objetos de conhecimento. Nos espaços, produz-se o tempo, a cronologia de ações que geram acontecimentos, afeta os sujeitos envolvidos, participantes da cena escolar, em nosso caso.

De acordo com a definição conceitual de Bakhtin, o cronotopo trata da indissolúvel relação espaço-tempo (AMORIM, 2001; BAKHTIN, 2003). Tomamos aqui espaço e tempo como elementos imprescindíveis à compreensão das enunciações que se possam produzir na escola, entre professores e seus alunos. O espaço, como intervalo presente entre (pelos menos) dois interlocutores, onde se produz o sentido, pelas interações verbais, que são interlocuções. As interlocuções no sentido enunciativo do discurso, produzem o tempo, a duração, porque se inscrevem na história, fazem história, pela dinamização das ações dos interactantes, que se tornam atos.

Para a compreensão da proposta abaixo, note-se que há uma alternância na realização de cada espaço, entre o coletivo (C) e o individual (I). Na coerência sócio-histórica de uma concepção de linguagem cunhada conceitualmente por Vygotsky e Bakhtin, o caráter discursivo-linguístico interno e externo ao individual deve ser ressaltado como de suma importância.

Quadro 1: Os cinco espaços discursivos

<i>A voz do aluno</i>	(C)
<i>A escrita espontânea</i>	(I)
<i>A negociação de sentidos</i>	(C)
<i>A refacção de textos</i>	(I)
<i>A publicação</i>	(C)

A voz do aluno

Consideramos a voz do aluno, nos modos de tratar as crianças na escola, para haver a construção de uma postura discursiva na escola. Esperar da criança que ela tenha o que dizer, interessar-se por este seu dizer, acolhê-lo, ter uma escuta na interlocução com os alunos, fazendo-os assim seus pares. Alunos que assim são tratados, recebem uma camada de autorização, vinda desta alteridade constitutiva que lhe apresenta o professor, tratam-se eles também entre si da mesma forma.

Se tomamos como valorosa a voz do aluno, consideramos os momentos em que este é deixado falar, e assim sua aprendizagem em contexto escolar do que se deve falar, do que se pode falar, do que efetivamente se fala, e não se imaginava que se pudesse falar de novos assuntos, além dos silêncios, dos momentos em que não se pode falar, às vezes significando puro controle e disciplina, autoritariamente exigidos, às vezes, trabalho cognitivo e concentração discente. O fato é que nesta instituição

escolar, muitas vezes a primeira instituição que frequentam as crianças, aprendem-se novos modos de falar, quando se entra pela primeira vez na instituição externa à experiência familiar. Aprendem-se novos gêneros conversacionais e antes de tudo os momentos adequados dos turnos de fala.

Ao se dar voz ao aluno, o trabalho escolar integra o seu conhecimento de mundo, como margem de onde se deslançam aprendizagens de novas experiências de letramento. Os letramentos extraescolares constituem o letramento escolar? Pela voz das crianças, além de sua experiência extraescolar, também atua sua experiência escolar. O aluno ocupa sua vez, expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos.

Para se aprender a escrita, proponho uma aproximação pela via da oralidade, as leituras sendo objeto de comentários que engendrarão movimentos epilinguísticos (AUTHIER-REVUZ, 1998; GERALDI, 2010), situados sobre o linguístico, recobrando o que se faz com a língua, produzindo um espaço de distanciamento sobre o trabalho linguístico propriamente dito. O que o aluno sabe a respeito da língua (um saber intuitivo) é considerado válido e apreciado como interessante e útil. Ele aprende que se podem mobilizar saberes sobre a oralidade para se aprender a escrita.

Fala-se e escuta-se para se poder melhor falar e escutar, expressando-se e compreendendo-se de formas que satisfazem às situações de comunicação e tornam o sujeito mais inteirado, constituindo-se pela via da linguagem. As atividades com a linguagem, a leitura, a escrita, as análises linguísticas e mesmo as atividades pela via da oralidade, de cunho estritamente prático, devem ainda ser recobertas por conhecimentos e reflexões sobre as produções de linguagem. São as assim designadas atividades epilinguísticas que devem recobrir (como a epiderme recobre nosso corpo, o prefixo epi- indica esta relação de recobrimento) a língua, recobrem as atividades práticas e naturalizadamente exercitadas da linguagem, buscando elementos reflexivos de toda ordem. O epilinguístico é sempre metalinguístico, mas nem todo tipo de conhecimento metalinguístico pode se tornar epilinguístico. De acordo com Jaqueline Authier-Revuz, o epilinguístico é o laço que se opera sobre o linguístico, por dentro da própria atividade linguística, que permite comentar, ajustar, operar sobre o que está sendo dito.

O metalinguístico de tipo epilinguístico é específico, em termos pedagógicos substituiria o metalinguístico gramatical ou de outra ordem teórica, pois ele permite uma reflexão mais espontânea, é assim chamado de eixo epilinguístico (GERALDI, 1991, p. 23). Ele é feito de uma metalinguagem familiar e natural, através da rotineira, constante, produção de comentários (glosas), que recobrem as enunciações (como a epiderme recobre o corpo). Permite aos alunos exercitar a produção de um conhecimento sobre a língua. Se se tem aberto um canal de possibilidades de dizer sobre o que se faz linguisticamente, aproxima-se mais naturalmente dos conhecimentos abstratos sobre a língua, metalinguísticos, previstos no currículo escolar.

Ora, na escola, preconiza-se que se possam dar voz às crianças aprendizes da língua, de modo que possam comentar sua produção continuamente e assim autorizarem-se a implementar conhecimentos que se possam buscar, a partir de um movimento reflexivo.

A escrita espontânea

Deixar a criança escrever “do seu jeito” torna-se uma postura importantíssima, como momento inicial de qualquer produção. A escrita cópia, escrita ditado, escrita exercícios de preenchimento ou retomada de palavras para compreender suas partes menores, ou outras atividades que não se focalizem sobre a unidade texto, não podem ser ainda consideradas como escrita. Ao se delimitar o espaço da escrita espontânea, tem-se por objetivo mais amplo a construção inicial de uma postura de escritor. A criança aprendiz da escrita vê-se no direito de preencher conforme seus conhecimentos permitam a folha em branco. Por ser um espaço pragmático de liberdade, não deve ser controlado, para que se dê como um início de processo, momentos necessários para se estenderem em outras etapas de trabalho. Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares.

A espontaneidade não significa um *laissez-faire* sem rumos, mas há razões para se escrever, calcadas em momentos escolares, em leituras feitas anteriormente, em experiências vividas coletivamente (um passeio, um projeto). O importante a observar

é que o sujeito que escreve se expressa, e assim também se constrói, pela ação de produzir linguagem, numa ação de comunicação. Diferentemente do que costuma ser designado na escola como escrita infantil, em que se preenchem lacunas, desmembram-se palavras, lida-se com fragmentos “didatizados” da língua, para depois escrever textos, o aluno aprende, nesses momentos de escrita espontânea, a necessidade de se dizer por meio da escrita.

A negociação de sentidos

Volta-se aqui à primeira posição, focalizada numa situação mais coletivizada da escrita, onde a voz dos alunos é novamente assumida como importante, abrindo a discussão sobre certos temas e sobretudo a possibilidade de se refletir neste coro de vozes. O foco proposto são os diversos textos produzidos na etapa da escrita espontânea, produzidos na etapa anterior. Mobilizam-se saberes linguísticos espontâneos, expressos nos textos iniciais, que qualquer falante possui e pode utilizar para falar de suas produções linguísticas.

A oralidade concentra-se sobre a materialidade textual – um texto proposto por algum dos escritores do coletivo do grupo. O espaço da sala de aula passa para sua exploração coletiva, seja por toda a turma simultaneamente, seja em pequenos grupos (de dois ou mais alunos) em torno dos textos em construção. A glosa é proposta como atividade que constrói saberes pelo dialogismo das trocas verbais entre alunos e entre alunos e professor.

Colocar seu texto na berlinda, no grande grupo, em duplas, trios ou outras possibilidades, reitera a necessidade de exploração da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, cujo alvo (objeto de conhecimento) torna-se visível por todos, embora cada um se situe em um ponto diferente em relação a este. Importa tanto o alvo em questão quanto a descoberta em relação aos outros pontos de distanciamento, diferentes do seu. Enseja-se a construção de categorias metalinguísticas, pois os comentários acabam assumindo um vocabulário relacionado a categorias de análise da língua. Constrói-se uma concepção da língua como matéria maleável. Sua plasticidade é explorada, percebendo-se que as possibilidades de mudar esse material dependem dessa manipulação. As variedades são múltiplas, pois há

escolhas a serem feitas, mas estas também são limitadas – não são quaisquer, nem são infinitas.

Formam-se escreventes autores pela discussão da leitura do texto, pela interpretação de textos que não têm respostas fechadas. Formam-se sujeitos críticos, como sujeitos interpretativos. Aprende-se que os sentidos podem ser muitos, mas são sempre textuais (não necessariamente literais). Conforme Sírio Possenti (2001), a leitura errada existe, e o mesmo se pode afirmar em relação à escrita de um texto, já que nesse momento se pode chegar à conclusão de que a escrita errada também existe!

A refacção

Rever e refazer o texto escrito constitui um momento individual, que pressupõe os anteriores: a discussão coletiva e a escuta de vozes alheias, que sugeriram possibilidades de reelaboração do texto escrito espontaneamente. Rever o texto depois da etapa precedente enseja a construção da postura de escritor, já começada. Rompe-se a comum visão romântica do ofício dos escritores, segundo a qual, se o escritor tem o que dizer, sabe escrever, então o texto será bom, mesmo não havendo trabalho para construí-lo. Os profissionais da escrita operam sobre o material escrito, efetuando diversas ações, tais como inserções, deslocamentos, substituições e apagamentos, entre outras.

O ajuste dos sentidos deve ser feito operando-se sobre níveis de análise linguística, levantados na situação coletiva; porém, nessa etapa, o autor toma sua decisão individualmente e constrói seu estilo. Também é interessante notar que, além dessas modificações internas, investe-se em uma forma final, em um projeto gráfico, surgindo preocupações sobre a letra, a ocupação do espaço da página, o título e as ilustrações. Essa etapa encaminha para a seguinte, na qual se concebe que um texto tem sua materialidade, seu suporte, que marca sua circulação no mundo social.

A publicação

A circulação do texto pronto deveria constar como horizonte de possibilidades

durante todas as etapas anteriores de sua preparação, orientando os investimentos a serem feitos sobre os aspectos materiais do suporte do texto em prol de sua transformação em objeto de leitura e sua mais ajustada inscrição em instâncias de socialização ou em eventos de letramento. Para que a circulação ocorra, tomam-se por supostos interlocutores os atores implicados no interior do espaço escolar, tais como diretor, pais, funcionários, professores e crianças de outras turmas. Pode-se também supor, com muito proveito, o estabelecimento de novas interlocuções, para fora do espaço escolar, como, por exemplo com as famílias, crianças de outras escolas e políticos locais.

Considerações e finais...

Dentro de uma multifacetada polifonia é que podemos compreender qualquer proposta como a acima delineada em seus contornos mais amplos. Não se recomenda uma sequência para os espaços acima descritos, mas apenas sua implementação em diversos momentos do ensino de língua. O importante é que se discuta a língua escrita, a língua aprendida, que pode passar a ser escrita, em sua plenitude de experiência. Se os alunos aprenderem a se expressar sobre seus pontos de vista sobre as questões da língua, estarão aprendendo melhor, do que se se tornarem receptáculos de lições traduzidas em exercícios que esfacelam os significados da língua que lhes habita e constitui.

Não há propostas inteiras, pois o acabamento só se dá na recepção e reformulação elaborada; há histórias a se escrever, narrativas que decorrem de princípios afirmados, a ser refletidos, registrados, discutidos e quem sabe publicados, para reiniciar o ciclo de reflexão, registro, discussão e publicações. A única coerência a se seguir é a da responsabilidade docente, que incorre em uma autoria de práticas.

Por destacar o olhar docente sobre as produções teóricas que lhe são destinadas, dentro da polifonia do campo, persigo o intuito de conceber que as ações docentes se fazem dentro da diferença, com o(s) outro(s): alunos, pesquisadores, formadores, gestores, et allii. Professores estão imantados, orientam seu barco na direção da possibilidade de compreensão de conteúdos pelas crianças de classes populares, em nossas escolas públicas, para aportar os barcos-lições do cotidiano no

cais da vida em sociedade. A arte docente é a do encontro de sujeitos em inter-constituição, em que cada gesto constitui cotidianamente os futuros leitores, cidadãos e trabalhadores.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro Bakhtin nas Ciências humanas São Paulo, Musa, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras Incertas As não coincidências do dizer Campinas, SP Editora da Unicamp, 1998

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M./ Voloshinov Marxismo e Filosofia da Linguagem Hucitec, 1977

GERALDI, J. W. A Aula como acontecimento São Carlos, SP, Pedro e João, 2010