



Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa -
Fórum de Ensino da Escrita

Ensino da escrita

DA ALFABETIZAÇÃO AO CURSO SUPERIOR

Adriana d'Albrieux de Carvalho

Alessandra Fontes

Ana Paula de Abreu Costa de Moura

Isa Ferreira Martins

Luana Vieira de Almeida S. Miceli

Luciene Cerdas

Marcelo Macedo Corrêa e Castro (Org.)

Marcelo Maldonado

Marta Lima de Souza

Nathália Noura

Natalia Pinagé Ribeiro

Patrícia Baroni

Rejane Maria de Almeida Amorim (Org.)

Tatiana Angélica Rosa de Carvalho

LETR**CAPITAL**

Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
João Luiz Pereira Domingues (UFF)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sergio Azevedo (UENF)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)

Marcelo Macedo Corrêa e Castro
Rejane Maria de Almeida Amorim
Organizadores

ENSINO DA ESCRITA:
da alfabetização ao curso superior

LETRAPITAL

Copyright © Marcelo Macedo Corrêa e Castro e
Rejane Maria de Almeida Amorim (organizadores) 2019

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida por meio impresso ou eletrônico,
sem a autorização prévia por escrito da Editora/Autor.*

EDITOR: João Baptista Pinto

CAPA E EDITORAÇÃO: Luiz Guimarães

REVISÃO: Dos organizadores

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

E52

Ensino da escrita: da alfabetização ao curso superior / organizadores Marcelo
Macedo Corrêa e Castro, Rejane Maria de Almeida Amorim. - 1. ed. - Rio de Janeiro:
Letra Capital, 2019.

142 p. ; 15,5x23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7785-683-1

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Castro,
Marcelo Macedo Corrêa e. II. Amorim, Rejane Maria de Almeida.

19-59033

CDD: 469.84

CDU: 811.134.3:003.08

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

LETRA CAPITAL EDITORA
Telefone (21) 22153781 / 35532236
www.letracapital.com.br

Sumário

| | |
|---|----|
| Apresentação..... | 7 |
| O ensino da escrita na alfabetização: dos primeiros registros ao texto | 9 |
| Rejane Maria de Almeida Amorim | |
| Luciene Cerdas | |
| Natalia Pinagé Ribeiro | |
| Ensino dos gêneros e dos tipos textuais no Ensino Fundamental II: uma questão de coerência?..... | 29 |
| Adriana d’Albrieux de Carvalho | |
| O ensino da escrita no ensino médio: entre gêneros textuais e a autoria | 39 |
| Isa Ferreira Martins | |
| Diálogos entre práticas e teorias na alfabetização de jovens e adultos..... | 49 |
| Ana Paula de Abreu Costa de Moura | |
| A escrita no ensino superior | 69 |
| Marcelo Macedo Corrêa e Castro | |
| Alessandra Fontes | |
| “Como se fora brincadeira de roda”: universidade e educação básica de mãos dadas pelo ensino da escrita..... | 85 |
| Luana Vieira de Almeida S. Miceli | |
| Nathália Noura | |
| Marta Lima de Souza | |
| Patrícia Baroni | |

| | |
|---|-----|
| Nota de experiência: o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado..... | 103 |
|---|-----|

Tatiana Angélica Rosa de Carvalho

| | |
|-----------------------------------|-----|
| Contar e escrever histórias | 110 |
|-----------------------------------|-----|

Marcelo Maldonado

| | |
|--|-----|
| Na escola, escrita, criatividade e autoria combinam? O caso <i>Eu, escritor</i> | 128 |
|--|-----|

Alessandra Fontes

Apresentação

O Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita – GRAFE reúne professores universitários que atuam com as licenciaturas de Letras e de Pedagogia e que também atuaram e/ou atuam na educação básica; professores de educação básica, a maioria com experiência de receber licenciandos em suas turmas; estudantes de graduação e de pós dos cursos de Letras e de Pedagogia.

Os integrantes têm diferentes percursos de formação e experiência profissional com as diversas etapas do ensino da escrita: alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino superior. A proposta do GRAFE consiste justamente em produzir convergências entre sujeitos, saberes e práticas que, embora ligados ao desafio comum de ensinar a escrever, dialogam muito pouco nos espaços de formação e de produção de saberes teórico-práticos.

Nesse sentido, há dez anos temos investido em ações que aproximem lugares e pessoas; teorias e práticas; ensinos e aprendizagens, sempre com o forte protagonismo da realidade das escolas de educação básica. Por isso, também, nossos movimentos buscam essencialmente o diálogo com os profissionais dessas escolas, em especial os das públicas.

O material deste livro segue a mesma orientação. Trata-se da textualização das aulas do *Curso de Extensão Ensino da escrita: da alfabetização ao curso superior*, oferecido na UFRJ, nos meses de maio a julho de 2018, para profissionais da educação básica. Os seis temas que compuseram o percurso das discussões estão a seguir tratados, de forma sistemática: Alfabetização, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Escrita Criativa, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior.

Com esta publicação, pretendemos oferecer aos profissionais da educação básica que trabalham com a escrita uma discussão dos percursos escolares do seu ensino, acentuando os desafios de cada etapa e sua necessária correlação com as demais.

Não se trata de um manual de ensino da escrita nem de uma discussão exaustiva do tema, mas de um movimento do GRAFE de chamada ao diálogo.

Rio de Janeiro, 20 de julho de 2018

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Coordenador do GRAFE

O ensino da escrita na alfabetização: dos primeiros registros ao texto

AMORIM, Rejane M. de A.¹

CERDAS, Luciene²

RIBEIRO, Natalia P.³

1. Registros e Significações na Alfabetização

A escrita deste capítulo, dirigida aos alfabetizadores, estudantes e professores que desejam compreender didaticamente o processo de alfabetização, apresenta o trabalho que desenvolvemos nos dois primeiros encontros no Curso de Extensão *Ensino da escrita: da alfabetização ao curso superior* e aponta os percursos trilhados na troca de saberes e de experiências entre diferentes sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

No primeiro dia do curso, nosso objetivo foi abordar de forma prática como iniciamos o trabalho de escrita mesmo antes de a criança dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para um professor que se dedica ao ensino da escrita nas etapas subsequentes da educação básica, nem sempre fica claro como isso se dá na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro da perspectiva de alfabetização que defendemos: a discursiva. Essa perspectiva é ancorada prioritariamente nos estudos de Vygotski, que consideram a criança como sujeito de seu processo de aprendizagem nas proposições de escritas e de atividades, e abordam a linguagem como uma produção histórico-cultural, que constitui os sujeitos e seu conhecimento na mediação social. Para tanto, essa abordagem se dá de forma

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP - Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ.

² Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara - Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

³ Mestranda em Educação pela UFF, Professora do Colégio Pedro II.

dialética e na troca mediada, que pressupõe a ampliação do conhecimento das crianças, sem desprezar o que elas já sabem e compreendem sobre a escrita.

Temos uma ideia de como é esse processo didático formal da escola a partir do que foi realizado conosco na nossa alfabetização. Lembramos das chamadas atividades de prontidão, em que enchíamos cadernos com pontinhos, tracinhos, montanhas e riscos para treinar nossa coordenação motora fina. Após essa fase, trilhávamos um caminho previsível e sempre muito rotineiro com nossas cartilhas e quadros de sílabas. Sabemos que quem nos lê pode ter tido outro tipo de alfabetização, é possível que tenham tido professores que desconstruíram esse método, que até hoje pode ser considerado o mais utilizado. Nossas pesquisas (AMORIM & CERDAS, 2016), contudo, reforçam que as lembranças de nossa alfabetização são recheadas com relatos sobre esse formato de ensino da escrita, que utiliza métodos sintéticos e segue um percurso que vai das vogais para as consoantes e depois das sílabas “mais simples” (que se formam com duas letras e seus sons são mais facilmente ligados às letras que as compõem, por exemplo: la, pa, ta etc.) para as “mais complexas” (que se formam com mais de duas letras, exemplo: lha, pra, trans etc.).

Partindo desses pressupostos e investindo em um diálogo com o grupo de cursistas, propusemos uma primeira atividade de alfabetização, denominada *Alfabetário das Qualidades da Turma*, que demonstra um pouco o que desejávamos discutir inicialmente. Nosso foco nesse momento foi: a importância da oralidade, o trabalho de registro com significado, realização de atividades em grupo que favorecem os registros de alunos que estão em níveis diferentes de escrita e o uso de diferentes formas de expressão (escrita, desenho, oralidade, gestos).

Em folhas próprias em que estava impressa uma letra do alfabeto, grupos de 3 ou 4 cursistas elegiam uma qualidade comum a eles que iniciasse com essa letra dada, escreviam a qualidade e elaboravam uma ilustração correspondente, como podemos verificar abaixo, na Figura 1.



Figura 1

Após a realização da atividade, os grupos apresentaram suas produções e explicaram a ilustração e o seu significado em relação à qualidade escolhida. No caso do exemplo que verificamos na Figura 1, podemos pensar qual a ligação entre a ilustração e a qualidade que escolheram. Temos as nossas hipóteses, mas o que o grupo revela se encaixa muito bem no que tentamos discutir sobre os espaços de oralidade na sala de aula.

Para justificar a palavra “Responsável” e o desenho de um cadeado grande e um pequeno, o grupo deu a seguinte explicação: “que não importava o tamanho do professor em conhecimento, em atuação, seu nível de estudo, a sua matéria, pois assim como o cadeado (grande ou pequeno), ambos têm o mesmo valor, e crescem juntos à formação de um indivíduo”.

Como nos lembra Vygotski (2000, p.496), “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”, por trás de um murmúrio, de um gesto, de um desenho, temos um universo subjetivo. Ponderamos que nesse exemplo fica evidente que a explicação potencializou a compreensão da escolha do desenho para ilustrar a responsabilidade, aqui ligada ao papel profissional do grupo.

Essa dinâmica reforça o papel do eixo da oralidade na alfabetização, sobre o qual não perdemos de vista a singularidade e a capacidade de produzirmos narrativas para além do que foi registrado. A criança já sabe a Língua Portuguesa, já se comuni-

ca por meio dela. Ponderamos que a oportunidade de expressão em sala de aula é uma atividade permanente e integradora, independentemente do nível de escrita em que a criança se encontre.

Destacamos que nem todos do grupo desenharam. Esta função recaiu sobre um ou dois membros e a escrita da qualidade foi feita por um componente eleito entre eles, talvez por ter uma letra considerada “mais bonita”. Esse acordo entre os grupos é facilitador da atividade e é comum também entre as crianças. A divisão das tarefas e a organização do trabalho, aproveitando as habilidades de cada um, favorecem o pertencimento da criança ao espaço escolar e também contribuem positivamente para sua autoestima. Nossa escolha por essa atividade quis também destacar o quanto um trabalho como esse não é excludente. A criança, mesmo a que está avançando em suas hipóteses de escrita, pode contribuir com o desenho, a explicação, a escolha da imagem e, ainda na troca com seus pares, pode avançar na compreensão do SEA.

Este primeiro trabalho serviu de apresentação, mas foi além, na medida em que os cursistas puderam falar de si por meio da palavra escolhida para definir a equipe. A escrita com sentido, utilizando o nome da criança, as palavras que deseja escrever já é um importante ponto de partida para refletirmos sobre a nossa metodologia, que se afasta de uma alfabetização com uso de cartilhas e palavras utilizadas na fixação de letras fora do contexto da criança. O uso comum da palavra e do desenho da figura do dado para ensinar a letra D e a denominada família silábica do D restringem e formatam a visão da criança sobre o código, desmerecem o saber que já possui e não levam em conta as subjetividades da classe. Se tivermos em sala um aluno cujo nome se inicia com D, com certeza ligar essa letra a uma pessoa de nosso convívio será mais significativo e real.

Organizar alfabetários sobre diversos temas (como esse do nosso exemplo) amplia o vocabulário e contribui para que as crianças compreendam nosso SEA a partir do que querem e desejam escrever, numa atividade marcada por um aspecto de ludicidade próprio da infância. As crianças, diferentemente das opções de cartilha, não irão escolher uma palavra cuja escrita

seja mas “fácil”, elas optarão por palavras próprias do mundo que vivenciam. Portanto, a ideia que é reforçada pelos métodos sintéticos, de que com a união de duas letras formamos um som (ex.: pato e gato), pode oferecer a percepção equivocada de que a formação de sílabas se dá apenas pela fórmula consoante e vogal. Essa “regra” pode dificultar a consolidação da leitura e da escrita na alfabetização, uma vez que a escolha de palavras cotidianas oferece outros desafios, como, por exemplo, a palavra brinquedo.

A proposta de escrita seguinte desenvolveu-se a partir da leitura do livro **Monstruosidades**, de Elias José (Figura 2). Após a leitura do livro, realizada em um clima que misturava descontração e interesse, partimos para as atividades didáticas, que objetivavam trabalhar com as múltiplas linguagens, escrever a partir do interesse do grupo e se valer de uma atividade prazerosa e lúdica como potencializadora do trabalho com a escrita.

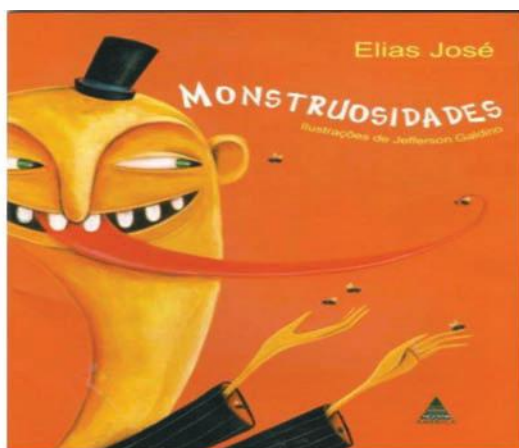


Figura 2

O livro é escrito em versos rimados e com repetições de estrofes que dão um tom engraçado e convidam a pensar em outros monstros. Os monstros desse livro fazem coisas comuns aos humanos, por esse motivo achamos tudo tão divertido. Vejamos um trecho: “Era uma vez um monstro. Coisa mais feia: falava com a boca cheia! ”. (José, 2013, p.17)

Na sequência da leitura realizada pela equipe de monito-

ria, os grupos receberam saquinhos com alfabeto móvel e foram convidados a escrever seus nomes. Em seguida, foi solicitado que embaralhassem as letras do próprio nome e criassem o nome de um monstro (figuras 3 e 4). Essa atividade quis provocar a reflexão sobre a estabilidade da escrita, a consciência fonológica, a partir de letras muito conhecidas dos estudantes.

Então nasceram monstros com nomes variados que, em seguida, se materializaram em uma escultura feita com massinha. Os cursistas colocaram características suas em seus monstros, como: óculos, cabelos, roupas etc.

Ao fazer essa escultura, cada pessoa já falava de si, de suas singularidades. Independentemente da habilidade, demonstravam satisfação nesse contato que possibilitou a expressão para além da escrita.

Criado o personagem e o seu nome, os cursistas escreveram um verso semelhante ao verso do livro sobre o seu monstro. Vejamos os exemplos abaixo (figuras 5 e 6).



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

A estratégia de oferecer possibilidades de escrita que já partem de algo dado tem sido um importante aliado no trabalho de alfabetização que pretende contribuir para que as crianças não se sintam temerosas diante da folha em branco. Após a realização da tarefa, todos tiveram oportunidade de ler seus versos, ou de apresentar a monstruosidade de seus monstros.

No encontro seguinte, socializamos com os cursistas os trabalhos completos, que foram encadernados pela nossa equipe de monitoria, e, com isso, já estávamos demonstrando como valorizamos o trabalho de todos ao promovermos uma organização que os alunos apreciam: um álbum.

Foi dentro de um contexto lúdico, livre, inclusivo e prazeroso que os cursistas puderam vivenciar práticas de alfabetização próprias da fase inicial da escrita.

2. O trabalho na alfabetização e suas diversas possibilidades

Após esse primeiro momento, trouxemos exemplos do percurso de trabalho, com seus princípios e suas escolhas metodológicas, de uma professora alfabetizadora em uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro.

Buscando esclarecer suas concepções de alfabetização e trabalho com a linguagem, a professora trouxe reflexões importantes de Smolka (2012) sobre os três pontos de vista a partir dos quais podemos analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças. Segundo a autora, o primeiro ponto seria o da “carência” e assumiria que a língua “é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis”. Assim, para aprender a escrever seria necessário treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita considerada correta, desprezando as primeiras tentativas de leitura e escrita para que as crianças não aprendam erradamente.

Contrapondo-se a essa visão, um segundo ponto de vista seria o que entende a escrita como um objeto de conhecimento e propõe a construção individual desse conhecimento. Dessa

forma, as tentativas e hipóteses infantis são consideradas e analisadas em termos de níveis de desenvolvimento e o erro é visto como algo “fundamentalmente construtivo no processo”.

O terceiro ponto, considerado pela autora como o ponto de vista da interação e da interdiscursividade, abrange o segundo e inclui o aspecto social da escrita: suas funções, suas condições e seu funcionamento. Nessa perspectiva, a atividade mental da criança passa a ser não apenas cognitiva, mas também discursiva.

Alinhando-se a esse terceiro ponto de vista, a professora apresentou seu trabalho, elencando propostas que contemplassem os princípios de trabalho alfabetizador em uma abordagem discursiva.

No início do ano, propôs atividades para tentar conhecer as crianças, suas maneiras de ser e de estar no mundo, suas preferências, suas histórias de vida, seus conhecimentos e também suas formas de pensar a escrita. Partindo de livros de literatura infantil e de situações cotidianas e pontuais, a professora fez propostas de leitura, escrita e artísticas (desenhos, colagens, massinha) em que as crianças pudessem se expressar e demonstrar seus conhecimentos.

Logo no início, em uma proposta em que precisavam desenhar e escrever o que gostavam de fazer com seus amigos, algumas crianças demonstraram certa resistência em escrever, pois tinham consciência de que ainda não escreviam convencionalmente. Vencer essa resistência passou a ser objetivo de trabalho da professora, que precisou buscar outras formas de aproximar essas crianças da língua escrita, mostrando a elas que já possuíam muitos conhecimentos importantes para ler e escrever.

Em uma atividade sobre a visita que fizeram a uma exposição, a professora elaborou com a turma uma lista de coisas que foram observadas. Em seguida, pediu que desenhassem e escrevessem o que mais gostaram de conhecer. As respostas seriam utilizadas para trabalhar conhecimentos matemáticos, com a confecção de tabelas e gráficos.

Nessa atividade, as crianças tiveram mais elementos para arriscar a escrita. O que precisavam escrever estava exposto e tinha sido escrito pela turma, com a professora atuando como

escriba e problematizando a escrita das palavras. Para realizar a atividade, as crianças voltaram à lista e realizaram a leitura das palavras – muitas vezes por pistas –, na busca por aquela que desejavam escrever.

Os textos coletivos foram importantíssimos tanto nesse momento inicial, de compreensão da escrita como representação da fala, como nos momentos posteriores, de percepção de algumas diferenças entre fala e escrita e das características dos textos escritos. Professora e alunos escreveram com as mais diversas finalidades durante todo o ano: sistematizaram informações das aulas de Ciências, fizeram convites para eventos, escreveram bilhetes para as famílias contando experiências vividas e até enviaram uma carta para a direção.

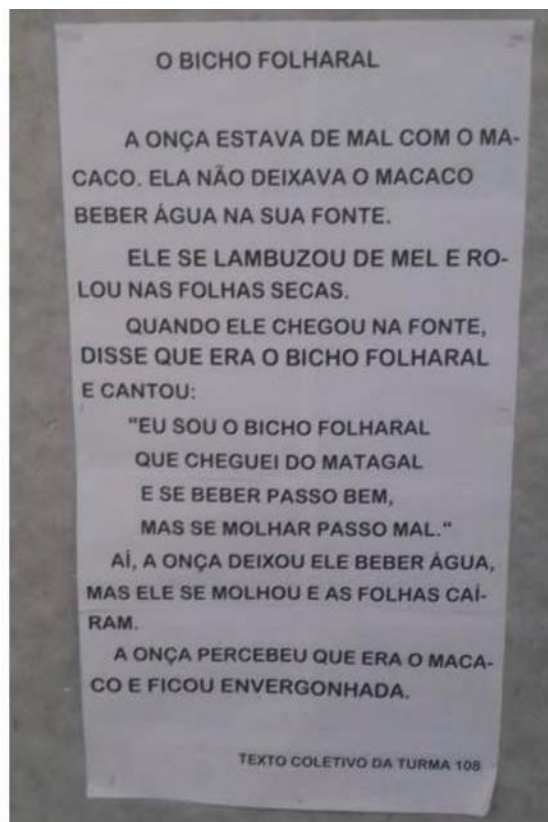


Figura 7 – Reescrita a partir da leitura de **Bicho Folharal**, de Angela Lago – Editora Rocco, 2005.

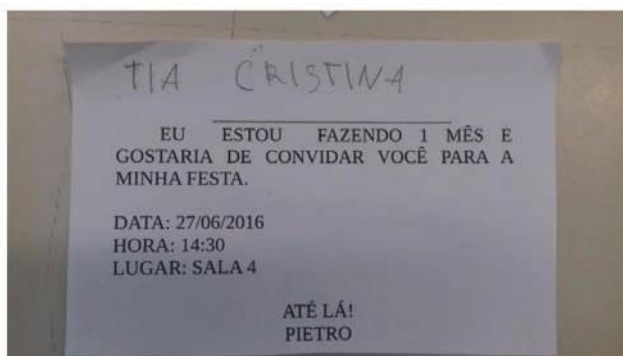


Figura 8 - Convite para a festa do Boneco confeccionado pela turma para o trabalho com o Corpo Humano

Nesses momentos diversos conhecimentos estavam em jogo, além da relação entre letras e sons, como: o objetivo do texto, a seleção vocabular, as estratégias que poderiam ser usadas para evitar a repetição de palavras. Tudo ia sendo discutido, conforme surgiam as necessidades. As opções linguísticas eram apresentadas, os efeitos de sentido eram discutidos e, se não houvesse consenso e as duas formas fossem possíveis, era feita uma votação.

Com o avançar do ano letivo e o aumento da autonomia das crianças nas atividades de escrita, além da produção coletiva de textos, a professora sentiu a necessidade de fazer a revisão coletiva. Para isso, escolhia o texto de uma criança e um problema a ser discutido: coerência, repetição de palavras, ortografia...

Para que a criança não fosse identificada, digitava o texto como ele havia sido escrito, eliminando seus demais problemas e o projetava para a turma, com o uso do computador interativo. No exemplo a seguir, eliminamos os erros ortográficos e completamos as omissões (figuras 9 e 10).

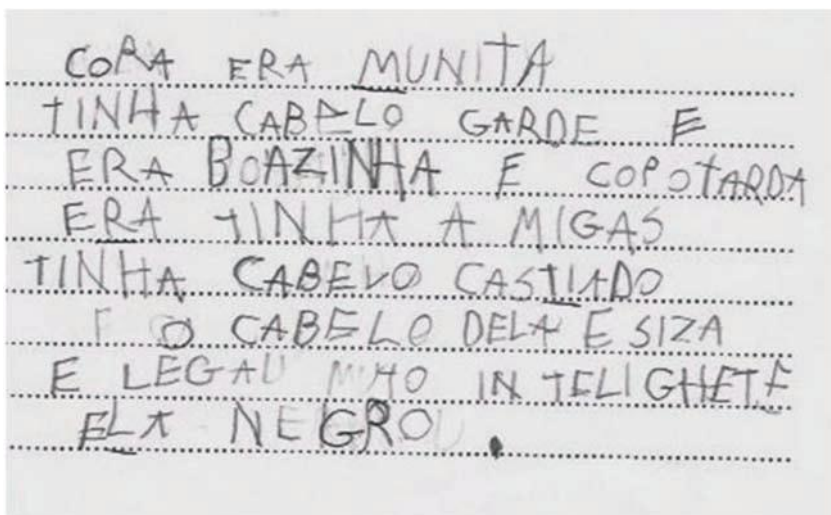


Figura 9 – Texto original. Proposta de descrição da personagem de **O cabelo de Cora**, de Ana Zarco Câmara - Editora Pallas, 2013.

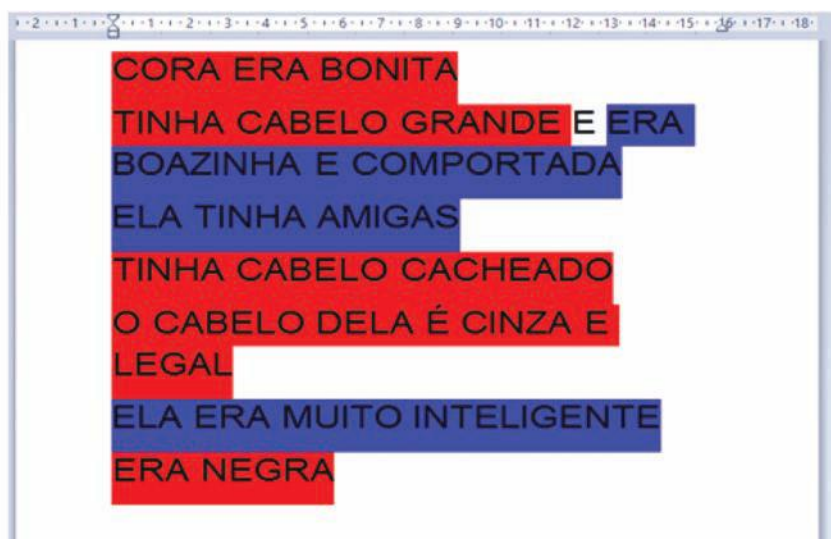


Figura 10

Durante a discussão, as crianças identificaram no texto dois tipos de informações sobre a personagem e consideraram que elas deveriam ser agrupadas. Por isso, a professora marcou de vermelho as informações sobre as características físicas e,

de azul, as informações sobre o jeito de ser. Essa alternativa fez as crianças focarem em apenas um aspecto, a organização necessária a esse tipo de texto, e entenderem melhor as considerações feitas.

Essa prática de trabalho real com os textos ilustra bem a reflexão que Smolka (2012) faz quando afirma que “a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola”, sendo constitutiva da interação. Segundo a autora,

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p.60)

Outro princípio importante destacado no trabalho da professora foi o de considerar as crianças como responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. A escolha dos temas que seriam estudados não partia sempre e somente da professora, mas também das crianças que sugeriam explicitamente, com seus interesses e questionamentos, ou demonstravam, com suas atitudes, os assuntos que mereciam ser aprofundados.

Explicitamente, isso aconteceu em dois momentos. O primeiro foi quando uma criança questionou a professora se ela havia esquecido do Dia do Índio, por não ter mencionado nada sobre a temática na data comemorativa. Atenta a esse questionamento, a professora levou o assunto para ser debatido com a turma e, observando o interesse das crianças com relação à temática, desenvolveu um trabalho aproximando as crianças da cultura indígena, com leitura de livros literários e de fotografias, exibição de documentários, convite a indígenas para conhecerem a escola, elaboração coletiva de um relato sobre

essa experiência para a comunidade escolar e uma proposta de escrita em dupla sobre um aspecto estudado para a composição de um livro da turma.

Outro momento em que as crianças alteraram o planejamento da aula foi quando reagiram negativamente a uma decisão da direção a respeito do recreio e começaram a se articular para fazer a reivindicação. Observando a mobilização da turma, a professora discutiu as ideias que surgiam e tentou uma alternativa mais ponderada, sugerindo a escrita de uma carta para a direção. As crianças gostaram da ideia e perguntaram se ela poderia ajudar. O planejamento ficou para o segundo momento da aula. Foi preciso mudar o rumo e escrever coletivamente a carta, que foi respondida alguns dias depois, com o esclarecimento sobre a situação e uma mudança de atitude da direção da escola, para atender a reivindicação das crianças.

Além dessas situações, a forma como se relacionavam uns com os outros e com os conflitos que surgiam em sala ofereceu pistas à professora sobre o que deveria ser enfatizado no trabalho: o respeito às diferenças. Diante de tantos episódios, a professora recorreu, mais uma vez, à literatura infantil, para tratar do tema, propondo, além de atividades de escrita e leitura, debates em que as crianças podiam se expressar e resolver seus conflitos.

Nesse trabalho de interação entre a professora e os alunos com os textos reais, seus usos, funções e possibilidades, a alfabetização demonstrou ser essencialmente um processo discursivo. Pelas palavras de Smolka (2012, p.87), dessa forma

a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

3. O ensino da escrita como interlocução: a construção da autonomia e autoria na escrita

Ao organizarmos os encontros, tivemos como premissa que as atividades permitissem aos cursistas o diálogo na troca de experiências e na vivência com o grupo na realização das propostas de trabalho. As atividades em grupo foram valorizadas em todas as etapas, entendendo que essas devem fazer parte das práticas alfabetizadoras nas classes de alfabetização, destacando o trabalho coletivo como possibilidade de aprendizagem, pois o professor não é a única fonte de aprendizagem na sala de aula.

No último dos nossos encontros, o foco esteve na discussão do texto de Colello, **Histórias do Não Escrever**, no qual a autora trata da complexidade dos processos de produção de texto, que envolve as dimensões linguística, cognitiva, pedagógica, sociocultural e afetiva, cuja desconsideração “traz o risco de instalar na escola o isolamento, a discriminação, a falta de interlocução e de compreensão com e do aluno. Uma escola que [...] cala e inibe os modos de expressão.” (COLELLO, 2007, p.162).

Ao discutir sobre essas dimensões, a autora traz para análise cenas do “não-escrever” no cotidiano escolar, e, na dinâmica de estudo desse texto, propusemos aos grupos que as discutissem dialogando com suas experiências com a escrita e o ensino da escrita. A atividade possibilitou um momento muito rico de interlocução e diálogo, no qual os cursistas puderam não só analisar tais situações, mas falar de histórias vivenciadas, seja como alunos ou professores da educação básica.

Experiências essas que, muitas vezes, também se constituem ou se constituíram como “não escrita”, na perspectiva do ensino das letras, da gramática, enfim dos aspectos formais da produção textual, em detrimento da escrita expressiva e criadora da linguagem. Essas discussões permitiram, assim, reflexões sobre o “eu escritor” na vida, mas sobretudo na escola, a partir de prá-

ticas pedagógicas vivenciadas nas diferentes etapas da Educação Básica.

Buscamos sensibilizar os cursistas para o olhar, muitas vezes inquisidor, do professor sobre as produções escritas das crianças, mesmo daquelas em processo de alfabetização. Nesse sentido, Castro (2005) é uma referência importante nessa sensibilização na perspectiva de que, como ele, acreditamos que:

Se quisermos combater este processo de apagamento da perspectiva discursiva a que a produção de texto vem sendo historicamente submetida em nossa sociedade, em especial em nossas escolas, é preciso que os textos partam de sujeitos e a sujeitos cheguem para que, em meio a tantos sentidos que este percurso produz, cumpra-se a destinação maior da linguagem: significar a vida. (p. 149).

Procedemos, então, à análise de textos trazidos por nós e escritos por crianças em fase de alfabetização, tendo como princípios dessa análise aqueles destacados por Castro como a finalidade do texto, a autoria, o processo dessa escritura, o contexto da sua produção, o princípio de sua circulação e a necessária leitura crítica do texto. Avança-se desse modo de uma avaliação limitada ao produto final, para uma que considera todo o processo de elaboração dessa escrita, conjugando elementos intrínsecos e extrínsecos do texto.

Finda essa etapa, provocamos os cursistas a produzirem uma escrita, tendo como referência os gêneros textuais charges e tirinhas, que expressassem uma “síntese” das discussões até então realizadas no curso e que refletissem a necessidade de se repensar as práticas de ensino da escrita em meio a um contexto social altamente letrado, com presença forte das tecnologias de informação e comunicação. Destacamos aqui duas dessas produções que abordaram a necessidade de práticas de escrita em diálogo com crianças, valorizando sua curiosidade, seus desejos, demandas e interesses.



Figura 11



Figura 12

Assim como nas classes de alfabetização, a presença dos textos, dos diferentes gêneros discursivos vai ao encontro de uma proposta de ensino da escrita que aconteça a partir do uso de textos do cotidiano social na proposição de atividades em que há um interlocutor real, em que se tem o que dizer, para quem dizer e para que dizer.

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a es-

crita deve ser incorporada a uma tarefa necessária relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras. (VYGOTSKY, 1992 p.78- 79)

Na análise dessas produções verificamos a apropriação pelos cursistas das perspectivas abordadas no curso, resultantes de suas reflexões sobre o vivenciado nos encontros. Este último, sobre o ensino da escrita na alfabetização, permitiu uma avaliação pelos cursistas de suas aprendizagens mais significativas, que apontaram em especial o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e renovar suas práticas pedagógicas. Interessante notar que mesmo aqueles que não atuam diretamente na etapa da alfabetização reconheceram a importância de entender como esse processo inicial se dá, haja vista as dificuldades que os alunos enfrentam nas etapas subsequentes da escolarização.

Nesse sentido, as atividades propostas deram destaque para a oralidade e a produção textual como dimensões fundamentais que perpassaram nossas dinâmicas de trabalho no curso. Se estamos defendendo uma perspectiva interlocutiva nas práticas de alfabetização, damos voz aos sujeitos, professores da Educação Básica, com os quais estabelecemos diálogos (orais ou escritos), entendendo que a aprendizagem é uma via de mão dupla, em que todos aprendem e ensinam, porque trocam suas experiências, vivências e conhecimentos.

Também assim é que vamos conhecer as crianças que estão se alfabetizando, suas potencialidades, dificuldades, seus anseios e desejos, com os quais é preciso interagir na proposição de uma prática potencializadora do sujeito na construção de sua autonomia e autoria na escrita.

Buscamos, assim, sensibilizar os cursistas para a importância dessa etapa, que não se restringe ao ensino do SEA, embora não prescindia dele. Ao não se limitar a essa dimensão da alfabetização, as propostas didáticas também envolvem:

[...] competências para lidar com a informação ou com a construção articulada de uma dada temática e, ainda, para expressar as ideias no processo de composição, traduzindo-se para o outro. Pelas diversas vias, o escrever pressupõe (e também estimula) a dinâmica de se apropriar do mundo para torná-lo seu e, assim, constituir-se como autor. (COLLELO, 2007, p.171).

A relação que os cursistas estabeleceram com o que discutimos e suas práticas se estendeu para além dos nossos encontros, em um importante momento de interlocução de saberes. Um exemplo dessa relação ocorreu quando discutíamos o “erro” nas primeiras tentativas de escrita, que podem se misturar a estratégias desenvolvidas pelos alunos para solucionar problemas como a falta de espaço na folha, a troca de letras por números, a escrita de qualquer palavra com as letras no próprio nome (letras curingas) etc. Comentamos que uma criança chamada FELIPE, ao escrever seu nome no canto da página, não conseguiu dimensionar o espaço necessário e acabou colocando a última sílaba à frente do que já havia escrito, ficando assim: PE FELI. Quando a professora da sala que acompanhávamos em uma regência de estágio percebeu isso, imediatamente falou que o aluno não conseguia sequer escrever o próprio nome. Como estávamos perto dele durante o episódio, vimos que se tratou de uma estratégia da criança na resolução de um problema que se impôs no momento da escrita: o espaço.

No encontro seguinte, uma professora alfabetizadora nos trouxe um bilhete escrito por seu aluno e que mostrava a solução dada por ele à escrita do próprio nome em pouco espaço, exatamente igual à que havíamos mencionado em sala. Esse exemplo simples para nós revela uma escuta sensível e um desejo de refletir junto sobre suas práticas, de aprender mais e de falar de suas experiências em sala de aula. Isso valida nosso desejo de criar oportunidades de trocas como espaço-tempo de interlocução de saberes dos diferentes protagonistas de nosso curso, em uma relação de horizontalidade em que todos ensinam e todos aprendem.

dem a partir de seus conhecimentos em diferentes momentos de suas trajetórias.

4. Considerações finais

Ao planejar o curso e escrever este artigo, refletimos sobre a importância de práticas de ensino na alfabetização que valorizem a participação das crianças em atividades nas quais sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem. Propostas didáticas com significado, algumas sugeridas aqui, permitem às crianças se expressarem, cabendo ao professor uma postura de escuta atenta no ensino da leitura e da escrita.

Defendemos uma alfabetização que parta da leitura do mundo que o educando já possui (FREIRE, 2008) e que possa efetivamente ser construída a partir dos interesses e vivências desses sujeitos. As crianças são muito curiosas, gostam de novidades, portanto, é preciso investir em um planejamento que possibilite um espaço na sala de aula para potencializar nossas ações com o que nos chega dos nossos alunos.

“Devemos pensar curricularmente e agir didaticamente” (ROLDÃO, 2009, 65). Pensar curricularmente pressupõe ter em vista nossos propósitos na escola, que são maiores que ensinar o código e que se alinham com uma perspectiva que garanta a cidadania plena em um espaço de direito e de humanização. Nossa ação deve ser didática, na medida em que utilizamos nossos instrumentos para melhor alinhar nossas intenções ao que acontece na aula, no cotidiano, na vida diária da turma e na trama que se dá na relação sempre mediada do espaço escolar e seus atores. Nossas escolhas refletem nossa concepção de educação e se materializam na formação dos nossos estudantes, portanto, precisamos refletir sobre nossas escolhas.

Na prática de alfabetização que coloca professores e alunos como sujeitos do processo de aprendizagem, “o que se escreve”, “para quem se escreve” e o “por que se escreve” devem ter significado e contribuir imediatamente para o mundo de quem aprende.

Ler um livro só será uma atividade real se fizermos a leitura para conhecer aquela história, e não para passarmos numa prova ou fazermos listas de exercícios fonológicos ou interpretativos apenas. Um texto será bem escrito, criativo e autoral se os alunos estiverem mobilizados para o que querem dizer, se for um texto vivo.

Nessa formação que textualizamos, optamos pela experiência concreta com atividades de alfabetização ligadas a teorizações por acreditarmos que a distância entre a teoria e a prática deixa muitas dúvidas sobre a forma de planejar e executar ações didáticas que valorizem os contextos dos alunos. Trazendo exemplos e realizando essa proposta com o grupo de professores, ficou mais fácil aproximar nosso discurso da prática que defendemos. Esperamos que esta narrativa também tenha sido eficaz nesse sentido!

4. Referências

AMORIM, R. M. CERDAS, L. Formação de Professores: Saberes Para O Ensino Da Leitura E Da Escrita Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Vitória, ES. V. 1, n. 4, p.155-170, jul./dez. 2016.

CASTRO, Marcelo M. C. e. **Por que escrever?** (Uma discussão sobre o ensino da produção textual). Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2005.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p.161-181

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSÉ, Elias. **Monstruosidades**. São Paulo: Editora Noovha America, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Ensino dos gêneros e dos tipos textuais no Ensino Fundamental II: uma questão de coerência?

CARVALHO, Adriana D.¹

O Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita* – GRAFE ofereceu, entre os meses de maio e julho de 2018, o curso de extensão intitulado *Ensino da escrita: da alfabetização ao ensino superior*. Como pesquisadora do grupo, mestre em Linguística Textual e professora de uma instituição federal de ensino, com mais de vinte anos de docência, coube a mim ministrar parte da aula referente ao Ensino Fundamental II. Durante sua elaboração, entre infinitas possibilidades de abordagem, encontrei aquela que mais parecia tratar da realidade deste importante momento de ensino-aprendizagem escolar: o ensino de tipos e de gêneros textuais, terminologia mais amplamente utilizada por livros didáticos e, conseqüentemente, pelos docentes.

Não foi difícil encontrar material que pudesse ser utilizado para analisar de que forma o ensino dos tipos e dos gêneros textuais é efetivamente realizado nas salas de aula de nosso país, já que pude contar com a estimada colaboração de colegas, que me ofereceram grande número de avaliações da disciplina Redação, dentre as quais escolhi uma referente ao 6º ano. Apesar de tratar-se de material produzido por um único docente, que autorizou sua utilização para fins acadêmicos, é possível reconhecer nele estratégias pedagógicas que refletem uma prática consolidada, portanto, até certo limite representativa de uma grande parcela de docentes, que fundamentam suas práticas nos conteúdos de livros didáticos. Prova disso é que:

¹ Mestre em Linguística pela UFMG, Professora do Colégio Brigadeiro Newton Braga.

É muito comum encontrarmos em livros didáticos a caracterização de tipos textuais como a narrativa, por exemplo, com essas podendo ser divididas em situação inicial, conflito, clímax e desfecho; e a dissertação como introdução, desenvolvimento e conclusão. Não temos nada contra isso. O problema é que normalmente não se discute, nesses materiais, que os tipos textuais – narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo, explicativo – não costumam aparecer isoladamente nos gêneros textuais, nem que a ordenação das suas partes é flexível ou que alguma delas pode não aparecer no texto de forma convencional e, além disso, não se discute que existam diferentes maneiras de essas categorias se apresentarem dependendo do gênero textual em que serão usadas. Uma reportagem, por exemplo, pode trazer descrições, narrações e costuma ser dissertativa. Percebe-se, nesse caso, que as sequências tipológicas se misturam para formar um gênero e que não há uma sequência pré-determinada e fixa em que isso acontece. (COSCARELLI, 2007, p. 81)

Importante destacar, neste momento, que minha escolha pelo 6º ano se deu, principalmente, pelo fato de termos decidido, durante as discussões em grupo, que deveríamos apresentar um tema que funcionasse como fio condutor entre todos os níveis de aprendizado. O tema escolhido foi a criatividade e de que forma ela vai deixando de fazer parte da realidade de nossos estudantes, à medida que eles ingressam em níveis escolares mais avançados. Sendo o 6º ano o primeiro do Fundamental II, acreditei ser ele o mais representativo da maior e mais profunda mudança de paradigma didático ocorrida durante o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita no ensino básico: a “morte” da criatividade.

As aulas anteriores, sobre os Anos Iniciais, foram ministradas pelas professoras Rejane Amorim, Natália Ribeiro e Luciene Cerdas, que demonstraram, de forma muito didática e divertida, como a criatividade é parte fundamental do processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Nesse sentido, a aula sobre

o ciclo seguinte deveria, obrigatoriamente, apresentar indícios de que essa mudança se daria e de quais seriam suas prováveis consequências.

No primeiro momento, ocorreu uma atividade que simulava uma aula sobre tipos de texto para uma turma de 6º ano. Havia três caixas sobre a mesa, em cada uma delas uma inscrição: narração, argumentação e descrição. Iniciei mencionando que a tradição escolar escolheu esses três tipos textuais para serem ensinados e mostrei diversos pedaços de papel em que escrevi o nome de alguns gêneros de texto. Pedi que os estudantes mais próximos a mim escolhessem alguns deles e fui mencionando suas características, a fim de que pudéssemos inseri-los nas caixas que determinavam em quais tipos eles poderiam se encaixar, também segundo a tradição escolar.

Ao observarmos as características do gênero textual denominado “classificados de jornal”, foi possível questionar sua tradicional classificação como pertencente ao tipo descritivo, já que ele tem como objetivo vender algo, sendo a descrição apenas uma ferramenta para que se atinja esse fim. Dessa forma, foi possível demonstrar como pode ser equivocado o trabalho com os gêneros, se os concebermos *como modelos estanques ou como estruturas rígidas*. Devemos, portanto, considerá-los “como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, sendo levados a vê-los como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos” (MARCUSCHI, 2008, p.151).

Logo em seguida, com o objetivo de consolidar as conclusões a que chegamos, apresentei as definições de tipo, gênero e domínio discursivo com as quais trabalho, a saber:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomu-

nicativos. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas.

Domínios discursivos constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais. Ex: discurso jornalístico, discurso religioso, etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155)

Finda a primeira parte da aula, iniciou-se a segunda, em que apresentei a avaliação de Redação destinada a uma turma de 6º ano, a saber:



Ao lado, temos o quadro “Duas mulheres à janela, do pintor Murillo. Imagine que as moças estejam rindo de um objeto ou uma pessoa. Faça a descrição desse ser que elas estão vendo e que as fazem rir.

Obs.: a descrição deve ter, pelo menos, umas oito linhas. (valor: 3,0 pontos)

Após lermos as orientações presentes na avaliação, pedi que os estudantes do curso realizassem a atividade solicitada pelo professor. Em seguida, depois de recolher o material produzido, mostrei a eles os textos escritos por dois alunos, que doravante passarei a chamar de Alice e de Miguel. Farei, a seguir, a transcrição dos referidos textos, já que as caligrafias dos alunos, em alguns momentos, poderiam dificultar a leitura.

TEXTO DA ALICE

As duas mulheres da Janela estavam rindo de um palhaço de circo. Ele era gordo e pequeno. Seu cabelo era cacheado e tinha a cor laranja. Seu nariz era uma bola grande e vermelha. Esse palhaço usava uma roupa larga e era toda colorida. Sua blusa tinha bolinhas vermelhas e verdes, Já sua calça era listrada com linha roxas. Ele usava sapatos enormes, os calçados eram brancos com estrelas pretas.

TEXTO DO MIGUEL

O Homem mais lindo do mundo

Era um belo dia: duas mulheres estavam na janela olhando uma coisa e rindo. Era um homem lindo, moreno, barba fechada e feita olhos azuis e cabelo preto. Então o nome do homem era Diego Morais. Ele chamou as duas para sair com ele num restaurante 5 estrelas. Pediram um churrasco misto para 4 pessoas e comeram. Depois veio a sobremesa: uma taça de sorvete gigante de 3 bolas de morango, chocolate e baunilha com cobertura de chocolate e a conta deu 1.950 Reais. Como ele era rico, pagou e foram embora para casa e pediu a moça de vestido branco em casamento.

Em seguida, apresentei os critérios de avaliação propostos pelo professor e pedi que os estudantes do curso avaliassem os dois textos segundo tais critérios.

| Correção – Critérios de Avaliação |
|---|
| 1) GRAMÁTICA (0,5): uso do discurso de acordo com as normas gramaticais; |
| 2) TIPO DE TEXTO (0,5): estruturação do tipo de texto solicitado (diálogo); |
| 3) COERÊNCIA (1,0): coerência e qualidade do conteúdo articulado; |
| 4) PONTUAÇÃO (0,5): uso de pontuação de acordo com a norma gramatical; |
| 5) SEGMENTAÇÃO (0,5): grau de segmentação usado no discurso. |

Segundo a avaliação do professor, Alice tirou 3,0, ou seja, recebeu a nota máxima em todos os critérios, o que significa que, para ele, a menina conseguiu elaborar um texto descritivo, sem ser penalizada pelo uso das normas gramaticais em nenhum quesito, com coerência e sem apresentar segmentação do discurso. Já Miguel tirou 0,9, ou seja, ele recebeu nota zero nos critérios tipo de texto e coerência, e 0,3 em gramática, pontuação e segmentação, isto é, o menino não criou um texto descritivo, que também não tinha coerência. Diante disso, os estudantes puderam comparar suas notas com as do professor.

A partir de então, iniciou-se a terceira parte da aula, cujo objetivo era o de discutir o que essa prática pode indicar sobre a tradição escolar de ensino da escrita.

Para que pudéssemos alcançar esse objetivo, iniciamos uma discussão sobre a aplicação dos conhecimentos até então construídos sobre tipos e gêneros textuais, na avaliação de textos produzidos por alunos em contexto escolar de 6º ano do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, foi possível enxergar que Alice construiu um texto de cunho unicamente descritivo, ou seja, fez a descrição de um palhaço de circo, de seus traços físicos e de vestimenta, seguindo estritamente a orientação da questão. Miguel redigiu um texto narrativo em que havia momentos de descrição. Foram descritos traços físicos de um homem e de um sorvete. Fica claro, portanto, que o peso da avaliação incidiu sobre o fato de que Miguel inseriu descrições num texto narrativo, o que não fazia parte das orientações da avaliação. Ainda chama atenção o fato de que não se levou em conta a existência de descrições no texto, o que poderia justificar alguma pontuação no critério tipo de texto. Apesar disso, é importante reconhecer a difícil realidade em que está inserido o docente, desde sua formação até seu árduo ambiente de trabalho, e destacar que, na avaliação em questão, a utilização de uma imagem como estratégia para despertar a criação de um texto deve ser vista como algo positivo e que contribui para um bom desempenho linguístico do estudante.

Entretanto, ao avaliar o texto sem levar em consideração os aspectos discursivos da língua, a escola nega o caráter dialógico

característico de qualquer atividade mediada pela linguagem, porque propõe práticas sociais de escrita que não se inscrevem nos contextos reais de produção e de circulação de textos. Nesse sentido, é muito mais provável que encontremos descrições a serviço de narrações do que textos descritivos totalmente desvinculados de narrativas, ou seja, ao inserir descrições num texto narrativo, Miguel nada mais fez do que se colocar como um produtor de texto inserido numa prática social real de comunicação, rompendo com o contrato de domínio escolar e com as práticas monológicas e irreais de ensino.

É necessário, pois, para que se mude essa realidade, que a linguagem seja vista como

Uma prática social marcada por seu caráter múltiplo, polisêmico e histórico.

O sujeito dessa prática é histórico, único e co-significador de sua linguagem.

A tradição normativo-prescritiva nega tudo isso e investe no sentido da linguagem que emana de si mesma, por sua força de verdade, revela-se igualmente a todos os alunos que reproduzirem os monólogos escolares. [...]

A escola estipula as condições de produção do discurso. Proíbe e autoriza assuntos, sujeitos e contextos de interlocução. Posta neste lugar, estabelece para si o discurso da razão, sendo anormais e indignos de existir todos que a ele se opuserem. Da mesma forma, é falso tudo que fugir à verdade que a escola profere.

Na escola, falam vozes autorizadas e nas condições permitidas. Há regras e rituais para se adquirir o direito de pertencer à sociedade do discurso. A principal delas consiste em obedecer a doutrinas que, como tais, elegem e excluem enunciados, a fim de estabelecer-se como grupo e, consequentemente, de garantir a sua continuidade. (CASTRO, 2008, p. 48-49)

Ainda sobre os critérios de avaliação e a forma como eles foram utilizados para se chegar a uma nota, é relevante salientar

que o critério coerência, muito utilizado como forma de avaliar a qualidade de textos produzidos em contexto escolar, deve ser observado com cautela. O texto de Miguel foi considerado sem coerência, já que obteve grau zero. Geralmente associada ao nível de entendimento que um texto proporciona ao seu leitor, a coerência, para que não se incorra em erro de avaliação, na verdade, deve ser definida como

concernente aos modos como os componentes do ‘mundo textual’ – i.e. os conceitos e relações que subjazem à superfície textual- são mutuamente acessíveis e relevantes (p.4). E os autores advertem: *a coerência não é um mero traço dos textos, mas sim o resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto*, ou seja, ela é construída por **operações de inferência**; um texto não tem sentido em si mesmo, mas faz sentido pela interação entre os conhecimentos que apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários. (VAL, 2010, p. 6-7)

Levando-se em conta essa definição, apresentada aos estudantes do curso, é possível reconhecer que o texto de Miguel não apresentava problemas de coerência, visto que seu leitor poderia claramente construir o sentido proposto pelo autor, que criou descrições perfeitamente inseridas na narrativa criada, em que um homem atraente convida duas moças, visivelmente interessadas, para ir a um restaurante, onde desfrutam de uma bela e succulenta taça de sorvete. A cena descrita por Miguel, portanto, dialogava muito bem com aquela pintada no quadro de Murillo e arrancou risos de seus leitores, quando expressou seus valores de mundo, ao identificar o homem como alguém rico, porque poderia pagar uma conta de R\$1950,00, além de pedir a mão de uma das moças em casamento.

O que se comprova, pois, com a análise da avaliação dos critérios tipo de texto e coerência é que:

A concepção de ensino de língua que pregou, tradicionalmente, a univocidade de sentido; a normatização e a prescrição de usos; e a reprodução de modelos, tratou de promover

o apagamento da subjetividade. Ou melhor: procurou construir um sujeito que se afirmava como tal na medida em que se imbuísse da verdade, da linguagem, do valor. Alguém que, ao ter como suas as verdades escolhidas pela escola, com o aval de seus agentes sociais mantenedores, ganhava o direito de ser sujeito. Um sujeito, porém, reprodutor/mantenedor de uma linguagem estática e de seus sentidos aprisionados. Um sujeito que se afirma pela sujeição, e não pela subjetividade. (CASTRO, 2008, p.45)

O texto de Alice parece aprisionado na árida forma do texto descritivo e não se apresenta como algo capaz de fazer sentido, ou seja, de ser coerente, fora do ambiente da avaliação. Já o texto de Miguel traz vida e se apresenta até mesmo como um possível candidato a ter uma continuação. Ela compactua com as regras que aprisionam. Ele se liberta e mostra toda a sua capacidade subjetiva e criativa. Ficou claro quem é valorizado pela escola. Enquanto a criatividade era mola propulsora do aprendizado durante os Anos Iniciais, ela é aprisionada e punida no Ensino Fundamental II.

Prova maior de que Miguel estava certo em investir em sua intuição linguística, criando descrições a serviço de uma narrativa, é que todos, absolutamente todos os estudantes do curso, ao redigirem os textos, seguindo as orientações da avaliação proposta, escreveram narrativas em que inseriram momentos de descrição. Interessante, não é? Somos todos escritores inseridos em contextos linguísticos de produção e circulação de textos. Tanto faz se temos onze, vinte, quarenta ou sessenta anos. A diferença vai aparecer na maturidade dos textos produzidos em cada uma dessas faixas etárias e na coragem de nos reconhecermos como autores e responsáveis por aquilo que produzimos. A escola ainda não se reconheceu capaz de incentivar a autoria de seus estudantes. Para que o panorama de ensino-aprendizagem de língua escrita tome rumos mais libertadores é necessário que a subjetividade seja vista como inerente ao processo de interação linguística.

Se ela está inevitavelmente presente (o que é muito bom!) já é tempo de se começar a levá-la em conta nas aulas de português, lidando com o lugar e o papel dos sujeitos envolvidos: autor e leitor. O aluno é sujeito. Um dos aspectos que ele precisa desenvolver na escola é sua capacidade de se assumir como autor, agindo linguisticamente cada vez com mais autonomia, segurança e propriedade. Se o professor pensar assim, certamente vai inverter o modo como tradicionalmente se trabalha produção de textos na escola. Em vez de pregar obediência cega a regras e modelos prévios, buscará capacitar seu aluno para, tomando-os apenas como referência, agir deliberadamente sobre eles, em função de suas necessidades e intenções comunicativas. (VAL, 2009, p. 140)

Que sejamos capazes de nos tornarmos leitores dos textos produzidos por aqueles que confiaram a nós a tarefa de conduzi-los no mundo da escrita, tornando-os, assim, verdadeiros autores, capazes de se reconhecerem nessa autoria como seres produtores de textos inscritos em contextos sociais reais de comunicação.

Referências

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. **Por que escrever?:** (uma discussão sobre o ensino da produção textual). 2. ed. Rio de Janeiro: M. Corrêa e Castro, 2008.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. **Veredas on line**, Juiz de Fora, v. 2, p. 78-86, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VAL, M. D. G. C. **Avaliação do texto escolar:** Professor-leitor/Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VAL, M. D. G. C. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2010.

O ensino da escrita no ensino médio: entre gêneros textuais e a autoria

MARTINS, Isa F.¹

Hoje, falar em escrita é, inevitavelmente, ter em mente a imagem de um autor. Porém, *o que é um autor?* Essa pergunta foi usada para dar título a um dos livros de Foucault (1992), que nos convida a reflexões sobre o tema através dos caminhos da história, das ciências, de questões sociais, dos discursos e da literatura.

Com uma proposta de entendimento e debate sobre as funções do autor, características e expectativas relacionadas a essa figura, que muitas vezes tem sua imagem confundida com alguém dotado de um poder, para muitos, quase sobrenatural, Foucault nos permite descortinar a ordem discursiva (2000) que envolve o universo da escrita e os discursos sobre ela, o que pode ser conferido no seguinte trecho:

[...] a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas em todas as formas da civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus”, em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar (FOUCAULT, 1992, p. 56-57).

¹ Doutora em Educação pela UERJ, Professora do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti (SEEDUC-RJ).

Essa complexidade relacionada ao assunto, que Foucault atribui aos sujeitos, suas posições, seus “eus” e a relação escrita/instituição, transforma-se em um grande desafio quando pensada no universo escolar. Isso ocorre porque mesmo estando tal debate tão presente em aulas das Faculdades de Letras, o tema autoria e seus desdobramentos raramente são abordados nas salas de aula da educação básica, reproduzindo a mesma ausência das discussões, ensinamentos propostos pelos livros didáticos, programas, currículos e discursos pedagógicos sobre a produção textual escolar.

É necessário destacar, no presente momento, que não estamos aqui atribuindo à escola o papel de formar escritores. Entretanto, tal como Orlandi (2012), defendemos a ideia de que:

Quanto ao escritor, o que gostaríamos de dizer é o seguinte: não é a relação com a escola que define o escritor. Ela poderá ser útil, mas não é nem necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores.

Ao contrário, para ser escritor, sim: a escola é necessária. Embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem (ORLANDI, 2012, p. 109-110).

Para Orlandi (2012), a ideia de autor está relacionada ao papel social da escrita, na relação com a linguagem, podendo dar-se diante da instituição-escola ou fora dela. Nessa linha de pensamento, para a autora, é “uma importante atividade pedagógica na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que se define a passagem da função de sujeito-enunciador para sujeito-autor” (ORLANDI, 2012, p. 106).

Dito isso, voltemos, então, nossa atenção para esse espaço que ocupa muitas vezes um lugar de destaque no imaginário sobre o “ensino” da escrita: a escola.

Os estudantes têm muito a dizer, a nos escrever.

Pautados nessa ideia, assumimos como entendimento de autoria, no contexto escolar, as análises de Castro (2008), uma vez que o autor deixa clara a diferença também entre autor e produtor de texto (escolar), bem como contribui para um olhar para as diferenças entre “autor” e “sujeito”, pois tais ideias refletem de maneira direta na forma como a escola estrutura seu currículo e dita práticas docentes.

O autor (reconhecido socialmente como tal) tem em si um *glamour* social, um olhar atento para seus textos e adesão do pacto do leitor mais facilmente. Ele é a autoridade e não o seu leitor. Já na escola, o sujeito que fará uma produção textual, além de fazê-lo sob condições inadequadas, tem sua figura relacionada à do autor essencialmente no último dos três traços que Castro (2008, p. 03) considera para definir “autoria” como uma condição de produção de textos.

A primeira delas é a motivação para escrever, seja espontânea ou induzida; a segunda refere-se à liberdade sobre as decisões dos caminhos do texto, ainda que diante de orientações; e a terceira faz referência ao fato de o autor assumir publicamente seu texto e, ainda, responsabilizar-se por ele diante da sociedade.

Sobre a motivação para escrever, podemos afirmar que mesmo diante de uma necessidade de aprendizados para uma prova da própria escola ou de avaliações externas, raros são os alunos que apresentam uma real motivação. A fala deles nos revela que encaram como obrigação. E os que a possuem, em geral, já apresentam uma relação positiva com a escrita.

Os caminhos do texto escolar são aqueles já trilhados pelos especialistas da área, que em manuais e livros de produção textual, de Ensino Médio, dizem ser o correto. “É melhor não se arriscar. Vai que a banca de correção do Exame Nacional do Ensino Médio ou seu professor da escola não entende ou não aceita sua transgressão”. Ou seja, na escola não há espaço para ir além dos modelos, pois, conforme Castro (2011, p. 146) “parece que a escola continua a tratar a autoria como

uma condição ao alcance de poucos ou, pelo menos, fora do alcance dos estudantes”.

Porém, é possível o trabalho com a linguagem, com um ensino de produção textual voltado para o processo de autoria, mostrando para os alunos que escrever na escola pode ser pautado em práticas que permitam ao estudante experimentar: “a) mecanismos de domínio do processo discursivo; b) mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor” (ORLANDI, 2012, p.108).

Mas onde está o lugar da “liberdade” para escrever? Os alunos já o conhecem: a internet. Na escola, a marca de autoria, mesmo com pouco incentivo, pode custar notas baixas e nas avaliações externas e concursos, corre-se o risco de não se conquistar a vaga desejada.

Mais uma vez, podemos perceber não só que a escola possui práticas autoritárias, mas os discursos sobre a escrita, as práticas literárias e seus representantes intelectuais.

Entretanto, não podemos nos calar ao termos a oportunidade de trabalhar com uma disciplina em que o material é o múltiplo universo da linguagem, dos discursos, dos sujeitos, dos “eus” em que predominam os silenciamentos.

Os estudantes rapidamente reconhecem que assumir sua liberdade de escrita no contexto escolar gera consequências que eles já sabem quais são: a nota baixa e todos os seus previsíveis desdobramentos. Ou seja, o autoritarismo da paráfrase (ORLANDI, 2012) exercido pelo discurso pedagógico de autoridade de seu professor, imbuído da ciência.

Para complementar essa reflexão, questiono que tipo de ensino de produção textual pretendemos dar para os jovens de nosso país? O que Castro (2008, p.02) chama de “adesão ideológica”? Já que essa resulta no apagamento do estudante e sua condição de autor ou no estímulo da autoria ou outras experiências onde se poderia tentar construir gradativamente escritas escolares mais autônomas, seguras, inovadoras, criativas, contestadoras...

Essa discussão não termina diante da constatação de posição que os sujeitos escolares possuem no jogo do ensino da

produção textual escolar, onde o estudante é tido como autor para responsabilizar-se sobre o que escreve e o professor a autoridade que penaliza tais autores que transgridem as regras impostas pelas autoridades educacionais nas elaborações dos currículos, livros didáticos e avaliações externas. Ou seja, o que Castro (2011, p. 148) chama de “produto tipificável”, já que alunos e professores estão submetidos aos esquemas e regras de escrita, cujo objetivo é que o estudante possa “redigir textos sobre qualquer assunto e obter resultados satisfatórios nos exames a que se submetem”.

É importante pensarmos em práticas de ensino de produção textual que contenham uma escrita que faça sentido enquanto expressão do aluno/autor, dado que é na direção do trabalho com o diálogo entre o erudito e o popular, o literário e o não literário, o dito e não dito, o hegemônico e o contra-hegemônico que se pode construir uma escola que caminhe para o “discurso polêmico”, “polissêmico” (ORLANDI, 2011), para uma efetiva apropriação social da linguagem.

Com esse objetivo, parto da defesa de Castro (1999) da necessária construção de princípios na escola sobre leitura e escrita. Ou seja, é preciso que se entenda de forma mais clara os motivos que levam os homens a escreverem, além de se pensar o papel tanto da leitura quanto da escrita na formação das pessoas. Para tal, o autor apresenta *a poesia* como o que chama de porta mais convidativa.

Essa ideia pode parecer ousada ou ser considerada por muitos como impossível de ser posta em prática produtivamente, em especial quando se pensa em um trabalho em escolas públicas.

Nesse momento, retorno à defesa de Castro (1999) sobre o trabalho com a poesia nas escolas e com ele indago até que ponto a escola, mesmo diante do papel de repassar um legado cultural, de conhecimentos e de valores, se entende como um espaço possível para se trabalhar com a criatividade e sua original e/ou inquietante desordem? E pautados na lógica da ordem e da formação voltada para as notas nas avaliações externa “os textos rimados, as canções, os jogos de palavras e

a voz do coração vão sendo banidos, para que, em seu lugar, assumam as descrições objetivas e as dissertações em que se deve produzir o discurso imparcial” (CASTRO, 1999, p. 12). Discurso esse que, como já vimos, “de imparcial pouco tem, uma vez que se trata, de fato, de um discurso de adesão em que o aluno tenta reproduzir a ideologia eleita pela escola (CASTRO, 1999, p. 12).

Ou seja, é preciso questionar e discutir o protagonismo dado à dissertação, sob um discurso de que os textos argumentativos seriam mais propícios à construção da crítica e que a literatura está ligada ao conhecimento do legado cultural ou ao prazer da leitura.

Nessa lógica, a poesia na escola raramente aparece como articulação de um trabalho com a escrita, principalmente no Ensino Médio, que destina a ela, geralmente, o papel de exercício de interpretação, ou de análises de métrica ou, ainda, de escolas literárias, que têm como justificativa mais uma vez o fato de serem cobradas nas avaliações externas.

Se não fossem cobradas nesse contexto, mais distante ainda ficaria o poema do estudante, que, imagino, teria um estudo centrado quase que exclusivamente pelo contexto histórico e autoral das épocas.

Pensemos nos textos que circulam na sociedade não como simples formas textuais, mas como ação social. Assim, é preciso ler uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro texto também sob a perspectiva de um “conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 243), pois assim são produzidos os efeitos de sentidos.

Porém, na escola, o comum é a inexistência de um interlocutor a quem o aluno possa dirigir sua voz na hora das suas produções textuais. Sem essa perspectiva e sem a percepção das condições de produção, as escritas realizadas no âmbito escolar se mostram “artificiais”, sem objetivo (GERALDI, 1997).

Entretanto, quando efetivamente dada a voz aos estudantes, raras são as vezes que não nos surpreendemos, positivamente. Para essa defesa, recorro, mais uma vez, às palavras de Castro, para quem:

Ainda que não seja função da escola formar poetas, o que tornaria o conselho um exagero de envolvimento, defendo que todo sujeito deve ter o direito de dizer o mundo a partir de si mesmo, sem, a princípio, delimitar suas práticas de linguagem em nome de caber no que já existe e de não criar conflitos com as leituras produzidas pelos outros (CASTRO, 1999, p. 13).

Assim como Castro (1999, p. 13), entendo o ensino da produção textual escolar como um espaço, com todas as suas complexidades, de trabalho para se aprender a pôr em prática o “direito de dizer o mundo a partir de si”.

Para finalizar tal linha de pensamento, trago como exemplo uma paródia que estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Rio de Janeiro fizeram da “Canção do Exílio” (1843), de Gonçalves Dias.

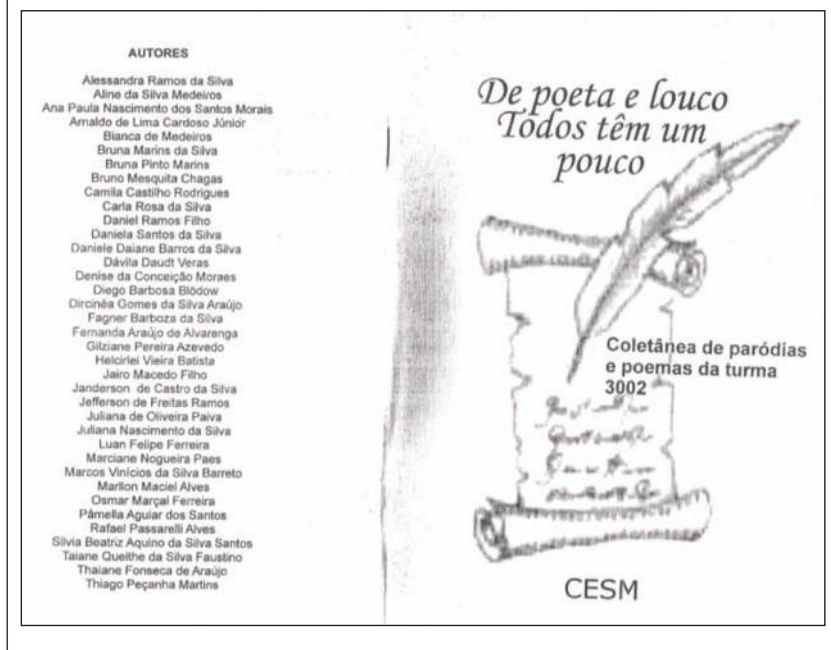
Caso o leitor tenha curiosidade, há diversos vídeos com o referido poema. Entretanto, o do link abaixo contém uma breve contextualização e é apresentado por uma jovem.



<https://www.youtube.com/watch?v=Y7VfaqJ5NBY>

Relembremos o texto original.

| | |
|---|--|
| <p>Canção do exílio</p> <p style="text-align: right;"><i>Gonçalves Dias</i></p> <p>Minha terra tem palmeiras Onde canta o Sabiá, As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores. Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p> | <p>Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar – sozinho, à noite – Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá. Cinco estrelas. Rio de Janeiro: Ob- jetiva, 2001. Coleção Literatura em Minha Casa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cancao-do-exilio/index.html> Acesso em dez de 2018</p> |
|---|--|



| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p><i>Caro leitor,</i></p> <p><i>Os textos reunidos neste livro foram produzidos, durante o ano de 2003, pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Salvador de Mendonça, turma 3002.</i></p> <p><i>Donos de grande talento e sensibilidade, os alunos expressam, na primeira parte do livro, seus sentimentos. Falam de amor, saudade, tristeza, felicidade, amizade em belos poemas.</i></p> <p><i>Na segunda parte, tendo como inspiração a "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, escrito no século XIX, na qual o eu lírico expressa sua saudade da terra natal, o Brasil, cantando as belezas do país; os alunos compuseram paródias que visavam a expressar a percepção da atual situação social, política e econômica brasileira.</i></p> <p><i>A leitura atenta dos textos que compõe esta coletânea, nos revela uma juventude que tem, além de grande sensibilidade e talento, uma visão crítica e, portanto, questionadora da nossa sociedade.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Josiane de Souza Soares</i> <i>Professora</i></p> | <p style="text-align: center;">CANÇÃO DA CORRUPÇÃO</p> <p>Minha terra tem políticos Que vivem a roubar Eles pensam em si mesmo Pois só querem faturar</p> <p>Com eles não tem renda Par esporte, educação Pois vivem a embolsar O dinheiro do cidadão.</p> <p>Vivo sufocado Cheio de conta pra pagar Meu dinheiro eu não acho Nem utilizando um radar.</p> <p>Minha esperança é de um dia Ver o país melhorar As crianças na escola. E o salário a aumentar.</p> <p style="text-align: right;"><i>Marllon Alves</i> <i>Marcos Vinícios Barreto</i> <i>Helcerlei Batista</i> <i>Jairo Filho</i> <i>Osmar Pereira</i> <i>Thiago Peçanha</i></p> |
|--|--|

Muitas vezes silenciados, mas **não** alienados das desigualdades e injustiças que os afetam direta ou indiretamente ou, ainda, da surpreendente beleza que permeia a vida, a arte ou ações de alguns seres humanos, os estudantes, inclusive os das escolas públicas, têm o direito ao domínio da escrita, seja para usá-la como um canal de luta, de estudo, de trabalho, de desabafo, de criatividade, de encontros e desencontros com suas subjetividades ou como possibilidade de lançar sentidos no mundo.

Referências

- CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. **Por que escrever?:** (uma discussão sobre o ensino da produção textual). 2. ed. Rio de Janeiro: M. Corrêa e Castro, 2008.
- _____. Autoria e adesão ideológica: considerações sobre o percurso do ensino da produção textual na educação básica. In: **II SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DO CFCH/UFRJ**. 6 a 8 de agosto de 2008.
- _____. Autoria e autoridade nas práticas escolares de ensino de escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 11, jan./jul.de 2011.

_____. Silêncios e Sentidos: Imaginário, Educação e Poesia. Tecendo saberes. In: **JORNADA DE PESQUISADORES EM CIÊNCIAS HUMANAS**, 5., UFRJ: CFCH, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **O que é um autor?** Prefácio de José A. Bragança de Miranda e Antônio Fernandes Cascais. Lisboa: Passagens, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso em análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

Diálogos entre práticas e teorias na alfabetização de jovens e adultos

MOURA, Ana P. A.¹

A proposta de elaboração deste texto surgiu a partir do desejo de sistematização da experiência no curso de extensão “Ensino da escrita: da alfabetização ao curso superior”. Trago, então, um breve relato entremeado de discussões que irão apresentar ao leitor a riqueza presente no universo da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Revelando alunos que, apesar de ainda não terem autonomia com a leitura e a escrita, levam para a sala de aula o saber de experiência feito (FREIRE, 2002) e nos convidam a repensar o ato educativo.

Ao receber o convite para compor a equipe do curso e desenvolver uma aula sobre a temática de Alfabetização de Jovens e Adultos, vi-me frente ao desafio de selecionar, dentre as diferentes temáticas, qual seria a abordagem que eu faria para esse único encontro. Este teria que ser motivador o suficiente para que os cursistas buscassem, posteriormente, compreender um pouco mais as especificidades presentes na EJA.

Quando falamos dos alunos da EJA, não estamos nos remetendo apenas a uma faixa etária, estamos falando do aluno trabalhador, que busca garantir seu direito à educação, em uma idade fora da faixa etária indicada por lei como esperada para a conclusão da Educação Básica. Contudo, a EJA não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, como destaca Oliveira (1999, p. 01), ela “delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”.

¹ Doutora em Linguística pela UFRJ, Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ.

Assim, no processo educativo, existem especificidades que precisam ser consideradas. Entre elas, estão as relações intergeracionais, pois temos, numa mesma sala: alunos de 15 anos de idade e idosos; diferentes níveis de aprendizagem – uma vez que a maioria dos alunos já passou, em algum momento, pela educação escolar, trazendo fragmentos da experiência vivida; e, fundamentalmente, as especificidades culturais e os distintos saberes construídos em outros espaços/tempos que não a escola.

Todas as especificidades citadas acima fazem com que a sala de aula da EJA se constitua como um espaço privilegiado de formação docente. Assim, no planejamento da aula que desenvolvi no curso, optei por promover um diálogo entre diferentes situações vividas no lugar de professora alfabetizadora e pesquisadora, com alguns teóricos que trazem contribuições para pensarmos o processo de alfabetização de jovens e adultos, tais como: Paulo Freire (1987, 1989, 1997, 2002), Miriam Lemle (2009) e Leonor Scliar-Cabral (2003).

A opção por esse método de construção da aula teve como objetivo refletir sobre como as situações vividas em sala de aula nos ajudam a compreender melhor nosso fazer pedagógico e, também, sobre como elas podem ser mais bem compreendidas se ampliarmos nossa interlocução, acrescentando os saberes construídos por pesquisadores da educação.

A cada situação apresentada para reflexão, trouxemos o pensamento de um teórico para dialogar, esperando que os cursistas identificassem que podemos buscar a compreensão da sala de aula ao lê-la como a um texto (FREIRE, 1997), e que podemos usar as produções de pesquisadores sobre o ato educativo para ampliar nossa compreensão.

Foram selecionadas cinco situações, que chamaremos de “lições de sala de aula”. Essa seleção teve como objetivo apresentar algumas questões que representam especificidades encontradas nas classes de EJA. Neste artigo, nossa preocupação esteve mais voltada para apresentá-las do que para desenvolver as discussões que elas suscitam ao meio educacional.

Assim, no conjunto das lições, o leitor encontrará temas como: as interdições e limitações vividas pelos sujeitos da EJA; os saberes construídos pelos alunos fora do espaço escolar; a importância da formação do alfabetizador para melhor compreensão dos caminhos percorridos pelos alunos na construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita; e a relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

O dia da aula foi marcado por encontros e reencontros, pois alguns dos cursistas já haviam concluído o curso de extensão “Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos”, que compõe o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, que coordeno.

A presença de ex-cursistas confirmou o movimento de busca por maior compreensão do ato alfabetizador, que já vínhamos identificando em grupos de professores que têm participado de diversas ações extensionistas na universidade. Esses professores verbalizam qualificar suas ações com o ensino da escrita. E esse movimento reafirma o papel que a academia pode cumprir na formação continuada de professores.

No dia da aula, durante a apresentação inicial, além de viarmos identificar os distintos lugares de atuação dos cursistas, buscamos também levantar as expectativas que eles traziam sobre a temática que abordaríamos no momento formativo. De um modo geral, todos se manifestaram sobre a ausência de espaços que discutam a alfabetização de jovens e adultos.

Em suas falas reivindicaram que as instituições formativas deveriam ofertar maior número de **ações, seja na dimensão do ensino, da pesquisa ou da extensão**, que abordassem a temática de Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, o processo alfabetizador, visto que, na maioria das vezes, a discussão sobre alfabetização nos processos formativos fica restrita a crianças.

Após o breve momento de apresentação, expliquei a importância de considerarmos que a formação de nossa identidade docente acontece em muitos espaços, pois, além das instituições de ensino formadoras pelas quais passamos, trazemos também lembranças dos momentos vividos no lugar de aluno e das expe-

riências de vida de um modo geral, que vêm contribuir para a constituição da identidade docente.

Além disso, destaquei a sala de aula como um espaço ricamente formativo, pois, como professores, deparamo-nos com dilemas da prática que nos exigem compreensão do vivido e construção de respostas. Tudo isso faz com que nos formemos permanentemente, trazendo-nos a consciência de nossa inconclusão (FREIRE, 2002) enquanto seres humanos e profissionais e nos colocando no movimento em busca de “ser mais” (FREIRE, 1987).

Reflexões Iniciais

Iniciamos, então, nossa discussão em torno de três indagações. Expliquei a eles que eu acreditava na importância dessas indagações não para serem respondidas, mas para que servissem de elementos de reflexão sobre a discussão que faríamos e para que pudéssemos ter maior consciência do processo educativo que estamos responsáveis por conduzir:

A primeira indagação – Ao planejarmos nossa ação docente, temos clareza de quais princípios teórico-metodológicos queremos adotar? – tinha como intuito fazer pensar a respeito da nossa preparação para realizar o trabalho alfabetizador e do quanto nos sentimos preparados para atuar com a Educação de Jovens e Adultos, já que, muitas vezes, o processo de formação docente é voltado para a educação de crianças e não discute as especificidades da EJA, nem de seus sujeitos.

Apesar de ter sinalizado que as questões buscavam fomentar reflexões iniciais e não exigiam formulação de respostas imediatas, muitos cursistas foram se colocando, alguns dizendo não se sentirem preparados para alfabetizar, outros dizendo que não haviam experimentado alfabetizar jovens e adultos e que, inicialmente, não saberiam dizer se existiam diferenças. Ainda houve aqueles que disseram não se preocupar com os princípios teórico-metodológicos, que sua preocupação estava centrada na

separação de atividades e na preparação de material, não em sua fundamentação.

Alertamos para o fato de que a opção por esta ou aquela atividade guarda estreita relação com os princípios teórico-metodológicos de diferentes perspectivas e concepções do que é alfabetização. Mesmo que não tenhamos clareza disso, nossa opção por materiais já conduz a uma determinada teoria e a um percurso metodológico. É, portanto, muito importante termos essa clareza quanto à opção que estamos fazendo.

A segunda questão – Consideramos, em nosso planejamento, os conhecimentos já construídos acerca da escrita pelos alunos dentro e fora do espaço escolar? – buscou trazer à reflexão o alinhamento entre a prática que imprimimos com os discursos que proferimos, pois, no meio educacional, é comum falarmos da importância de partirmos da realidade dos alunos, como tantas vezes Paulo Freire nos convidou a fazer. Contudo, na hora da prática educativa, nem sempre conseguimos corporificar esse discurso.

No caso da EJA, isso fica mais evidente, pois não podemos abstrair a história de práticas sociais que o aluno dessa modalidade traz ao chegar à idade adulta. Muitas vezes, ele não só teve contato, como teve que fazer uso da leitura e da escrita, construindo alguns conhecimentos a partir de sua necessidade.

Quanto às colocações dos alunos, identificamos que muitos cursistas acreditavam que, por estarem partindo de questões da vida cotidiana, já estariam trabalhando com os conhecimentos trazidos pelos educandos. Contudo, quando provocados sobre quais seriam esses conhecimentos, concordaram com o fato de que não há um trabalho sistematizado para identificar o que os alunos já sabem sobre a leitura e a escrita.

Todos os presentes disseram que a preocupação maior era trabalhar os conhecimentos de mundo dos alunos. Afirmamos que, além da “leitura de mundo” (FREIRE, 1989), os sujeitos da EJA também construíram conhecimentos sobre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1989). E a construção que fizeram pode nos mostrar o caminho para que o trabalho com eles possa avançar na construção da “palavramundo” (FREIRE, 1989).

O último questionamento – Temos clareza de quais são nossas intencionalidades quando estamos em sala de aula desenvolvendo tal ou qual atividade? – visava chamar a atenção para a necessária clareza da organização do processo educativo. As colocações dos cursistas, de um modo geral, mostraram uma preocupação com a intenção maior que é alfabetizar o aluno, mas, nas falas, não foi possível verificar uma clareza de intencionalidades nas ações cotidianas.

Chamamos a atenção para o fato de ser muito comum na EJA que tenhamos turmas heterogêneas, com alunos em diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. Por isso, é necessário que cada atividade ajude o aluno a avançar, a partir daquilo que ele já construiu de conhecimento e, para isso, é necessário que tenhamos clareza do “para que”, do “por que” e do “como”, a fim de que possamos organizar o desenvolvimento das aulas.

Realizado o processo de reflexão inicial, apresentei a proposta de continuidade da aula, que consistia em trazer situações vividas no lugar de pesquisadora e professora da EJA, tanto em classes de alfabetização, quanto no processo de formação de professores. Cabe ressaltar que, antes de trabalhar com formação de professores, no ensino superior, desenvolvi, durante onze anos, o trabalho alfabetizador com jovens e adultos operários da Construção Civil. Momento em que ensinei e também aprendi muito sobre o ato de ensinar.

1ª Lição de sala de aula – Diálogo entre a professora C² e Paulo Freire

A primeira situação que relatei no curso foi resultado de uma conversa que tive na reunião de professores que trabalhavam nos canteiros de obra da Construção Civil. As reuniões se constituíam em ricos espaços de interação e troca de experiências e nos traziam muitos elementos para refletirmos sobre os sujeitos da EJA e o fazer pedagógico.

² Nomearei a professora pela letra C para preservar sua identidade.

Relatei à turma que, durante um diálogo com a professora C, ela me contou uma situação vivida com um de seus alunos. Tal situação mostrava as limitações trazidas pela não autonomia com a leitura e a escrita para as simples ações cotidianas, como circular pela cidade, por exemplo. Nós, pessoas alfabetizadas, muitas vezes, não temos a dimensão do quanto essas dificuldades afetam o outro provocando dor, vergonha, angústia e humilhação.

Quando meu aluno começou a falar, eu pensei que fosse gozação dele, achei que ele estava brincando. Só percebi que ele falava sério quando vi que ele quase chorava. Ele me contou que, quando morava em São Paulo, marcava o pneu do ônibus com uma pedra branca. Na hora de voltar para casa, ele atravessava a rua e esperava até que o ônibus com o pneu marcado passasse para embarcar. Dizia que, em São Paulo, andar de ônibus é muito difícil, é muito complicado. Mas teve um dia que choveu e, com a chuva, a marca foi apagada, e ele não conseguiu identificar o ônibus. Depois de esperar horas no ponto, ele voltou para a obra e acabou dormindo por lá. A vergonha de pedir uma informação e denunciar sua posição de analfabeto fez com que não solicitasse ajuda. Só no dia seguinte pediu auxílio para uma pessoa de sua confiança que trabalhava na obra. (Professora C, 2002)

Ao refletirmos sobre o preconceito historicamente construído contra o analfabeto em nossa sociedade, podemos compreender a resistência que o aluno enfrenta para pedir auxílio a alguém para identificar o ônibus. A desvinculação do fenômeno do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política de nosso país legitima uma visão dos analfabetos como incapazes. E eles são identificados pela ausência, por aquilo que não têm. Somado a isso, temos a culpabilização individual pela não conclusão de escolaridade, fazendo com que muitos deles busquem esconder, a todo custo, a sua não autonomia com a leitura e a escrita.

Ainda refletindo sobre as consequências que a não efetivação do direito à educação traz para a vida das pessoas,

trouxemos um trecho do livro **Professora sim, tia não**, para dialogar com a situação narrada. No trecho, Paulo Freire coloca que:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado necessário da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997, p. 7)

Em sala de aula, quando vemos a dor estampada pelos sujeitos da EJA, ao relatarem situações em que interdições/limitações são impostas pela falta de autonomia com a leitura e a escrita, temos a dimensão da violência da qual nos fala Freire na citação acima. E, também, de como ela pode se constituir como um obstáculo para a vida numa sociedade democrática e para a pessoa acessar, principalmente, seus direitos sociais, porque os deveres são lembrados a todo tempo.

Durante a discussão dessa primeira lição, os cursistas foram citando inúmeras situações em que eles perceberam o movimento das pessoas de tentarem esconder sua posição de não alfabetizadas, fosse atribuindo a não leitura ao esquecimento dos óculos ou mesmo alegando um mal-estar.

Observamos que, diante da necessidade de driblar as dificuldades geradas pela não autonomia com a leitura e a escrita, os sujeitos da EJA criam novos saberes e táticas, que mostram o que Michel de Certeau (2000) chama de *artes de fazer*. Trata-se da criatividade que se materializa num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis e que brota, justamente, onde desaparece o poder de se ter uma linguagem própria, na busca de inventar para si mesmo uma maneira única de caminhar.

Voltar a estudar pode possibilitar aos sujeitos da EJA estabelecer de forma autônoma a relação entre linguagem, pensamento e realidade trazida por Freire na citação acima. Parafraseando o autor, quando nós, pessoas já alfabetizadas, pensamos, trazemos conosco a possibilidade de escrever esse pensamento e, ao escrevê-lo, continuamos a refletir sobre a realidade que o cerca. A interrupção da circularidade entre linguagem, pensamento e realidade pode se colocar como uma interdição ao aprofundamento do pensamento sobre o qual se escreve.

Após refletir sobre as limitações enfrentadas pelas pessoas ainda não alfabetizadas e convidar os cursistas a refletir sobre nosso cotidiano e as interdições que ele impõe às pessoas não alfabetizadas, passamos para a discussão da segunda lição de sala de aula.

2ª Lição de sala de aula – Diálogo entre João de Deus (o poeta) e Paulo Freire

A segunda situação relatada aos cursistas em sala de aula, que vivi no lugar de professora alfabetizadora, aconteceu quando João de Deus começou a estudar. Conhecido por todos no canteiro de obras como “Pata de coelho”, por assinar o nome com o polegar, João de Deus resolveu, depois de 40 anos, buscar a escola para se alfabetizar. À primeira aula, foi meio “cabreiro”, sentou num canto e pouco falou. No segundo dia, faltou. No terceiro dia, após pedir a atenção de todos os alunos da turma, ele colocou a mão no peito e declamou:

Professora, me desculpe se a sua aula faltei
Mas eu fui à reunião de Jesus, o Rei dos Reis
Eu busco Jesus de dia, toda hora, todo mês
Aceite a explicação e também a salvação
De Jesus, o Rei dos Reis (João de Deus, 2002)

A emoção estava presente na fala de meu aluno. Seu corpo e seus olhos falavam junto com sua boca. João de Deus, pela primeira vez, estava frequentando uma escola, aprendia a escrever o próprio nome em meio a muitas dificuldades. Contudo, ele mostrou que, na escola da vida, aprendeu a fazer versos, rimas e poesia.

A comunicação estabelecida em sala de aula permitiu que, em inúmeras situações, ele apresentasse alguns repentes que construiu. Sem muito pensar, sem sequer ter tempo para elaborar, ele ia utilizando a oralidade e brincando com as palavras, aquelas mesmas que ele ainda não conseguia escrever. Em sala de aula, ele mostrava sua arte de criar, recitar e/ou cantar seus versos.

Relatei aos cursistas que a convivência no cotidiano escolar possibilitava observar as criações de João de Deus, que era conhecido no canteiro de obras como aquele que nada sabia. Seus versos eram carregados de vida, de sentido, marcados por sua fé, pelas experiências vividas e nos apresentavam os conhecimentos que João construiu sobre a linguagem escrita.

Com eles, João se comunicava e, ao mesmo tempo, desafiava-me, enquanto professora, a compreender a construção feita por ele sobre a linguagem escrita, buscando pistas para potencializar seu processo alfabetizador. Com Freire (1997), vemos que:

Ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1997, p. 20)

Na discussão com a turma do curso, buscamos abordar a importância dos conceitos emergentes da experiência escolar e a necessidade de olhar esse cotidiano com olhos de quem deseja ver as riquezas dos conhecimentos nele presentes. Na busca da compreensão, a comunicação só se estabelece se imprimirmos um movimento de falar *com* e não falar *para* (FREIRE, 2002).

Falamos, ainda, da dificuldade que nós encontramos quando somos convidados a escrever algo. Porém, como pessoas alfabetizadas, mesmo verbalizando essa dificuldade, deparamo-nos com menos críticas do que as pessoas não alfabetizadas, pois o saber socialmente reconhecido e legitimado é o saber construído nas instituições de ensino.

Contudo, cada dia fica mais evidente a existência de múltiplos e diferentes saberes, produzidos em outros espaços/tempos além do escolar. De forma que nós, professores, somos convidados a dialogar com esses saberes, visando construir uma prática alfabetizadora mais potente.

3ª Lição de sala de aula – Diálogo entre o que escrevem Hildon e Leonor Scliar-Cabral

Após discutir sobre a geração de diversas fontes de energia, solicitei aos alunos que utilizassem algumas das palavras que surgiram na discussão para produzirmos frases e pequenos textos, dependendo do nível de aprendizagem de cada um. Após alguns instantes, Hildon me chamou e pediu que eu lesse o que ele escreveu com a palavra escolhida: eletricidade.

Disse-me, ainda, que não diria o que escreveu, pois eu sempre falo que ele está avançando bastante e, se o que eu dizia era realmente verdade, eu conseguiria ler o que ele escreveu. Ao ouvir o pedido de meu aluno e olhar o que ele havia escrito, vi-me desafiada a provar a ele que o que dizia não era só para estimulá-lo a prosseguir o processo alfabetizador.

Expliquei aos cursistas que esse tipo de solicitação, feita pelo aluno, sempre cria um momento delicado, pois, caso o pro-

fessor não consiga ler o que foi escrito, pode gerar uma descrença em seu aprendizado. Por outro lado, se o professor consegue ler, o aluno fica com a certeza de que é real, de que realmente está aprendendo.

Cuze eso gambiara

Quando li o que Hildon escreveu, chamei a atenção do aluno José, dizendo que o amigo estava mexendo com ele. A alegria ficou estampada na face de Hildon. E, naquele momento, vi que ele teve a certeza de que conseguira utilizar a escrita para se comunicar. Apesar de não usar a palavra eletricidade, como pedido no início da atividade, ele aproveitou a tarefa para fazer uma brincadeira com o amigo, passando a mensagem de que “Com o Zé, é só gambiarra³”.

Diante da produção de meu aluno, fui juntando pistas para compreender o que ele havia escrito. Imediatamente, identifiquei na frase a palavra gambiarra e pude perceber que ele suprimiu a letra m da primeira sílaba, e o segundo r, que deveria estar na terceira sílaba da palavra. O fato de saber que o nome do eletricitista da obra era José também se constituiu como uma outra pista.

Somada às duas primeiras pistas, que consegui identificar pelo meu convívio nos canteiros de obra, a terceira pista veio do meu processo de formação. Consegui perceber, no que achava ser uma primeira palavra, a relação que meu aluno estabeleceu entre fala e escrita, fazendo um movimento de aglutinação das palavras, sem a delimitação de barreiras gráficas, o que caracteriza a hipossegmentação.

O que era representado como uma única palavra, na verdade, unia a palavra com + o + Zé, formando “Cuze”. Novamente, ele fazia a supressão da consoante na primeira palavra, preser-

³ A palavra gambiarra, numa linguagem informal, faz referência a um tipo de improvisação.

vando a sílaba padrão CV, formada por uma consoante e uma vogal. O que era representado como uma segunda palavra, mais uma vez apresentava uma aglutinação, que unia duas palavras: é + só. A escrita de Hildon aponta para a necessidade de, no trabalho com a construção dos conhecimentos da escrita, reforçarmos que a fala e a escrita são duas modalidades diferentes da língua, ou seja, falamos de um jeito e escrevemos de outro.

Com Leonor Scliar-Cabral (2003), vemos que:

Como ponto de partida, é preciso enfatizar que cada leitor converte os grafemas aos valores da variedade sociolinguística que pratica. A utilização dos fonemas é uma forma genérica de notação, dada a impossibilidade de, num manual, se efetuar a conversão para todas as realizações possíveis pelos leitores brasileiros [...] como, na leitura, o leitor converte os grafemas à variedade que ele pratica, na escrita, quem produz um texto parte de sua variedade para convertê-la ao sistema gráfico. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 22)

Era possível perceber, na escrita de meu aluno, marcas de sua oralidade ao apresentar em seu texto valores da variedade sociolinguística que pratica. Observando a contribuição da pesquisadora e a escrita de Hildon, os cursistas lembraram que, muitas vezes, para tentar aproximar o aluno da escrita, erroneamente, nós, alfabetizadores, explicamos que é só ele tentar escrever do jeito que está falando.

Isso acaba por causar uma série de confusões, pois, na escrita, utilizamos as exigências da gramática normativa, e somente o texto escrito deve dar conta da interação, não sendo considerados elementos da fala, como, por exemplo, a entonação, os gestos. Na fala, temos outros elementos prosódicos presentes.

A reflexão em torno dessa terceira lição de sala de aula fez com que alguns dos cursistas trouxessem a necessidade de termos discussões sobre os aspectos linguísticos no processo alfabetizador nos cursos de formação de professores. Afinal, se, por um lado, só o conhecimento sobre a língua não dá conta da tarefa

alfabetizadora, por outro lado, só os conhecimentos pedagógicos não são suficientes para entendermos os percursos trilhados pelos alunos na construção da escrita. Mais do que sabermos *como se ensina*, é necessário compreendermos *como o aluno aprende*.

4ª Lição de sala de aula – O diálogo de Paiacan com Leonor Cabral-Scliar e Miriam Lemle

Nas classes de alfabetização, visamos criar um ambiente alfabetizador onde os alunos tenham contato com vários tipos de culturas escritas que possam contribuir para sua aprendizagem e, às vezes, surpreendemo-nos com as construções feitas por eles. Nessa quarta “lição de sala de aula”, apresentei as reflexões trazidas por Paiacan, que, após observar detidamente o alfabeto afixado na parede da sala de aula, para servir como fonte de pesquisa, fez a seguinte observação:

Professora, agora eu entendi qual é a dessas letras (consoantes) que não são as cinco (representação gráfica das vogais). Isso é que nem “peão safado”. O “peão safado” quando está perto do engenheiro é uma coisa, quando chega a arquiteta é outra coisa, se tá com o encarregado muda completamente. Se está com outro peão, se solta... É igual a essas letras. Quando tão com uma, elas são uma coisa, quando estão com outra, são outra coisa completamente diferente. (Paiacan, 2005)

Com essa fala, Paiacan mostrou como ele estava utilizando o conhecimento que traz das relações sociais estabelecidas dentro dos canteiros de obra da Construção Civil para refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Fazendo, assim, uma análise do que estava aprendendo no processo alfabetizador, mostrando que o que aprende ganha sentido quando ele cria associações com o vivido.

O movimento de Paiacan nos coloca diante de uma das inúmeras formas que os alfabetizados encontram para se apro-

priar dos conhecimentos da linguagem escrita. E convida as instituições de ensino e os professores a desvelarem a pluralidade de caminhos percorridos no processo alfabetizador.

Dialogando com Miriam Lemle (2009), vemos que o alfabetizador é, de todos os professores, aquele que se depara, logo de saída, com a multiplicidade de características linguísticas de nossa língua, todas de uma vez. Assim, a autora destaca a importância da preparação desse professor, envolvendo os vários aspectos do fazer pedagógico, dentre eles, os conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética, para que ele esteja preparado não só para compreender as análises feitas pelos alunos, como também para ajudá-los a avançar nas construções de conhecimentos que realizam. De acordo com Lemle:

O professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras [...] as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorre, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. (LEMLE, 2009, p. 20)

Na reflexão com a turma, discutimos a necessidade de o alfabetizador conhecer os princípios do Sistema de Escrita Alfabética e os procedimentos metodológicos que irá adotar, pois o trabalho com letras soltas ou a partir apenas do som das letras cria uma fragmentação do que está sendo estudado e não possibilita a compreensão do todo.

Além disso, com Scliar-Cabral, vemos que “há grafemas (uma ou duas letras que representam um fonema) cujo valor é sempre o mesmo, enquanto outros dependem da posição e/ou letras que vêm antes ou depois desses grafemas” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 22).

Assim, no trabalho alfabetizador, é importante termos clareza de que, como deduziu Paiacan e afirmaram Lemle e Scliar-Cabral, as letras, assim como os números, têm valores posicionais e vão ter sua sonoridade afetada a partir das combinações que faremos com elas.

5ª Lição de sala de aula – O diálogo entre a reflexão de João Batista e Paulo Freire

Com essa quinta lição, visamos apresentar o quanto o contexto concreto afeta a forma como os alunos jovens e adultos buscam associar as situações vividas para dar sentido ao que estão aprendendo em sala de aula. Nesse contexto, a questão religiosa também ganha espaço. Alguns alunos se identificam como católicos, evangélicos, umbandistas, outros dizem não ter religião, mas ter fé.

Nas falas, percebemos um sincretismo religioso, que se manifesta através de bricolagens construídas a partir de rupturas de barreiras entre uma religião e outra. Assim, parecem não se importar em seguir uma diretriz única e misturam crenças com descrenças, doutrinas, costumes etc.

Diante da proposta de escrever frases com as palavras que foram construídas a partir do trabalho com as famílias silábicas, João Batista, após escolher a palavra *santa*, viu-se frente a um dilema. Num primeiro momento, parecia estar falando com ele mesmo e, depois, ao se dirigir a mim, trouxe as seguintes questões:

O que eu posso escrever com a palavra santa? Já sei! A santa é milagrosa. Não, acho que não. Já sei! A santa faz milagre. Será que faz mesmo, professora? A senhora sabe que muitas pessoas mais novas adoram santo só por causa dos pais? Aquilo é um pedaço de imburana⁴. Mas eu acho que tenho fé é no São João. Acho que é por causa do meu nome. Uma vez eu tive um problema numa capação de um boi. Aquilo foi inchando, inflamando. Eu fiquei preocupado. Como é que eu ia arar a terra? O boi era meu ganha-pão. Então fiz uma promessa para São Severino do Ramo. Falei: se ele (o boi) melhorar, eu boto uma foto dele lá na sua casinha. Isso foi de manhã. Quando foi de tarde, ele começou a lamber a capação, a ficar de pé, a andar. Dentro de três dias, ele ficou

⁴ Tipo de madeira.

bom. Eu levei a foto. Se ninguém rasgou, tá lá até hoje. (João Batista, 2002)

A fé e a descrença nos milagres caminhavam juntas nas falas de meu aluno. Ele iniciou sua reflexão mostrando uma aparente descrença no poder e até mesmo na existência dos santos, chegando a verbalizar que os santos são apenas um pedaço de madeira e a cogitar a hipótese de a adoração aos santos ser apenas uma herança cultural alimentada pelos pais. Porém, logo em seguida, ele mudou a postura corporal, colocou-se numa forma mais ereta e, com certo tom de formalidade na voz, contou o milagre realizado por São Severino do Ramo na cura de seu boi.

A preocupação inicial de João não foi com a forma com a qual a palavra seria construída, mas sim com o sentido concreto que aquela palavra trazia para ele. Com Freire (1997), refletimos que a aprendizagem dos conteúdos escolares precisa estar ligada ao contexto concreto, pois, no processo alfabetizador do aluno jovem e do adulto, é visível a busca de sentido quando tentam estabelecer relações com o que está sendo estudado.

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico. (FREIRE, 1997, p. 65)

Refletindo sobre a sala de aula, é possível verificar as diferenças culturais presentes naquele espaço e a diversidade de conhecimentos que isso traz. Contraditoriamente, muitas vezes, esse espaço nega as outras múltiplas formas de saber, diferentes do saber escolar. E deixa de lado as experiências anteriores à escola, fazendo um movimento com os alunos jovens e adultos de tentar recuperar o que classificam como “tempo perdido”, que

seria o tempo que ficaram fora da escola. Isso faz com que sejam reproduzidas práticas infantilizadoras.

Contudo, quando olhamos com o olhar de quem deseja mesmo ver, identificamos a quantidade de conhecimentos construída fora do espaço escolar. Assim, torna-se insustentável uma prática alfabetizadora que dissocie contexto concreto de contexto teórico.

Cada uma das lições de sala de aula aqui apresentadas poderia desencadear inúmeros aprofundamentos das discussões anunciadas. Contudo, o intuito, nesse primeiro momento, foi apresentar a riqueza presente no universo da Educação de Jovens e Adultos e sinalizar como essas lições podem estar trazendo contribuições/interferências no processo alfabetizador. Além disso, buscamos também reforçar a importância de nós, professores, estarmos num processo de formação permanente para qualificarmos nossa ação docente.

Colocando a mão na massa

Após a discussão das lições de sala de aula, os cursistas foram convidados a colocar a mão na massa. Em grupo de quatro ou cinco componentes, eles teriam que escolher um tema para construir atividades destinadas ao processo de alfabetização de jovens e adultos, tendo como referência o trabalho com os princípios básicos do Sistema de Escrita Alfabética.

Para isso, eles teriam que partir de três premissas: a) os alunos jovens e adultos, quando chegam à escola, já trazem consigo saberes sobre a leitura e a escrita, construídos a partir de sua experiência existencial, que precisam ser compreendidos e valorizados; b) a prática alfabetizadora não precisa ser infantilizada, os alunos não estão tentando “recuperar um tempo perdido da infância”, eles procuram a escola em busca de conhecimentos; c) a existência do respeito às especificidades dos alunos jovens e adultos (faixa etária, gênero, naturalidade, diferença cultural) é condição fundamental para a riqueza e o desenvolvimento do processo educativo.

Os cursistas tiveram cerca de cinquenta minutos para elaborar as propostas de atividades. A circulação que realizei nos grupos enquanto elaboravam permitiu que eu ouvisse relatos de situações vividas pelos cursistas quando estavam na posição de professores. Muitos se mostraram estimulados em tentar sistematizar essas experiências, pois disseram que foi possível perceber a quantidade de reflexões e ensinamentos sobre a profissão docente que elas podem proporcionar.

Na apresentação dos trabalhos, pude verificar a preocupação com que as atividades atendessem aos sujeitos da EJA. Eles estavam no centro das preocupações. Isso permitiu que eu identificasse que um dos meus objetivos havia sido atingido. Contudo, era possível perceber que a elaboração das atividades ainda não conseguia alinhar o universo da educação de jovens e adultos com o processo alfabetizador.

Acredito que uma semente foi plantada. Os cursistas pareceram sair instigados a ler a sala de aula como um texto, buscar contribuições de autores para melhor desenvolver o processo alfabetizador e compreender o universo da Educação de Jovens e Adultos. Trago a convicção de que o plantio da semente germinará e dará frutos se essa for bem regada, pois as modificações no meio educacional não acontecem do dia para a noite. Elas, as modificações, são construções que exigem respeito e compromisso pela educação e pela profissão docente.

Referências

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4)

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. n. 12. São Paulo: Anped - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. p. 59-73, 1999.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

A escrita no ensino superior

CASTRO, Marcelo M. C.¹

FONTES, Alessandra²

1. Características da escrita acadêmica

Em uma tentativa de enfrentar as questões apontadas nas partes seguintes deste texto, apresentamos inicialmente uma caracterização básica da escrita acadêmica. Pretendemos demarcar limites e possibilidades, a fim de favorecer um primeiro enquadramento dessa escrita e de reduzir a dispersão do seu espectro.

Tomem-se os exemplos a seguir.

| |
|--|
| 1. Algo me diz que hoje vai chover. |
| 2. Meu vizinho me garantiu que hoje chove, porque seu joelho está doendo. |
| 3. Um motorista de táxi que trabalha neste bairro há muitos anos comentou que, quando o céu amanhece como hoje e permanece assim durante toda a manhã, costuma chover durante o dia na zona leste do bairro. |
| 4. O Boletim Oficial do Instituto de Meteorologia informou que a presença de uma massa de ar quente sobre a região, combinada com a entrada de uma frente fria vinda do Sudeste, diminui em 56% as possibilidades de precipitações pluviais nas próximas vinte e quatro horas. |

Percebe-se facilmente que os enunciados estão dispostos em grau crescente de atendimento aos paradigmas possíveis de escrita acadêmica. Para isso, mais do que o aumento do

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

grau de formalidade/monitoramento e, portanto, de precisão, o que ocorre é uma elevação do posicionamento científico diante da situação que figura como objeto dos quatro enunciados. Em (1) deparamo-nos com uma suposição vaga; em (2), com uma certeza baseada em conhecimento experiencial que relaciona fatos de uma vida individual; em (3), com uma estimativa fundamentada em acúmulo de experiência na análise de relações entre aspectos diversos da situação; e, em (4), com uma previsão oriunda de análise técnica, feita por especialistas, com o auxílio de instrumentos, expressa de maneira precisa.

A escrita do ensino superior que é oferecida para estudantes dos cursos de graduação relata e discute ações voltadas para a produção de conhecimento científico, inscritas em projetos de pesquisa e, mais ainda, no curso histórico dessa produção no âmbito da comunidade científica. Não é, pois, uma escrita para que seu autor demonstre que sabe escrever nem que apendeu algo que outros já sabiam. É uma escrita inserida no esforço coletivo de fazer avançar a própria ciência.

Trata-se de uma escrita que:

| |
|--|
| ► Dialoga com o conhecimento científico de uma ou mais áreas; |
| ► Explicita sua organização; |
| ► Apresenta de forma objetiva os dados de que trata; |
| ► Identifica com precisão fontes e escolhas teórico-metodológicas; |
| ► Descreve procedimentos com exatidão; |
| ► Relaciona ilações/conclusões com os elementos do estudo; |
| ► Apresenta argumentação lógica para sustentar teses. |

As características formais que tal escrita assume nos gêneros de maior circulação no mundo acadêmico são variações discretas sobre uma base de produção de conhecimento que se sustenta por meio de uma postura científica diante da realidade tratada. Planos textuais coesos, estruturas formais consistentes,

seleção lexical precisa, indicação inequívoca de fontes, dentro de normas acordadas por entidades científicas, em suma, toda e qualquer qualidade formal desejável que se possa apontar para a escrita científica deriva do rigor científico na busca do conhecimento.

2. Convergências

A escrita no ensino superior, no entanto, tem merecido alguma atenção de pesquisadores apenas nas duas últimas décadas. Trata-se de uma problemática ainda insuficientemente explorada, mas já é possível identificar alguns aspectos amplamente consensuais no que se refere aos estudos produzidos sobre processos e produtos de escrita nos cursos superiores. Neste texto, focalizaremos três desses aspectos.

Em primeiro lugar, destacamos a reiterada constatação de que as condições de produção da escrita na educação básica guardam grande distância em relação às do ensino superior. Como temos procurado demonstrar neste livro, o esforço das escolas no que se refere à produção textual dos estudantes concentra-se basicamente na preparação para o sucesso na confecção de redações de exames de ingresso nos cursos superiores. No momento atual, tal esforço aponta preferencialmente para o ENEM.

Embora a dissertação – gênero-alvo da educação básica – contenha aspectos pertinentes aos principais gêneros acadêmicos, as condições de sua produção nas escolas de ensino fundamental e médio se opõem às condições em que escrevem os integrantes do ensino superior. As principais diferenças entre os dois contextos de produção se referem ao monitoramento, à complexidade e à destinação.

Na educação básica, há modelos e orientações bastante definidos para a produção do texto e há critérios detalhados para a sua avaliação. Os textos ocupam cerca de uma lauda e o professor monitora todo o processo, desde a proposição do tema até o

resultado final da sua repercussão (avaliação). Completado esse processo, o texto cumpre seu destino.

No ensino superior, não há modelos nem critérios nem devolutivas por parte dos professores que assegurem aos estudantes as condições de produção com as quais se formaram na educação básica. Agrava-se a ruptura na medida em que, ao passo que na educação básica o desenvolvimento da escrita fica sob a responsabilidade direta de professores supostamente preparados para tal, no ensino superior isso não se mantém: todos os professores – independentemente de suas formações – tornam-se proponentes e avaliadores de trabalhos escritos.

Esse abismo entre os segmentos da escolarização talvez se explique, em parte, pelo segundo aspecto consensual destacado por nós: historicamente, as instituições de ensino superior não assumiram a responsabilidade pelo desenvolvimento da escrita dos estudantes. As evidências dessa atitude se tornaram mais nítidas com o avanço das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior praticadas nas últimas duas décadas no Brasil, notadamente nas instituições públicas.

A chegada aos cursos superiores de quantidades cada vez mais expressivas de estudantes das camadas populares permitiu visibilizar um problema que sempre existiu: os professores dos cursos superiores não se responsabilizam pelo desenvolvimento da escrita dos seus estudantes. Limitam-se a propor atividades e a atribuir juízos aos trabalhos escritos, na expectativa, talvez, de que o mero pertencimento cartorial ao mundo acadêmico leve os estudantes ao domínio dos textos que ali circulam.

Nesse cenário proliferam discursos sobre o suposto déficit/ despreparo dos estudantes para a escrita exigida nos cursos superiores. Para algumas instituições, não há nada a fazer, exceto aguardar que o problema desapareça com o tempo. Para outras, o remédio consiste na introdução de disciplinas de apoio aos estudantes, com a perspectiva predominante da sua instrumentalização para a escrita acadêmica.

Os resultados de tais investimentos, todavia, indicam que não bastam aos estudantes mais tempo nem uma apropriação de esquemas e características dos principais gêneros acadêmicos. Isso porque as questões mais profundas têm a ver com o pertencimento a uma comunidade discursiva – a acadêmica – para o qual não basta saber operar com formatos textuais diversos.

O pertencimento mais profundo à comunidade discursiva depende de uma maior inserção dos estudantes nas práticas de produção do saber. Para escreverem textos que sejam acadêmicos para além da sua superfície discursiva, os estudantes precisariam ocupar lugares diferentes no conjunto de sujeitos envolvidos com o conhecimento científico. Durante a maior parte dos seus cursos de graduação, no entanto, a maioria dos estudantes produz trabalhos de devolução de conteúdos aos seus professores, sem necessariamente se colocar como um sujeito que participa de investigações científicas.

O terceiro e último aspecto consiste na delimitação da escrita do ensino superior. A própria designação oscila: ora é acadêmica, ora é científica, ora ainda é universitária. Também variam – e muito – as abordagens dessa escrita em função de cada grande área do conhecimento humano e, mais ainda, de cada subárea que se considere. Assim é que se trará de uma escrita cujos limites e caracterização se fazem a partir de muitas e, não raro, conflitantes visões particulares.

Ao contrário da escrita na educação básica – excessivamente formulaica –, a escrita no ensino superior não se propõe nem se pratica, nas diversas instituições, com um grau aceitável de convergências teórico-práticas. A definição de gêneros varia muito entre os sujeitos, afetando diretamente suas práticas. Dessa forma, os estudantes ou não recebem qualquer informação, prévia ou posterior à produção textual, acerca da produção proposta, ou recebem diferentes e, por vezes, contraditórias informações acerca de um mesmo gênero; por exemplo, o resumo ou a resenha. Ao fim e ao cabo, a produção textual fica abrigada sob

a vaga e ampla categoria de “trabalho escrito”, com inúmeras conformações possíveis.

3. Possibilidades

Isso significa afirmar que muito pouco avançarão os estudantes no domínio efetivo - e não apenas superficial, da escrita científica, caso não desenvolvam uma postura como a que descrevemos. Se não se colocarem como cientistas, dificilmente escreverão como cientistas.

Vencida essa condição essencial, há movimentos que podem ajudar os estudantes a se desenvolverem como escritores acadêmicos.

O primeiro deles consiste em identificar características e situações de uso dos principais gêneros acadêmicos, aqui selecionados e ordenados em ordem de complexidade: Fichamento, Resumo, Resenha, Relatório descritivo, Relatório analítico, Ensaio, Artigo, Monografia, Dissertação/Tese.

Não basta, porém, informar que um fichamento consiste em uma memória de leitura, feita com destaque de partes significativas do texto lido. É necessário que o estudante viva a experiência investigativa e encontre nela o momento e a função do fichamento. Fazer fichamentos para provar ao professor que leu o texto indicado parece-nos uma subutilização do potencial dialógico das relações de ensino e aprendizagem. O mesmo se aplica à confecção de resumos e resenhas como meras atividades de treinamento, prática bastante comum nos cursos superiores.

Outro movimento que julgamos positivo para que os estudantes melhorem sua relação com a escrita no ensino superior diz respeito à aplicação de alguns princípios de construção dos textos científicos que acabam gerando marcas em suas superfícies. Denominamos essas marcas de características desejáveis em textos acadêmicos.

| |
|--|
| Deve haver relação sustentável entre as partes do texto - capítulos, seções, parágrafos -, assim como entre o texto e a realidade de que trata, evidenciando coesão e coerência. |
| A sintaxe deve primar pela objetividade, sem perda de características de estilo. |
| A seleção lexical deve ser orientada pela busca da precisão. |
| As informações adicionais devem ser oferecidas de forma que o acesso a elas não demande interrupções prejudiciais à leitura do texto. |
| O texto deve estar ao alcance da capacidade média do universo dos seus possíveis leitores. |

Com relação aos processos de produção textual, podemos começar por suas bases: identificação do contexto da produção, escolha do repertório, escolha da abordagem, estabelecimento de uma organização. Depois, podemos sugerir ações: planejamento(s), escritura(s), leitura(s) crítica(s), revisão(ões).

Antes, porém, de encaminhar nossas sínteses, propomos uma incursão por uma categoria na escrita acadêmica: a criatividade. Para tanto, recuperamos um pouco da história da escrita e do seu ensino

4. A escrita criativa no ensino superior

Hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica. (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 38)

Além de ser o mais frequente registro cobrado nos instrumentos de avaliação, a escrita também faz parte de um dos objetivos de ingresso no mundo escolar. É durante o processo de alfabetização que ela começa a ganhar os primeiros contornos

feitos pelas mãos dos estudantes. O primeiro registro é também o reconhecimento enquanto sujeito de sua própria história, de uma história única e de um único autor.

Ao prosseguirmos nos anos escolares, começamos a perceber que a escrita está fortemente ligada à disciplina Língua Portuguesa e que a produção de textos é parte dos conteúdos a serem ensinados, entendida como habilidade a ser desenvolvida. Ou seja, ela não tem apenas a função básica de registro – uma de suas funções sociais. Ela passa a ser cobrada como conteúdo disciplinar, mas não é vista, muitas vezes, como processo de construção e concretização do pensamento, além de apresentar certo distanciamento da compreensão de autoria que existe implicada no ato de escrever.

Assim, vários teóricos irão nos auxiliar a recuperar e fundamentar a prática da escrita a partir de uma compreensão que vai além da simples função de registro, acreditando ser ela “um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias” (CERRILLO, 2008, p. 183); “geralmente considerado como um processo de construção do pensamento (...) que facilita a expressão do mundo pessoal, das ideias, dos sentimentos [...]” (CABRAL, 2001, p. 9); “ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico” (CERRILLO, 2008, p. 182).

É exatamente a importância da escrita para a sociedade que nos faz pensar em seus diferentes usos dentro da sala de aula e de como essa tecnologia foi aperfeiçoada com o passar dos anos. A epígrafe deste texto reflete justamente a ampliação de seus usuários³ e a generalização da utilização da escrita. Mas, ainda assim, também devemos considerar a relação codificação e decodificação, pois não há um código universal representado pelo registro escrito, podendo este variar de acordo com as culturas

³ Devemos considerar que, ainda no século XXI, há uma restrição do uso, pois não podemos esquecer dos índices de analfabetismos em diferentes países.

locais ou, como nas sociedades ágrafas, onde nem sequer a escrita tem existência.

Segundo Lévy,

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais. (LÉVY, 2000, p. 114)

É com a necessidade de vencer a distância e o tempo – ou seja, sendo inevitável criar uma forma transportável e conservável da comunicação – que temos a origem do uso de instrumentos para a representação das informações. Pedras, madeiras, sementes eram utilizadas para dar forma e gravar ou riscar desenhos. Surge assim a pictografia⁴ e, algum tempo depois⁵, a escrita.

Aos poucos, o processo de escrever foi se tornando complexo e chegamos aos usos sociais contemporâneos. Higounet aponta a importância da escrita para a nossa civilização:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita

⁴ “Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» – expressa através de símbolos abstractos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo.” (PIRES, www.revista-temas.com)

⁵ Esclarecemos que não nos interessa aqui traçar a história da escrita e toda a sua evolução.

substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p.12)

Dentre as possibilidades do ato de escrever, destacamos os usos que os universitários fazem desse mecanismo. É no meio acadêmico que vemos a perpetuação de conhecimentos e ideias. Os artigos, ensaios, livros deixados como registro, mesmo para um momento póstumo, são materiais que circulam diariamente nas aulas das universidades.

Os referenciais bibliográficos só são possíveis porque estão escritos. E é com a utilização da escrita que o estudante passa a não precisar confiar tanto na memória, pois são seus registros que o auxiliarão a armazenar os conteúdos e pontos importantes trabalhados em sala de aula. Nessa perspectiva, ela se torna um instrumento precioso para a conservação das informações. O teórico Higounet ainda acrescenta:

Contudo, a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. Para além de modo de imobilização da linguagem, a escrita é uma nova linguagem, muda certamente, mas, segundo a expressão de L. Febvre, “centuplicada”, que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza. (HIGOUNET, 2003, p. 9-10)

É a partir desse pressuposto que deixamos de entender o ato de escrever como forma básica de construir uma palavra, uma frase ou um parágrafo e podemos concebê-lo também como organização e materialização do pensamento, mas ainda assim a escrita não se esgota apenas com esta função.

Como bem apontado na citação acima, é a escrita que rea-

liza o que é tido como possibilidade até o momento anterior de seu ato. No entanto, podemos verificar nas salas de aulas oportunidades de elaboração de redações restritas e pouco reflexivas, o que causa resultados negativos nas atividades de escrita. Tais experiências de escrita mais mecânicas chegam ao contexto universitário.

No ensino superior, percebemos o aumento do número de gêneros textuais, mas a qualidade do trabalho com a escrita continua muito similar ao processo realizado no ensino médio, por exemplo.

São inúmeras as possibilidades de criação no meio acadêmico: resumos; resenhas; fichamentos; artigos; relatórios; e projetos. Todos esses exemplos estão classificados como gêneros textuais científicos ou acadêmicos e obedecem a algumas regras para serem classificados como textos científicos de qualidade. Independente do gênero, o escritor universitário precisa respeitar normas relacionadas à impessoalidade, à objetividade, à clareza, à precisão, à coerência e concisão. Tais elementos são fundamentais para a excelência do texto acadêmico.

Também é necessário juntar ao ato de escrever todas as regras estipuladas para a formatação e apresentação estética do texto⁶: margem; espaçamento entre linhas; recuo para formação de parágrafos; fonte (tipo de letra); tamanho da fonte; distribuição do texto (alinhado à direita, à esquerda ou justificado); formas de citação direta e indireta; dentre outras muitas normas que é preciso levar em consideração no momento de “livre” escrita dos graduandos.

Diante de tantas habilidades necessárias para a criação do texto acadêmico, nossa preocupação gira em torno de duas questões principais: Qual é o lugar ocupado pela criatividade nos exercícios de escrita realizados no ensino superior? Até que ponto a escrita no ensino superior compreende a elaboração de escritas criativas?

⁶ Nos textos acadêmicos, segue-se a prescrição da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Em busca de respostas para tais questionamentos, começamos pela análise do extrato do material didático intitulado *Introdução à escrita acadêmica*⁷. Na primeira leitura do material, o objetivo foi identificar em quais partes do manual a criatividade aparecia relacionada ao texto acadêmico.

A partir do sumário, escolhemos a seção 1.3 *Características de um bom texto acadêmico* como parte de uma pequena amostra para essa abordagem. Nela, é possível identificar referência direta ao termo criatividade.

Inicialmente, são elencadas seis características: Centralidade do tema, Pressupostos claros, Argumentos sólidos, Clareza, Coesão e Coerência. Trata-se de um conjunto previsível dentro do que normalmente se espera de um texto acadêmico, com forte direcionamento para a *coesão* e a *coerência*, aqui acompanhadas de categorias mais do senso comum, como *clareza* e *argumentos sólidos*.

A continuidade da seção, todavia, inclui um aspecto menos previsível e corriqueiro na literatura sobre escrita no ensino superior. Junto a conselhos comuns como “escrever exige planejamento”; é preciso “delimitar tema”, “suspender censura”, “ter equilíbrio entre ler e escrever”, “estar à espreita de ideias”; “escrever com correção gramatical”; “para melhorar a escrita é preciso praticar”, aparece a pouco usual recomendação para se “escrever com autoria”, assim desdobrada:

[...] é fundamental utilizar a criatividade na escrita acadêmica. Convenhamos: ninguém gosta de ler um texto que fala mais do mesmo. Mesmo que seja um tema já conhecido, é sempre válido demonstrar uma nova abordagem crítica e o domínio sobre o que é dito.

No trecho destacado, percebemos que a criatividade está ligada diretamente ao conceito de autoria: “escrever com auto-

⁷ Disponível em: https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/MD_Introducao_a_Escrita_Acadmica.pdfAcessado em: 10 de junho de 2018, às 22h15. Material didático da disciplina Introdução à Escrita Acadêmica e ao texto científico do curso de Licenciatura em Educação Especial a distância da Universidade Federal de Santa Maria.

ria: é fundamental utilizar a criatividade na escrita acadêmica.” e concluímos que, no ensino superior, a criatividade não está excluída. Ela está vinculada a outros dois conceitos: originalidade e autenticidade.

É com este mesmo sentido que encontramos a criatividade contemplada no manual intitulado *Apresentação de Trabalhos Monográficos de Conclusão de Curso*⁸ da Universidade Federal Fluminense:

A monografia é um gênero de trabalho do qual o ensaio, a tese, a dissertação e o TCC são espécies que se caracterizam, de acordo com o grau a ser alcançado, pela atualização bibliográfica, pelo domínio do assunto, **pela capacidade** de pesquisa, de sistematização e **de criatividade**. Sugerem-se aqui, de forma sucinta, critérios para a apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso. (Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso / Universidade Federal Fluminense. – 10. ed. rev. e atualizada por Estela dos Santos Abreu e José Carlos Abreu Teixeira. – Niterói: EdUFF, 2012.) (ABREU; TEIXEIRA, 2012)

Diferentemente da escrita criativa, que exige uma escrita livre e sem normas para o texto ser considerado um bom texto, a escrita acadêmica é uma escrita normativa na forma, mas, de acordo com os manuais apresentados como exemplos, exige criatividade no conteúdo.

Com todo o policiamento e vigilância para o enquadramento nos gêneros e tipologias textuais que permeiam a escrita acadêmica e a formatação ideal, a tentativa de ser um autor do seu próprio texto, a ponto de ressaltar a criatividade, fica cada vez mais em risco. As práticas de escrita no ensino superior enaltecem outros critérios que, ao contrário, ajudam no apagamento da criatividade, como por exemplo, a necessidade de fundamentação a partir de citações diretas ou indiretas de teóricos e/ou

⁸ Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/ebooks/Apresentacao-de-trabalhos-monograficos-de-conclusao-de-curso-Edicao-10.pdf> Acessado em: 10 de junho de 2018, às 20h35.

documentos oficiais que é imposta no cenário acadêmico. Tais parâmetros acabam servindo como itens norteadores da criatividade do estudante universitário. No final, o autor é guiado por todos esses princípios que regem a sua escrita e que não o liberam para ousar na criatividade. Há, assim, um retrocesso do ensino superior ao ensino médio, principalmente quando retornamos para analisar a escrita das famosas redações escolares com objetivo, atualmente, de obter sucesso no ENEM, por exemplo.

5. Considerações finais

Em um esforço de atenuar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, temos também sugerido algumas reflexões sobre o processo de escrever.

| |
|--|
| Procure assegurar-se de ter entendido os comandos propostos sob o ponto de vista do proponente. A compreensão confiável acerca daquilo que lhe foi pedido - tanto em termos de conteúdo quanto em termos de forma - servirá de base para aproximá-lo da dimensão do leitor e do gênero textual . |
| Antes, durante e depois de escrever seu texto, procure selecionar seu repertório de conhecimentos, ideias, proposições, de forma a assegurar que ele esteja lógica e claramente apresentado no texto, para conferir ao mesmo a dimensão do autor . |
| Não tenha pressa de terminar o texto. Pesquise para ampliar seu repertório. Reflita sobre o que leu, para fazer sua própria síntese acerca dos conteúdos. Consulte fontes confiáveis sempre que estiver com dúvidas. Releia o que escreveu quantas vezes for necessário para se sentir seguro de ter feito o seu melhor texto dentro das condições apresentadas . |
| Antes de considerar o texto pronto para entrega, faça uma atenta revisão do mesmo, a fim de assegurar o mais pleno atendimento possível às normas específicas de edição e à norma de uso da língua mais adequada ao gênero em questão . |

| |
|--|
| <p>Seu melhor texto dificilmente será obtido sem os movimentos de leitura crítica e de produção de novas versões. Querer reescrever o texto não é sinal de que ele está ruim, mas sim de que você está, no processo, buscando o produto melhor.</p> |
| <p>O processo de produção é dinâmico. As etapas e os movimentos não obedecem necessariamente a uma linearidade. Ao contrário disto: há avanços e retrocessos, assim como há a interferência que cada movimento exerce sobre os demais.</p> |
| <p>Não despreze os movimentos que não resultem na ação concreta/material de escrever. Pensar, ler, discutir, distrair-se são ações complementares do processo de produção de textos.</p> |
| <p>O texto deve ser um reflexo do seu autor, mesmo quando se busca uma linguagem científica. Entre um estilo mais culto e outro mais elegante, ou entre um mais conciso e outro mais prolixo, prefira sempre o <u>seu</u> estilo.</p> |
| <p>Escrever é um processo e, como tal, exige paciência, atenção, reflexão, cuidado. Pense sobre o que vai escrever. Reflita sobre o que está escrevendo. Analise o que escreveu. Não abra mão de ser autor do seu texto. Não escreva qualquer coisa. Não escreva para o professor corrigir. Escreva para aprender o que não sabia. Escreva para ensinar o que aprendeu. Escreva para se constituir como pessoa e para estabelecer relações com o mundo.</p> |

É bastante frequente a defesa de que a escrita acadêmica seja impessoal e definitiva. A isso, contrapomos fala do Professor António Nóvoa⁹: “A escrita acadêmica é, sobretudo, uma forma de expressão pessoal. A escrita constitui o fator principal de distinção dos melhores investigadores. No trabalho científico não há palavras definitivas; todas são provisórias”.

⁹ Fala de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Vila Real, UTAD, setembro de 2014. Citada de apontamentos nossos.

Referências

BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, Manoel e BOCH, Fraínçose (Orgs.). **Ensino de Língua: Representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CABRAL, M. A. **Ideias para escrever**. Rio de Janeiro: Edições Contraponto, 2001.

CERRILLO, P. A escrita criativa dos alunos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, 177-179, 2008.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 34. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

“Como se fora brincadeira de roda¹”: universidade e educação básica de mãos dadas pelo ensino da escrita

MICELI, Luana Vieira de Almeida S.²

NOURA, Nathália³

SOUZA, Marta Lima de⁴

BARONI, Patrícia⁵

Introdução

“Como se fora brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos”
(Gonzaguinha, **Redescobrir**, 1980).

O fragmento da canção de Luiz Gonzaga Jr. que dá título a este artigo nos transporta para a delicadeza e para a simplicidade da brincadeira infantil, em que o entrelaçar de todas as mãos é impulsionador do movimento, dos desejos comuns, dos afetos. Certamente, foram muitas as brincadeiras de roda em nossas infâncias e que a maturidade nos fez abandonar. São coisas de criança, diriam alguns. Contudo, são muitas as práticas em nossos cotidianos nas quais o movimento, os desejos comuns e os afetos são secundarizados pelo tempo, pela sobrecarga, pelas co-

¹ A escolha do título e de alguns subtítulos do artigo são trechos da canção “Redescobrir” de autoria de Luiz Gonzaga Júnior – Gonzaguinha (1980). Nas enunciações dos participantes do curso de cuja avaliação final construímos nossa análise, encontramos palavras que revelam descobertas e redescobertas sobre o ensino da escrita. Optamos por poetizar suas impressões através dos versos dessa música.

² Licencianda de Pedagogia - UFRJ

³ Licencianda de Pedagogia - UFRJ

⁴ Professora Adjunta da Faculdade de Educação - UFRJ

⁵ Professora Adjunta da Faculdade de Educação - UFRJ

branças individuais. E assim, a dança das mãos, potencializadora das práticas, tão comum nas nossas infâncias, acaba por ficar armazenada em nossas boas lembranças, sem lugar para pertencer ao dia a dia.

Este artigo pretende compartilhar uma brincadeira de roda. Diferentemente daquelas brincadas pelas crianças, o juntar de todas as mãos num mesmo movimento se dará com os participantes (docentes e estudantes) que atuam com/se formam no ensino da escrita: praticantes com diferentes trajetórias, mas com movimentos, desejos e afetos que se descobriram comuns. Para isso, apresentamos um recorte da pesquisa que analisou reflexões e impressões dos participantes a respeito do ensino da escrita no curso de extensão.

Nesta introdução, apresentaremos brevemente o objetivo do artigo e da pesquisa que o originou. Em seguida, traremos os referenciais teóricos que nos auxiliam a compreender as enunciações escritas dos participantes, a metodologia utilizada, as categorias extraídas do material de pesquisa e os sujeitos do estudo. Na segunda seção, apresentaremos a análise, evidenciando trechos das enunciações escritas, distribuídas em três categorias. Na conclusão, apontaremos os resultados da pesquisa, destacando a importância da relação da universidade com a educação básica na formação permanente de professores, compreendendo que somos todos seres inacabados e inconclusos, na perspectiva de Freire (1996).

1. Iniciando o diálogo...

Para o diálogo tecido ao longo deste artigo, contamos com autores que discutem a importância da formação continuada de professores, tais como Nóvoa (1992); que discorrem sobre seus saberes, como Tardif (2013); e que reiteram a importância de dialogarmos a respeito da formação permanente e autônoma dos professores aliada aos saberes docentes necessários à prática educativa, como Freire (1996). Na análise sobre o ensino da es-

crita, dialogamos com Colello (2012), que o compreende como “acesso ao uso inteligente da língua e à ‘aventura da comunicação’, requisitos indispensáveis para a emancipação do homem e para a convivência democrática” (p.39).

Nesse sentido, pensamos o Curso de Ensino da Escrita como uma formação continuada de professores e dialogamos com Nóvoa (1992) quando destaca alguns princípios para a formação desses adultos, a saber: (1) reconhecê-los como portadores de uma história de vida, buscando refletir como eles se formam; e (2) compreender a formação como um trabalho coletivo em torno da resolução de problemas, portanto como produção do saber, e não do consumo. Esses dois princípios foram orientadores do curso que deu origem à pesquisa em tela e permitiram o diálogo e o protagonismo dos participantes da experiência. Deste modo, suas histórias de vida e de docência foram fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem no curso, em um intercâmbio de saberes e práticas docentes da educação básica ao ensino superior.

Compreendemos também que os participantes que se dispuseram a frequentar os encontros de formação durante os três meses o fizeram por assumirem “por sua própria conta e riscos ações de aperfeiçoamento profissional” (CASTRO e AMORIM, 2015, p.50), a partir da reflexão sobre o mundo do trabalho e corroborando o que Freire aponta: “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” (FREIRE, 2003, p.28).

O objetivo da pesquisa foi analisar reflexões e impressões a respeito do ensino da escrita na visão dos participantes, tendo como base a prática docente, a experiência no curso e as enunciações escritas referentes às três questões abertas do questionário de avaliação final do curso. Para isso, analisamos as respostas escritas enviadas por e-mail sobre o ensino da escrita pelos trinta e sete sujeitos do estudo, das quais, por ora, apresentamos um recorte, devido aos limites do artigo.

O enunciado das questões convidava o participante a dissertar por escrito, considerando: (a) Os sentidos da escrita para cada participante; (b) De que forma a escrita é trabalhada na

escola; (c) Como o seu ensino pode ser articulado nas diferentes etapas do percurso escolar. A partir desses aspectos, o participante deveria avaliar até que ponto sua experiência no curso contribuiu para: (1) Atualizar e ampliar conhecimentos sobre teorias acadêmicas e práticas docentes de ensino da escrita da alfabetização ao curso superior; (2) Promover o diálogo entre os diferentes sujeitos que atuam com o ensino da escrita.

É desse encontro e do diálogo entre ensinantes que buscam formação permanente que se organiza o presente estudo como uma pesquisa qualitativa, “pois a metodologia surge como um auxílio na construção do conhecimento, e não um caminho burocrático da organização da pesquisa” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.123). Desse modo, o procedimento metodológico consistiu de leituras e releituras da compilação da totalidade das respostas escritas às três questões abertas sobre o ensino da escrita no questionário avaliativo. Tomando como base a prática docente e a experiência no curso expressas nas respostas, extraímos do material analisado três categorias discutidas aqui, a saber: (1) A escrita trabalhada na escola; (2) Outros olhares sobre o ensino da escrita e (3) A Relação do ensino da escrita com outras etapas da educação básica.

Os sujeitos do estudo constituíram um grupo de trinta e sete participantes, composto por professores alfabetizadores; professores e coordenadores de Língua Portuguesa da Educação Básica; professores e estudantes do ensino superior de licenciaturas em Letras e Pedagogia, aos quais atribuiu-se uma numeração aleatória, com o objetivo de garantir o anonimato e preservar as identidades dos mesmos.

Na próxima seção, apresentaremos as três categorias extraídas da análise do material de pesquisa. Tais categorias explicam a brincadeira de roda mencionada no início do texto. A dança das mãos durante o curso permitiu a dança das palavras, palavras essas que se entrecruzam em seus sentidos e propósitos comuns, remetendo-nos ao ensino da escrita como um processo criativo, que traz o prazer de criar e de brincar na constituição de uma linguagem lúdica e para a vida.

2. “Na dança das mãos”: “escrita instrumento e/ou liberdade”

No momento em que a dança de mãos abarca a dança de palavras, o bom encontro dos muitos saberes produzidos no percurso da formação continuada conduziu a pontos de intersecção expressos nas três categorias relacionadas entre si e descritas anteriormente.

Antes de os participantes responderem às questões, solicitamos que se posicionassem sobre os sentidos da escrita para eles. As respostas foram muito diversificadas, visto que ora apontavam para uma escrita instrumental, da decodificação e da comunicação, ora para uma escrita mais poética, dinâmica e visceral. Na perspectiva de uma escrita pragmática, trazemos para ilustrar os seguintes excertos: “escrita como forma de [...] decodificar informações”; “escrita como forma de comunicação indispensável”; “escrita é uma ferramenta”; “escrita como instrumento de poder”. Tais visões corroboram a afirmação de Colello de que:

Na escola brasileira, quase sempre, o ensino da língua escrita aparece vinculado de modo estrito à vida estudantil: ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado. Embora esse seja um alvo legítimo (e até desejável!), a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascara o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significado ou motivação (COLELLO, 2012, p.26)

Em contrapartida, a outra perspectiva apontava para uma escrita mais relacionada à vida, como podemos observar nos trechos extraídos da avaliação: “escrita como uma ascensão social, cultural e que possibilita ao indivíduo experimentar muitas coisas”; “escrita como construção permanente de sentidos”; “escrita como [...] liberdade”; “escrita fundamental para [...] acesso ao mundo”; “escrita como processo de expressão do ser humano”;

“dizer o que sente, pensa e deseja por meio da escrita”; “os sentidos da escrita ampliam o olhar sobre o mundo, favorece a liberdade para realizar escolhas”. Desse modo, atribuem-se à escrita “a condição de legítimo conhecimento [...] uma razão mais próxima da vida e, portanto, educativa de verdade: uma conquista indispensável ao estudante, fundamental ao cidadão e essencial ao ser humano” (COLELLO, 2012, p.26).

Compreendemos que, para os participantes do curso, ao mesmo tempo em que a escrita é conceituada a partir de sua instrumentalização, conceito esse que cria fronteiras para o próprio escrever, é recorrente a perspectiva da escrita enquanto *espaçotempo*⁶ de liberdade, que subverte fronteiras, derrubando muros e tecendo possibilidades inéditas para a escrita. A seguir, trataremos de cada categoria a partir da análise das enunciações escritas dos participantes.

2.1. A escrita trabalhada na escola: “aprender a escrever para...”

Para permitir o diálogo a partir da primeira categoria elencada, solicitamos aos professores e estudantes que refletissem sobre “de que forma a escrita é trabalhada na escola”? Anteriormente ao tratamento da questão específica, observamos nas respostas uma necessidade de refletirem sobre a forma como veem a escola. Nesse aspecto, as enunciações evidenciaram uma escola que, na maioria das vezes, parece não ter sentido para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos, principalmente, ao criar um distanciamento entre o ensino da escrita/do “escrever” e a vida.

Para ilustrar, ressaltamos alguns trechos nos quais podemos observar uma escola esvaziada de sentido para os estudantes e também para os professores, tais como: “a escola perdeu um pouco do seu encantamento”; “as escolas começam a apresentar

⁶ A escrita conjunta desses termos se relaciona ao que Alves (2008) salienta como uma busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar no qual um dos movimentos principais é a dicotomização de termos, vistos como “pares”, mas opondo-se entre si.

a escrita com as vogais e logo depois o alfabeto [...]”; “não se respeita a dificuldade de entendimento, o tempo de cada um para aprender”; “há forte pressão, por parte da sociedade, para que as crianças, desde cedo, aprendam a ler e escrever”. Tais enunciações reiteram a afirmação de um ensino da língua escrita, em geral na escola, direcionado ao “ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado” (COLELLO, 2012, p.26).

Desse modo, as narrativas dos participantes salientam a “dança de mãos” nas escolas como uma necessidade. As impressões refletem que o ensino da escrita nesses espaços vem se tornando uma prática solitária dos docentes, conduzida por regras, cobranças e caminhos chancelados socialmente e que impedem a reflexão coletiva sobre o ensino da escrita dentro e fora das instituições educativas, de modo que a escrita signifique um diálogo com a vida e com a realidade dos ensinantes e aprendentes. Para tanto, conforme afirma Castro (2002, p.149), “é preciso que os textos partam de sujeitos e a sujeitos cheguem”.

Entretanto, observamos nos excertos das respostas “de como a escrita é trabalhada na escola” o quanto aquela está distanciada da vida, de uma perspectiva lúdica e com sentido, como evidenciamos abaixo:

[...] na escola a escrita é trabalhada de forma rudimentar e burocrática, não promovendo experiências, produções, autonomia e criticidade dos sujeitos (Participante 31, grifos nossos).

Observei que a escrita nas escolas, de um modo geral, não faz mais com que os alunos (a maioria) gostem de fazê-la. É muita cópia do quadro (...). Durante os estágios que fiz (...), é que “odeiam ler e escrever”. (...) O resultado desastroso, são alunos chegando ao terceiro ano do Ensino Fundamental, sem conhecimento do alfabeto, ou não lendo e escrevendo seus próprios nomes. E todo este desinteresse vai se estendendo até o curso superior (Participante 1, grifos nossos).

Na visão dos participantes do curso, a escrita na escola configura-se como um “objeto de ensino”; como “funcional

[...] aprender a escrever para”; como “uma coisa forçada, difícil e imposta”; “de forma negativa e não lúdica fazendo com que crianças e jovens criem um [...] afastamento do ato de escrever”; “muito pautada em regras, não possibilitando sair da ‘caixinha’”; com “finalidade de avaliação e higienização”; “pensando de forma antecipada no ENEM; como “‘padrão’, não algo livre”.

Com base nos excertos, observamos que a forma como a escrita vem sendo trabalhada nas instituições educativas implica, quase sempre, vê-la como um objeto de ensino e de aprendizagem, descontextualizada do cotidiano social e cultural dos estudantes, portanto subjugada a uma concepção de língua de cujos processos constitutivos está excluída a complexa rede formada pelos sujeitos que somos.

Ou seja, assistimos à legitimação nas escolas de uma escrita centrada especificamente em vogais, alfabeto, em cópias sem sentido, em treinos mecânicos para avaliações de larga escala, formatada, pautada em regras, sem criatividade, de responsabilidade única e exclusiva do professor de Língua Portuguesa, enfim, uma escrita que dialoga pouco ou quase nada com os anseios e desejos dos estudantes escreventes em relação à vida e aos contextos socioculturais em que vivem. Nesse sentido, o complexo processo se reduz ao “alvo específico de assimilar as regras do sistema e aplicá-las em contextos estritamente funcionais de fala ou de escrita”, conforme sustenta Colello (2012, p.39). A autora chama atenção de que mais do que dominar a escrita para se tornar usuário dela, é preciso colocá-la a serviço do homem, de modo que possa ampliar as possibilidades de comunicação, o uso em diferentes contextos sociais etc.

Vale destacar que essa percepção acerca das dinâmicas do ensino da escrita nas escolas que se fez presente em muitas narrativas se tornou possível a partir de reflexões tecidas coletivamente, ao longo de todo o curso de extensão. Apesar de, neste artigo, nosso material de análise ter sido o conjunto de questionários aplicados na avaliação final do curso, compreendemos que esse instrumento contempla também todo o percurso trilhado pelo grupo de participantes. Nesse sentido, entendemos que quem

escreve necessariamente se inscreve. Cada narrativa analisada nos questionários é constituída por uma trajetória complexa de formação.

2.2. Outros olhares sobre o ensino da escrita: “escrita [...] Eterna inconclusão”

No momento em que as fragilidades no ensino da escrita nas escolas foram elencadas, os participantes do curso começaram a perceber a necessidade das mãos unidas para a brincadeira de roda. É importante salientar que não queremos neste artigo desqualificar as instituições educativas nem os docentes que nelas atuam. O que pretendemos é mostrar a potência da reflexão coletiva na mudança de concepção acerca do ensino da escrita. Nesse sentido, apresentamos a segunda categoria de análise das respostas ao questionário que evidencia os novos olhares que se constituíram ao longo do curso.

As respostas dos participantes nos questionários fizeram transbordar uma perspectiva compartilhada de que as reflexões propostas produziram sentidos novos para o “ensinar a escrita”. Alguns excertos, tais como “minhas aulas não são mais as mesmas”, “uma revolução em alguns conceitos cristalizados”, “encantamento”, “prática produtiva para a vida cotidiana”, expressam a existência de uma rede de saberes que reúne e entrelaça os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos da prática e as problematizações da vida comum. Uma vez entrelaçados e compreendida a tecitura, acreditamos que os fios jamais se soltam, pois perdem o sentido e a beleza se separados.

Dessa forma, de mãos dadas e com os fios entrelaçados numa rede de saberes, o movimento da brincadeira de roda se inicia. Observamos que a discussão coletiva ao longo do curso presente na maioria das enunciações escritas trouxe para os participantes o respeito aos e a partilha dos diferentes saberes, de modo que se dispusessem a ensinar e aprender em conjunto por meio de uma reflexão crítica sobre a prática, pois de acordo com Castro e Amorim:

A discussão coletiva e o respeito ao que cada um sabe e partilha, sem a pretensão de que uma pessoa do grupo seja a responsável por determinar qual a melhor prática, bem como a franca disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem constituem o grande potencial da formação permanente de professores pensada por Paulo Freire: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]”. (FREIRE, 2001, p.43) (CASTRO e AMORIM, 2015, p.45).

Desse modo, a reflexão crítica sobre a prática, entrelaçada aos saberes acadêmicos e às problematizações da vida cotidiana produziram diferentes percursos para um caminho que antes era visto como único. Os fragmentos abaixo confirmam a abertura de novas trajetórias no ensino da escrita:

[...] minhas aulas não são mais as mesmas, pois mudei meu jeito de olhar, passei a enxergar meu aluno do jeito que ele é, e não do jeito que eu gostaria que ele fosse... às vezes, inconscientemente, queremos que a escrita seja retilínea, formal e estereotipada e esquecemos que primeiro ela precisa ser prazerosa, dinâmica, significativa, criativa e envolvente. (Participante 6, grifos nossos)

Com as possibilidades didático-pedagógicas adquiridas ao longo do curso, presumo que novas perspectivas e novos olhares no que se refere ao ensino aprendizagem do alunado e a mediação de conteúdos programáticos referentes ao ensino de línguas e literaturas em todos os âmbitos, poderão estar mais próximas à realidade dos alunos e às suas reais necessidades. Portanto, o diálogo entre leitura, escrita e variações da oralidade no contexto escolar e acadêmico são fundamentais para a *criatividade e a valorização sociocultural de saberes distintos* que se encontram e inovam a cada momento de *interação social dentro e fora da escola* (Participantes 14, grifos nossos).

O bom encontro oportunizado pelo curso de extensão entre professores experientes, jovens professores e professores em formação possibilitou pôr em jogo os “saberes da experiência”

(Tardif, 2013), aqueles constituídos no exercício da docência em sala de aula e na experiência de vida, enredados aos saberes acadêmicos.

A análise das respostas dos participantes possibilitou-nos ainda a reflexão acerca da *consciência do inacabamento* (Freire, 1996, p.55) na qual em um processo educativo permanente “realizamos trocas uns com os outros, [de modo que] aprendemos, ensinamos e jamais nos concluímos” (CASTRO e AMORIM, 2015, p.44).

Os trechos supracitados evidenciam a reflexão que o participante do curso fez ao rever sua concepção de escrita e o modo como a trabalhava até então, o que aponta uma outra forma de olhar para a prática se constituindo e revelando também a *consciência do inacabamento*, conceito explicado por Freire (1996). Entretanto, os limites da presente etapa dessa pesquisa ainda não permitiram confirmar uma mudança real nas práticas cotidianas.

Alguns relatos demonstraram que os participantes assumiram a função de multiplicadores das aprendizagens adquiridas ao longo do curso em seus espaços de atuação, dividindo esses saberes com outros profissionais e estudantes que não tiveram a oportunidade de participar dos encontros presenciais. Destacamos também as recorrentes narrativas de atividades apresentadas durante o curso e que foram replicadas nas práticas em salas de aula.

Em relação aos outros olhares que foram se constituindo por meio do curso, observamos nas respostas dos participantes a perspectiva de um ensino da escrita mais próximo à realidade dos estudantes, que valoriza a oralidade, que possibilita uma escrita na dimensão da interação social dentro e fora da escola, que propõe práticas mais lúdicas e prazerosas as quais contribuem para a escrita relacionada à vida e à produção do conhecimento, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Através de *práticas mais lúdicas*, onde uma série possa se comunicar com a outra e dar continuidade do trabalho apre-

sentado, cabe aos professores fazerem essa ponte de interdisciplinaridade. *Se atualizar sempre é fundamental, trocar ideias, ser curioso e ter a iniciativa de querer o melhor para você e seus alunos. Para ter uma prática melhor e poder desenvolver um bom trabalho e formar bons alunos também. [...]* (Participante 7, grifos nossos).

Dessa forma, *o projeto do curso nos auxiliou e muito o trabalho das professoras em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa, no sentido de despertá-las para novas técnicas em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo do educando, levando-os a uma prática produtiva para a vida cotidiana e provocando a produção de conhecimentos* (Participante 9, grifos nossos).

A partir da análise do material de pesquisa e do diálogo com a teoria, compreendemos que o curso proporcionou aos participantes um debate entre seus múltiplos saberes, problematizando conceitos arraigados quanto ao ensino e à aprendizagem da escrita e à realização de práticas mecânicas e descontextualizadas, voltadas para a avaliação e focalizadas nos erros dos estudantes. As experiências dos professores que ministraram as aulas no curso, os debates realizados, o contato com as mais recentes perspectivas teóricas, a realização e a produção de atividades possibilitaram aos participantes discutirem sobre a necessidade de *pensar, fazer escolhas e promover mudanças no mundo* (CASTRO e AMORIM, 2015, p.44) como dimensões inerentes aos seres humanos. Sendo assim, a educação e o ensino (-aprendizagem) da escrita também encontram-se nessa *eterna inconclusão*, *‘no saber que podemos saber mais’* (CASTRO e AMORIM, 2015, p.45). Daí a possibilidade de constituir outros olhares sobre o ensino da escrita engendrada pelo curso de extensão.

2.3. Relação do ensino de escrita com outras etapas da educação básica: “ruptura com a escrita criativa”

No que tange à relação com as outras etapas de escolaridade foi recorrente no conjunto de narrativas produzidas a reflexão acerca da necessidade de entrelaçamento de expe-

riências docentes em variados contextos educativos, em especial, no diálogo entre os diferentes níveis de ensino e com as especificidades apresentadas pelos estudantes nas etapas da educação básica.

A experiência do diálogo entre os diferentes envolvidos no ensino da escrita também foi um ponto que se destacou na resposta da participante 31: “Essa troca foi muito rica e ampliou o meu horizonte, pois refletimos de como nossa prática deveria levar em consideração todos os sujeitos e suas especificidades”. Além dessa enunciação, destacamos outra que apontou a ênfase na continuidade do ensino da escrita ampliando as dimensões trabalhadas desde a educação infantil até o ensino superior, conforme podemos observar abaixo:

[...] saber chegar à criança que está começando sua vida escolar, conseguir conduzir sua imaginação e desempenho: no (ensino) fundamental, continuar esse processo e no ensino médio, preparar esse aluno não só para entrar na universidade, mas preparar para se manter na faculdade. [...] Ensino superior: saber como lidar com o aluno que acabou de sair do ensino médio ou, até mesmo, demorou a entrar na faculdade e com certeza pode estar se sentindo perdido nesse mundo universitário (Participante 23).

Percebemos no trecho acima a reflexão acerca das tramas envolvidas no ensino da escrita perpassando pelas diferentes etapas e a necessidade de que esse ensino seja desenvolvido num contexto de integração que faça sentido para os estudantes, isto é, que não existam fraturas entre as diferentes etapas do processo educativo.

Esse distanciamento grande das práticas de ensino da escrita foi reiterado em boa parte dos relatos, visto que muitos foram enfáticos quanto à ruptura de uma dimensão mais criativa e lúdica da escrita na transição dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por exemplo, como podemos observar no trecho abaixo:

[...] *Do ensino fundamental para o (ensino) médio há uma ruptura muito grande em relação ao ensino da escrita, mas, principalmente, da escrita criativa que, no ensino médio é praticamente inexistente* (Participante 5, grifos nossos).

Alguns participantes destacaram que há uma grande perda nas práticas que reverberam a ludicidade e a criatividade no ensino da escrita na transição dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais. Segundo eles, essa alteração ocorre porque os estudantes passam a ser orientados a escrever seguindo com rigor os comandos ditados pelos livros didáticos e pelos professores quanto à variedade da norma-padrão. Tal procedimento visa a “prepará-los” para a próxima etapa na qual a exigência de padrões baseados nas normas, em especial as da prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, passa a orientar a produção escrita antes mesmo da chegada ao ensino médio, conforme está expresso no trecho a seguir:

Percebe-se que os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil apresentam a escrita com grande encantamento e de forma diversificada. Desenhos, poesias, música, entre outros constituem a apresentação da escrita. Poucos anos depois o aluno/a precisa produzir de maneira correta e clara seus pensamentos que é severamente avaliado no ENEM onde precisa de pleno domínio. O acesso à universidade não é para todos, a essa escrita mais rebuscada só seria elaborada por uma pequena parte da população, que como observamos no penúltimo encontro tem o próprio material para elaborar seus textos e livros. Escrever continua sendo segregativo, continua dividindo a classe da população, isto é, qualquer um escrever é simples, mas não está no modelo determinado para todos. (Participante 21, grifos nossos)

A enunciação escrita do participante 21 acima reitera que se ensina a escrita de forma mais lúdica, prazerosa, dinâmica e em um diálogo mais próximo à realidade dos estudantes na alfabetização e nos anos iniciais. Entretanto, na medida em que

avançam para as demais etapas da educação básica, essa escrita será mais exigida quanto ao seu caráter normativo, burocrático, direcionada pelos exames de avaliação para grandes massas como o ENEM, por exemplo.

Essa visão é corroborada pelos estudos de Colello (2012) quando aponta que:

[...] desde muito cedo, condicionam determinados usos da escrita pela prioridade da forma sobre o conteúdo, do objetivo sobre o pessoal, do racional sobre o poético, do determinado sobre o crítico, do descritivo sobre o dissertativo, do estático sobre o dinâmico, do real sobre a fantasia, do imediato sobre o permanente e do artificial sobre o autêntico. O resultado disso se faz sentir em produções escritas pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção, tais como as de seus colegas mais velhos que chegam às portas da universidade (COLELLO, 2012, p.40).

Compreende-se que há uma ruptura com a escrita criativa e com o processo de contribuir para a autonomia dos estudantes, tendo como enfoque um “ensino da escrita para”: para um objetivo, para o racional, para o estático, para o real, para o imediato, para o artificial e para passar em exames de acesso ao ensino superior.

3. “Como se fora brincadeira de roda”: universidade e educação básica de mãos dadas pelo ensino da escrita – Considerações finais

Buscamos neste artigo apresentar um recorte da pesquisa que analisou reflexões e impressões dos participantes a respeito do ensino da escrita no curso de extensão. Um dos princípios que orientaram a realização do curso foi a compreensão de que os participantes atuariam conjuntamente com a equipe ministrante para a construção do processo de ensino e aprendizagem sobre o ensino da escrita, de modo que houvesse um intercâmbio de histórias de vidas e de experiências de práticas docentes,

possibilitando que aqueles que ensinaram aprendessem e os que aprenderam ensinassem.

Nesse sentido, o curso de extensão foi compreendido como uma formação continuada na perspectiva de Nóvoa (1992), em que se constitui como trabalho coletivo, pautado na resolução de atividades, e segundo a qual o professor atua como um produtor de saberes, e não como um mero consumidor. Acreditamos que a experiência vivenciada pelos participantes do curso, conforme as enunciações escritas, corroborou esse princípio de que foram copartícipes da formação, ou seja, assumiram a autoria do processo juntamente com os demais membros do curso.

Em relação ao ensino da escrita, concluímos que emergem do debate as problematizações da vida cotidiana e a proximidade dessa à escrita que é ensinada-praticada nas escolas. Entendemos as escolas enquanto um *espaçotempo* de complexas redes de interações e de saberes cuja função social de ensinar permite singularidades. De fato, todo tipo de ensino de escrita atravessa a escola. A discussão produzida pelos participantes do curso permitiu compreender que modos de ensinar a escrita são mais legitimados socialmente, que alguns modos de ensinar a escrita podem ser questionados e que, a partir de interações, é possível amalgamar relações fraturadas entre os níveis de ensino. Concluímos também que o ensino da escrita emergiu do material de pesquisa como liberdade, contribuindo para a tecitura de um processo em que professores e estudantes se reconhecem como autores, capazes de criar seus próprios meios, atividades, textos, enfim, podem dar as mãos em outras rodas para a brincadeira.

Percebemos também que as práticas permeadas pela ludicidade presentes na escrita durante a alfabetização e os anos iniciais do ensino fundamental vão sendo invisibilizadas ao longo dos demais níveis de ensino, para dar maior destaque aos aspectos mais formais do processo. Com isso, o ensino da escrita, reduzido ao ensino de sua normatização, deixa de caber nos outros campos de conhecimento, fato que evidencia a responsabilidade única e exclusiva do professor de Língua Portuguesa pelo pro-

cesso. Compreendemos que o ensino da escrita é uma tarefa de toda a escola e de todas as áreas de conhecimento.

Os resultados apontam um lugar em que, distantes uns dos outros, tanto em seus percursos de formação quanto em suas práticas diárias, os professores de escrita – da alfabetização ao ensino superior – pouco sabem sobre o que ocorre antes e depois do estreito trecho da trajetória de aprendizagem dos seus estudantes no qual atuam como docentes. Além disso, percebemos que as abordagens realizadas no curso aproximaram os professores e estudantes, proporcionando momentos de reflexão, diminuindo a distância entre seus saberes e práticas específicos, buscando trazer mais organicidade e consistência ao modo como veem o ensino da escrita na escola em sua totalidade.

A realização do curso de extensão e as enunciações escritas dos participantes reiteraram que é imprescindível que a escola e a universidade mantenham uma parceria cada vez mais fortalecida, a fim de que a formação continuada de professores possa ser problematizada nos diferentes espaços de educação.

Retomamos para a conclusão do artigo, ainda que não seja o fim, um verso da canção **Redescobrir**, de Gonzaguinha - “Como se fora uma brincadeira de roda” -, por compreendermos que, de mãos dadas, a universidade e a Educação Básica podem criar espaços de diálogo sobre processos de ensino da escrita, para que possamos redescobrir a escrita como uma brincadeira, plena em ludicidade e criatividade. Nosso desejo é de resgatar um território do brincar e do criar, um fazer e refazer artesanais, “na dança das mãos, na canção da vida e no calor de irmãos”. *Espaçostempos* para reconhecermos que, como afirma Freire (1996, p.50), “onde há vida, há inacabamento”, percebendo, assim, que somos seres inconclusos que se inserem no mundo e que o transformam.

Referências

ALVES, N., OLIVEIRA, O. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3.ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

CASTRO, M. M. C. E. **Por que escrever?** Uma discussão sobre princípios lin-

güístico-pedagógicos para o ensino da produção textual. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2002.

CASTRO, M. M. C. E. & AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: v.35, n.95, p.37-55, jan-abr., 2015.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (NÃO) ensina a escrever**. 2.ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14.ed. São Paulo: Editora Olho d' água, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DO-CENTE. In: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: Outubro, 2018.

REGINA, E.; GONZAGA JR, L. **Redescobrir**. 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P39f0_aYv-Y>. Acesso em: Outubro, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Nota de experiência: o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado

CARVALHO, Tatiana A. R.¹

Introdução

O presente relato apresenta uma prática realizada em sala a partir do que foi dialogado e desenvolvido durante os encontros do Grafe (Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa-*Fórum de Ensino da Escrita*). A atividade de escrita criativa com o gênero conto é a extensão prática desses encontros e se constitui pela materialização de histórias a partir da leitura do livro **Mons-truosidades de Elias José**, e a criação de figuras com massa de modelar que representassem “monstros” que cada aluno gostaria de ser, ou “monstros” de que, porventura, tenham medo; além dessa construção material, os alunos tiveram de atribuir alguma característica que transmitisse um sentimento de medo, repulsa, ou arrepio ao outro, finalizando com uma produção escrita.

A atividade de escrita de conto foi realizada em uma escola privada no município de São João de Meriti, no estado do Rio de Janeiro, no dia 19 de novembro de 2018, durante uma aula de redação cujo tema era conto – um gênero narrativo que apresenta particularidades necessárias à aprendizagem do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental II. Portanto, a atividade de criação de conto aconteceu a partir da apresentação e estruturação daquilo que o aluno de sexto ano traz consigo como conhecimento construído sobre o gênero. O objetivo era trazer à tona a importância de, durante as aulas de redação, proporcionar ao aluno a “viagem” ao mundo interior. Mundo este que ele traz consigo para a sala de aula e que, muitas vezes, não é utilizado como parte de seu aprendizado. Então,

¹ Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela UFRJ, Professora da Educação Básica (SME-RJ).

a partir dessa imersão no imaginário e da apresentação do gênero próprio para o ano de aprendizado, bem como as características deste, os alunos foram levados a criar a sua própria história, fazendo ligações com o que ia sendo contado e moldado a partir de cada etapa, produzindo, através da prática, o seu próprio aprendizado.

A proposta conversa com Larrosa (2002) e Barreto (2002) no sentido de produzir importância/sentido a partir do diálogo feito com o que é externo ao aluno, mas que compõe o processo e ambiente de aprendizagem.

1. Imprimindo sentidos

A atividade de escrita criativa de conto foi pensada para ser desenvolvida na aula de redação com dois tempos de 50 minutos cada, numa turma de sexto ano do ensino fundamental. As aulas aconteceram em dias diferentes, logo a dinâmica da primeira aula produziu matéria-prima para que a segunda aula pudesse acontecer. As modelagens feitas pelos alunos na primeira aula foram guardadas na escola para que a atividade fosse finalizada na aula seguinte.

Inicialmente, as aulas de redação visavam à apresentação de um determinado gênero textual de forma expositiva com um pedido de produção ao final, no intuito de avaliar o que o aluno havia absorvido da aula. As aulas se constituíam de palavras soltas que preenchiam o quadro e davam forma a algo bem teórico e conceitual, sem relação prática com o repertório do aluno. A didática acontecia de maneira que não havia sobra de tempo e, se houvesse, eu passava tantas informações quantas fossem necessárias para o preenchimento do tempo em sala. No entanto, percebia que o retorno em produções era mínimo e o que era entregue apresentava uma qualidade muito rasa, ou seja, o pensamento não havia encontrado sentido no conteúdo quando da produção desse aluno. Assim, como Larrosa (2002) afirma que pensar não é só raciocinar ou calcular ou argumentar, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, era visível que os dois tempos não tinham o menor sentido de ser para aqueles alunos.

A atividade foi dividida em cinco etapas dentro dos tempos de

aula e, no primeiro momento, dando início a toda prática, os alunos tiveram de desconstruir o enfileirado de carteiras, oportunizando a livre escolha pelas pessoas que passariam a compor os grupos de trabalho – a turma foi dividida em 6 grupos com 5 componentes. Essa escolha certamente se deu pelo nível de amizade que cada aluno possuía com o outro. Nesse momento, observei que muitos alunos estavam surpresos e questionavam quanto à nova organização da sala em grupos, porque não tínhamos o costume de fazer essa disposição de cadeiras, pois as regras quanto à ordem sempre foram muito claras na instituição. Porém, a intenção do desenvolvimento da atividade em grupos era justamente pôr em prática o que Barreto (2002) diz sobre a disposição das cadeiras enfileiradas, pois essa organização contribui para que os alunos enfileirados quebrem a ordem com bate-papo, conversa paralela e indisciplina. Portanto, com essa interação de maneira consciente e aberta, não precisariam traçar conversas paralelas, originando assuntos outros que não o proposto pela atividade, porque já estavam em seus grupos afins.

No segundo momento, após todos tomarem seus lugares, houve uma grande expectativa pelo porvir, pois eu não havia mencionado nada sobre como aquela aula estava planejada; sendo assim, iniciei a leitura do livro **Monstruosidade, de Elias José**, ao final da leitura de cada página, esta ia sendo entregue a um aluno do grupo para que pudesse sentir e começar a montar as suas impressões acerca do que estava sendo lido, e todos os alunos tinham de ter sentido as páginas que foram passadas.

Durante esse processo, observei que alguns alunos comentaram sobre a escolha das cores atribuídas aos monstros, bem como se a imagem era mesmo de um monstro, ou se este despertava, realmente, um sentimento de medo ou repulsa pela característica que fazia dele um monstro.

No terceiro momento, findada a leitura de todas as páginas, abri a conversa com eles para que tecessem comentários acerca do que tinham percebido ou, mesmo, se tinham gostado da história. E a proposta para essa etapa era pensar nas seguintes perguntas: “E você acredita em monstros?”, “Se você fosse um monstro, que características teria”?

Assim, em grupo, cada aluno expôs sua visão de monstro e, para a minha surpresa, alguns fizeram relação com pessoas que aparecem em noticiários de tevê, imprimindo sentidos vários com características de natureza maldosa. Em resposta à segunda pergunta, os alunos se deram características que ajudariam à humanidade em algumas questões sociais. Outros entraram mesmo no clima da aula e pensaram em peculiaridades adequadas ao perfil de monstro imaginário mesmo. Feitas as considerações acerca da sua produção fictícia de monstro, cada grupo recebeu massas de modelar para, então, darem forma à sua criação vale ressaltar que a divisão do bloco de massas foi feita por eles próprios, sem que houvesse privilégio para ninguém. Eles tiveram um tempo de 15 minutos para darem forma ao monstro que imaginaram durante todo o processo de escuta e diálogo da história.

Alguns alunos encontraram dificuldade em moldar algo que a mente ainda não havia definido; outros se apoiaram em personagens animados já pertencentes às histórias infantis, e outros grupos conseguiram criar seus próprios monstros, sem apoio em qualquer outro personagem ou opinião. Durante esse momento de construção, foi perceptível a interação entre eles, de forma que as conversas perpassavam as paredes da sala de aula, isto é, eles falavam sobre as produções e faziam relações com outras histórias, em dado momento reais e de cunho social, em outros, não.

Algumas imagens produzidas faziam referência a personagens do filme **Monstros S.A.**², com a justificativa de enaltecerem a característica do grito, da bravura e feiura. Para o aluno que o moldou, a explicação é simples, isto é, toda vez que o seu monstro se sentir atacado, um grito será dado, a fim de repelir – fazer voar – todos que estão a sua volta.

Outro desenho produzido ilustra um monstro oriundo de

² Monsters, Inc. (Monstros S.A. BRA ou Monstros e Companhia PRT) é um filme de animação e comédia americano de 2001, produzido pela Pixar Animation Studios em parceria com a Walt Disney Pictures, com direção de Pete Docter. Lançado em 2 de novembro de 2001, com orçamento de US\$ 115 milhões, rendeu US\$ 255.873.250 no país de origem e US\$ 525.366.597 mundialmente. [1] Recebeu em geral críticas positivas, tendo aprovação de 95% dos críticos no Rotten Tomatoes. Foi lançado em DVD em 17 de setembro de 2002 (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Monsters,_Inc.> Acesso em 19 de julho de 2019.

uma galáxia bem distante que tem a característica de andar babando; e a baba, por ser ácida, destrói tudo o que toca.

Em outro grupo, um aluno idealizou o monstro da ira com a característica de proteger todos os animais que sofrem maus-tratos. O aluno projetou um monstro com o poder de ficar invisível e, sempre que visse ou soubesse de maus tratos contra animais, ele amassaria o algoz com apenas um soco.

Concluída a etapa de dar “vida” aos monstros, o quarto momento, desenvolvido em outra aula, estava reservado à produção escrita da história que conseguiram criar com suas respectivas artes. Nessa etapa, que aconteceu no segundo dia de aula de redação, eles tiveram de fazer a escolha por quem escreveria a história que fora criada num plano abstrato de forma coletiva, além de escolher o(s) monstro(s) que entraria(m) na narrativa escrita.

Feita a escolha pelo aluno-escritor, os demais foram criando, recriando, consertando e tornando harmônica a estruturação do pensamento. Nesse momento, a linguagem no âmbito mais concreto se delineava, dando novos sentidos a algumas experiências, e permitindo a construção de uma história que se faz pela perspectiva do que está sendo vivenciado, como trabalhado por Corais (2018) em sua tese que direciona o leitor a pensar na “linguagem, não como história do homem, mas a possibilidade de sua construção”.

Como não era objetivo a correção gramatical, mas sim a estruturação da narrativa, os alunos se sentiram mais livres na escolha das palavras e tipo de fala. Tal liberdade foi evidenciada, ao observar que alguns grupos se preocuparam em manter o discurso direto na história, tendo em vista a necessidade de evidenciar a marca da oralidade com a intenção de reproduzir, através de falas onomatopaicas, as falas da história. Observei que era uma preocupação de todos do grupo a escolha por outros personagens que pudessem compor o enredo que tomava corpo.

Passada a história para o papel, abri minha fala, apresentando a eles o conceito de conto, assim como a estrutura montada pelo marco inicial, desenvolvimento (ações dos personagens), clímax (alguma situação que inspirasse medo, segredo) e desfecho, bem como os elementos constituintes do gênero (personagens,

foco narrativo, enredo, tempo, espaço e o discurso). Nesse momento, ouvi alguns alunos dizerem que a sua história não tinha tudo o que fora apresentado por mim e que, provavelmente, teriam de refazê-la, mas tranquilizei-os com a última etapa da atividade, pois nessa etapa eles ficariam sabendo da necessidade de complementar ou de refazer a história.

Na quinta etapa, as produções foram trocadas entre os grupos, e cada grupo deveria encontrar e, posteriormente, escrever na produção do outro grupo todos os elementos constituintes que encontrassem na produção em análise, além de transcrever em uma folha anexa as partes que compunham o conto analisado, como identificar em qual trecho estava o marco inicial, as ações dos personagens, o clímax e o desfecho. Encerrando essa etapa de identificação dos elementos e da estrutura do conto de suspense, de maneira orientada pedi que os grupos falassem as suas descobertas no texto alheio, e esse procedimento foi bastante enriquecedor, porque todos os grupos encontraram boa parte daquilo que constitui o gênero abordado.

Finalizei a aula com uma exposição breve dos elementos que constituíram alguns contos e da estrutura que moldou outros contos produzidos a partir dessa provocação, sempre sinalizando que, para tal gênero, faz-se necessária a utilização de todos os elementos da narrativa.

Sendo assim, a aula pensada a partir de provocações colaborou para que os alunos criassem sua própria maneira de aprender e de ensinar o outro dentro desse processo. A minha figura de professora tinha uma única função que era a de mediar essa troca e a de trazer à tona aquilo que já fazia parte do repertório cultural do aluno para produzir sentido e ser contextualizado.

2. Considerações finais

A prática docente é algo que precisa estar em constante diálogo com o meio exterior, justamente, para que seja possível a problematização daquilo que achamos estar muito bom, afinal não existe professor ou aula prontos.

A proposta foi levada para a turma na certeza de que os alunos acolheriam bem a temática de suspense e a forma como ela se desenvolveria, uma vez que os envolveria diretamente no processo de criação, isto é, eles seriam os protagonistas no processo de aprendizagem. A aula estava pensada de forma a fazer com que eles refletissem acerca dos saberes que estão internalizados, mas não se davam conta de que detinham tal saber. Então, a atividade foi desenvolvida sem que fosse feita pelo método tradicional de exposição de conteúdo, em que o professor se posiciona à frente da sala e apresenta todo o conceito do gênero conto.

Ao planejar a atividade de escrita criativa de conto, verifiquei a necessidade de manter atualizadas as minhas práticas pedagógicas. Isso fez com que eu desconstruísse os saberes já engessados pela formação acadêmica, assim como pela correria do dia a dia, pois, por meio das dificuldades encontradas, para levar algo que fizesse sentido para o aluno de sexto ano e, ao mesmo tempo, que se relacionasse com o conteúdo, tive de abordar o conteúdo de maneira a ressignificá-lo, primeiramente, para mim. Dessa forma, levar o gênero conto para a sala de aula foi bastante produtivo, uma vez que o próprio aluno foi agente de sua aprendizagem.

Sendo assim, constatei que no processo de ensino-aprendizagem não há passividade de sujeitos quando a vontade de aprender e a de ensinar é mútua, pois os agentes – alunos e professor – se entrelaçam numa constante troca de saberes e práticas que se constroem de forma planejada ou de maneira instantânea.

Referências

BARRETO, Raquel G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **CURRÍCULOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS**, Ed. Cortez, 2002. Série Cultura, Memória e Currículo 2.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. Dissertação (Dissertação em educação)- UFF. Rio de Janeiro, p. 71.2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

Contar e escrever histórias

CRUZ, Marcelo M.¹

1. Uma experiência pessoal

Descobri que queria ser escritor quando, aos 8 anos de idade, me deparei com um velho exemplar dos anos 1940 de **A ilustre casa de Ramires**, de Eça de Queirós, editado pela antiga Coleção Saraiva, provavelmente herança de algum tio-avô. O que me chamou atenção no livro foi a capa: do meio da vegetação espessa, verdejante, erguia-se uma torre de pedra de um castelo decadente.

Aquilo me fascinou. Lembro-me que era época de férias e logo tratei de pegar num dos cadernos do ano letivo anterior para rascunhar, nas últimas páginas em branco, uma versão particular da história dessa casa e de seu proprietário. Depois li para minha avó. Um melodrama sem pé nem cabeça em que, no fim, o tal Ramires morria e os habitantes da casa, inconsoláveis, assistiam à queima de sua preciosa biblioteca. Onde será que fui buscar ideias para essa primeira incursão ao mundo da literatura? Sem dúvida alguma, a inspiração veio de cada uma das ocasiões em que, nos meus primeiros anos de vida, ouvi de alguém as célebres: “Era uma vez...”

Não há uma só criança que, ao imediato pronunciamento dessa fórmula mágica, não se coloque em total atenção ao que virá depois: fadas e duendes, animais falantes, castelos longínquos, florestas sombrias, princesas em perigo, poções e feitiços, dragões enfurecidos, heróis e vilões. Uma genuína viagem ao imaginário construído através dos mitos, desde que o homem, ainda na pré-história, começou a rabiscar nas paredes das cavernas cenas do cotidiano, das caças e principalmente dos rituais

¹ Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (2017).

em comunidade, transformando-os em histórias. Depois de algum tempo rodeados por tantas histórias, passamos a criar as nossas ao nos apropriar desses elementos com os quais convivemos diariamente, em comunhão, em sonho, em imaginação. Depois, para a escrita, um passo adiante é dado: a apropriação de uma nova linguagem, de um novo código.

Algumas décadas separam o menino que desejava parafrasear Eça de Queirós (mesmo sem o ter lido) daquele que foi apresentado aos integrantes do GRAFE (Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita*), agora já formado em Letras e pesquisador daquilo que, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto na Academia, é ainda um terreno pouco explorado: a Escrita Criativa.

Ao longo do século XX, os estudos sobre narratologia conquistaram um importante espaço a partir das pesquisas de formalistas como Vladimir Propp, linguistas como A. J. Greimas e teóricos da escola francesa como Roland Barthes e Gérard Genette. A Escrita Criativa, enquanto área dedicada à formação de escritores, sem dúvida beneficiou-se dessas pesquisas para estabelecer o seu campo de atividades. Nada há de mais importante para um escritor do que conhecer a fundo as estruturas segundo as quais trabalha a argamassa de suas histórias. No entanto, nos círculos acadêmicos, a Escrita Criativa ainda encontra bastante resistência e conta com poucas instituições de ensino superior capazes de lhe dar o abrigo e suporte necessários ao seu desenvolvimento.

Ao ser convidado a participar do curso “Ensino da Escrita: da Alfabetização ao Curso Superior”, ministrado entre março e julho de 2018 pelos pesquisadores e pesquisadoras do GRAFE, observei que o panorama nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio não era muito diferente. Supervalorizada nos primeiros anos escolares, a criatividade perde subitamente importância no dia a dia de sala de aula para dar lugar a fórmulas e esquemas muitas vezes de difícil assimilação no aprendizado da escrita. Por que não aproveitar, então, aquele imaginário ao qual já estão familiarizados para apresentar aos pequenos as regras da escrita?

Pensando nisso foi que me dispus a falar para uma plateia de professores, a maioria dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobre como aplicar alguns princípios da Escrita Criativa em suas práticas cotidianas.

2. Histórias são conhecimento

Aristóteles, em sua **Ética a Nicômaco**, afirma que as virtudes morais não surgem no homem por natureza, mas por hábito. A natureza dota-o de habilidades sensoriais (o que Aristóteles chama *potência*) para que, através delas, seja capaz de apreender o mundo em sua totalidade sensível.

Nesse processo, à medida que vivencia, reúne e classifica uma rede complexa de sensações experimentadas no confronto com o meio – tanto em sua manifestação material, exterior, quanto em sua apreensão subjetiva, interior –, o homem seleciona aquilo que, dada sua importância enquanto medida da percepção do ser e estar no mundo, merece ser fixado e comunicado aos seus semelhantes, num conjunto de informações inteligíveis. A esse conjunto de informações convencionou-se chamar conhecimento.

Uma história é um relato no qual uma determinada soma de conhecimentos vai estabelecer entre si relações de causa e efeito das quais se extrairá uma certa moral ou ensinamento. Repetidas ou “praticadas” por hábito, assim como as virtudes, as histórias sempre fizeram parte desse imprescindível registro dos fatos da vida e tiveram um papel preponderante na transmissão do conhecimento adquirido, de geração em geração, até que o advento da técnica, dos materiais de escrita e dos métodos de impressão conseguissem preservar esses registros de maneira mais eficaz e duradoura. Xamãs, caciques, velhos sábios, aedos, rapsodos, cantadores, violeiros, recitantes, atores, professores, todos se incumbiram dessa tarefa e, com isso, formaram ouvintes atentos que logo se transformaram, eles próprios, em novos contadores de histórias. Em última instância, leitores e, sobretudo, escritores.

Se ler equivale a ouvir uma história, escrever representa o ato de contá-la, à volta ou não da fogueira. Em ambos está implícita a tarefa de traduzir para uma linguagem, mediante determinado código comum, aquilo que se viveu e foi experimentado pelos sentidos. Ora, se todo mundo é capaz de contar histórias, por que nem todos conseguem escrevê-las?

Aquele que deseja escrever recolhe do cotidiano impressões e sobre elas se debruça, com certa calma e sentido de contemplação, a fim de pensá-las. No entanto, é impossível assimilar a imensidão de informações que passa por nós a uma velocidade tão desmedida sem que isso prejudique a capacidade humana de sentir e absorver as experiências, e, mais ainda, de falar a respeito delas.

A dificuldade de escrever, nos dias de hoje, é, acima de qualquer outra, uma crise dos mecanismos de tradução dos modos de sentir, apreender, pensar e exprimir-se do homem, que, atordado em meio ao frenesi da vida moderna, não se julga apto a comunicar ao seu semelhante um conjunto inteligível de informações acerca do seu ser e estar no mundo.

3. Ensinar a escrever

Em meio a essa crise, que é, a um só tempo, uma crise do ser, do conhecimento e da linguagem, como, pois, ensinar a escrever?

Antes, porém, precisamos aqui salientar o que significa esse “ensinar a escrever”. Deve ficar suficientemente claro o fato de que o ensino da escrita, na acepção dada aqui, não se refere à sua aquisição ou letramento. Já nos encontramos num estágio em que essa aquisição está consolidada e no qual a criança é solicitada a produzir seus próprios textos. A sós com o lápis e a folha em branco, o estudante se depara pela primeira vez com o impasse a que nos referimos: como expressar na forma de linguagem escrita aquilo que se processa em seu mundo interior, superpovoado pelas histórias, imagens e estímulos a que está exposto, praticamente 24 horas por dia?

Se escrever, como já dissemos, é traduzir, ensinar a escrever é ajudar o aluno a entender os meandros dessa tradução para poder alcançar a expressividade. E isso implica, para o professor, uma tarefa cujo êxito na execução depende da conjugação igualmente bem-sucedida de três importantes competências. Vejamos:

A criança, o aluno, ao chegar à fase de produzir textos, obviamente já conhece e repete de cor um sem número de casos e histórias. Com certeza é capaz de realizar operações e de relacionar os mais diversos assuntos entre si, numa lógica de pensamento complexa, através de processos de indução ou dedução. Como no caso da pequena Marina, que, aos três anos e meio, certo dia se dedicava a contar ao tio uma história na qual um morcego se casava com uma “morcega”. Ao final do relato, exibindo uma expressão de tristeza no rostinho, disse:

– Eu não posso casar.

E o tio, dando corda:

– Mas por quê?

– Porque sou muito pequenininha.

Mais lenha na fogueira:

– Mas, se você fosse casar, com quem seria?

– Com o Fred.

Rápida explicação: Marina era o xodó dos meninos da creche. Seu grande admirador declarado era um menino chamado Luiz Gabriel, que vivia alardeando aos quatro ventos que ela era uma princesa. Surpreso com a declaração, o tio quis saber mais sobre essa nova paixão:

– Ué... mas não é o Luiz Gabriel?

Ela balançou a cabecinha, negando. O tio voltou a insistir:

– Mas quem é que te chama de princesa?

– O Luiz Gabriel. (pausa) O Fred pega a garrafa de suco dele e senta na minha frente. Depois ele vai e derruba tudo no meu vestido!

- Ah! E é por isso que você vai casar com ele?
E ela, com a cara mais natural desse mundo:
- É!

Consta que, ao escrever essa historinha, o tio de Marina deu ao episódio o nome “Amores brutos” e certamente se divertiu muito com a forma com que ela encadeou seu pensamento e chegou às suas conclusões. Acessar essa lógica interna é a primeira das aptidões que um professor precisa possuir para ajudar seu aluno a vencer a barreira entre o lápis e a folha em branco.

No entanto, nem sempre o caminho para esse mundo interno é facilitado. Por incrível que possa parecer, um dos grandes obstáculos é representado pela grade curricular sobre a qual se estrutura o sistema de ensino fundamental. Se, durante os anos iniciais de vida escolar da criança, há uma ênfase explícita nos métodos didáticos que privilegiam os jogos, as associações mnemônicas, o uso da música e das brincadeiras e, principalmente, da atividade de ouvir e contar histórias, no momento em que a criança consolida determinadas habilidades cognitivas há uma ruptura de certa maneira brusca nesse processo, a partir da qual o cotidiano será contaminado pelo nexo cartesiano que vai nor-tear todo o itinerário escolar daí em diante.

Trocando em miúdos: mal se familiariza com aquele universo fantástico dos contos de fadas e a criança é obrigada a entender que um lobo não é apenas um bicho peludo, de olhar ameaçador e dentes pontiagudos, mas um substantivo. Pior ainda se for um lobo mau, porque está aí modificado por um adjetivo. E, num piscar de olhos, essas categorias, substantivos, adjetivos, verbos e complementos tornam-se tão perigosas quanto a figura do pobre lobo, relegado agora a mero coadjuvante em sua grande cena...

Apesar de potencialmente capacitados por um instrumental técnico e teórico, nós, professores, somos em geral pobres tradutores porque, pressionados a cumprir um conteúdo programático extenso num prazo restrito, relegamos a um segundo

plano aquele elemento fundamental facilitador nesse processo: a criatividade.

Se não foi mesmo Albert Einstein quem disse que “a criatividade é a inteligência se divertindo”², ele certamente faria jus à frase e ficaria feliz em tê-la pronunciado. Einstein é um dos inúmeros exemplos que podemos citar cuja capacidade de imaginação produziu saltos qualitativos gigantescos para o conhecimento humano. Basta dizer que somente há pouco tempo, mais de cem anos após ter sido formulada, cientistas enfim conseguiram comprovar a parte que faltava de sua famosa Teoria da Relatividade. O fato de Einstein obter prodígios através dos poderes da imaginação reside numa operação aparentemente simples, realizada pelo ser humano desde sempre, e que tem a criatividade como uma espécie de mola mestra: tornar incomum aquilo que é comum. Assim surgiu a cultura: a rocha dura transformada em martelo, a pedra afiada em lâmina, a madeira transformada em habitação.

James Scott Bell, autor norte-americano bastante popular pelos livros sobre Escrita Criativa, ao defender uma de suas técnicas para auxiliar escritores a ter ideias originais para suas histórias, acertou na mosca: “Originality is nothing more than connecting familiar elements in unfamiliar ways”³. Essa é a segunda habilidade a ser desenvolvida pelo professor para conectar-se com o mundo interno – melhor dizer “os (infinitos) mundos internos” – dos seus alunos: pela via da criatividade, tecer relações entre aquilo com que eles estão familiarizados ao que precisam ainda conhecer. Classes gramaticais, estruturas sintáticas... nada disso fará sentido se não encontrar, na mente do aluno, a mínima ressonância.

² O crítico norte-americano George Scialabba foi quem, em 1984, num artigo na Harvard Magazine, cunhou a frase “Perhaps imagination is only intelligence having fun” (Talvez a imaginação seja apenas a inteligência se divertindo), posteriormente replicada, modificada e atribuída erroneamente a diversos autores, entre eles Einstein.

³ “Originalidade nada mais é do que conectar coisas familiares de maneiras não-familiares”. (Tradução nossa)

Nesse momento, quase que podemos adivinhar a próxima pergunta do pobre professor que leu nosso texto até aqui: “Mas... como fazer isso?!” Recapitulando: Não vimos que todo mundo sabe contar histórias? Que até crianças como a Marina (com seus amores brutos), mesmo antes de aprender as primeiras letras, já são capazes de articular as ideias de uma fábula? Que elas possuem um rico universo interior povoado de personagens e enredos? Não vimos também que, para ajudá-las a traduzir em escrita todo o potencial narrativo de que já são dotadas, os professores devem acessar esse universo interno através da criatividade? E que, para tal, é preciso estabelecer vínculos significativos entre o que lhes é familiar e aquilo que ainda não é? Agora é só ligar os pontos e chegar à terceira fase desse processo: a estrutura da história.

Conhecer como funciona uma narrativa é primordial para construir a ponte através da qual mundos distintos serão interligados, a partir da experiência comum de contar e ouvir histórias e a da aprendizagem. Estabelecer essa ressonância significa tornar reconhecível para o aluno, por exemplo, a figura do lobo mau tanto como o personagem de uma história, quanto como o sujeito de uma determinada ação, que será descrita através de uma oração. Em níveis mais complexos, implica a realização de exercícios criativos capazes de aprofundar sobremaneira a compreensão do aluno acerca dessa mesma estrutura e das suas possibilidades de tradução via universo da escrita.

Vejamos como isso será possível.

4. Estrutura e elementos da história

Quem quer que se disponha a contar uma história vai fazê-lo através da utilização de uma estrutura e alguns elementos básicos. A estrutura, apesar de uma ou outra pequena inovação, permanece tal como Aristóteles a descreveu, na sua **Poética**, há mais de dois mil anos: uma história é contada ou representada em 3 momentos ou atos. Quanto aos seus fundamentos, costu-

mamos dizer que basta usar o P.E.N.T.E.: Personagem, Enredo, Narrador, Tempo e Espaço.

Em geral, uma história mostra alguém ou um grupo de pessoas que se compromete a realizar alguma ação em prol de um determinado objetivo. Ou, tal como Sid Field, o mago dos manuais de roteiro de Hollywood, disse: “... é sobre uma *pessoa*, ou pessoas, num *lugar*, ou lugares, vivendo sua ‘coisa’. (...) A pessoa é o personagem, e viver sua coisa é a ação” (FIELD, 2001, p. 2).

Desde as mais simples, a de Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, até as mais complexas, a de Ulisses, na **Odisseia**, as histórias obedecem à estrutura em que 3 momentos (ou atos) são bastante característicos. O primeiro deles diz respeito à apresentação, na qual se estabelecem informações preliminares sobre quem conta a história, onde e quando ela ocorre, quem são os atores principais e o que está em jogo, isto é, qual é o principal conflito a ser enfrentado.

Uma vez que as personagens de uma história podem ser encaradas sob uma perspectiva mítica, Joseph Campbell, escritor e professor norte-americano, escreveu em 1949 **O herói de mil faces**, em que analisa a figura do herói de uma narrativa e o articula de acordo com a jornada que ele realiza em prol de seus objetivos, através de diversos e bem definidos estágios. Segundo Campbell, o herói é aquele que, ao ouvir o chamado a uma determinada missão, lança-se a uma aventura na qual terá de lidar com outras categorias de personagens como mentores (ou sábios), arautos, aliados, pícaros (ou bufões), vilões ou sombras. Ao entrelaçar seus destinos aos do próprio herói, essas personagens (ou arquétipos, se preferirmos o conceito criado por Carl Jung) conduzem-se através da história, eles próprios buscando, cada qual, suas próprias metas.

Christopher Vogler, em **A jornada do escritor**, ampliou a compreensão das reflexões de Campbell e reconheceu a importância do conceito de arquétipo como uma ferramenta vital para se entender a função e o objetivo das personagens numa narrativa, pois que “pode ajudar a determinar se o personagem está fazendo sua parte a contento na história. Os arquétipos são par-

te da linguagem universal da narrativa, e um domínio de sua energia é tão essencial para o escritor como respirar” (VOGLER, 2015, p. 62). A principal percepção, nesse processo, consiste em não considerar os arquétipos como papéis rígidos desempenhados pelas personagens, mas como funções que ocupam por um determinado tempo, com a finalidade de alcançar um determinado propósito ou efeito. Ou, ainda, como facetas de uma mesma personalidade. Afinal de contas, do ponto de vista de um vilão, ele é o herói de sua própria jornada.

Num momento inaugural, isto é, no primeiro ato, quando entramos em contato com o mundo do “era uma vez”, o que vemos é que aparentemente todas as coisas estão em seus lugares e que há uma espécie de equilíbrio. Ora, uma história só acontece quando há movimento, ação. Para isso, é preciso que um fato novo surja como elemento desestabilizador desse equilíbrio e que se constitua num “chamado à aventura”, como Vogler denomina em seus estudos sobre a jornada do herói. Este “incidente incitante”, assim chamado por Robert McKee, célebre professor de Escrita Criativa, vai desencadear a necessidade de se restabelecer a ordem anterior, cuja responsabilidade recairá, por conseguinte, sobre os ombros daquela personagem que será a protagonista, ou, ainda, a que simbolizará o arquétipo do herói.

Portador do conflito, o herói só pode existir em estado de drama (no sentido dado pela origem grega, *ação*) e, por isso, é levado a mover adiante a história. As vontades, os desejos são o combustível vital para que ele saia em busca de seus propósitos. Da lista de oito regras elementares para se escrever ficção, criada pelo escritor Kurt Vonnegut, a terceira não deixa a mínima dúvida quanto ao assunto: “Toda personagem deve querer algo, nem que seja um copo d’água”.⁴

O conflito surge na tensão entre os DESEJOS do herói e as FORÇAS DO ANTAGONISMO, isto é, tudo aquilo que o impede por ora de alcançar aquilo que quer. Stephen Koch, outro professor

⁴ VONNEGUT, Kurt. **Bagombo Snuff Box**: Uncollected Short Fiction. New York: G.P. Putnam’s Sons, 1999, p. 9-10. Tradução nossa.

de Escrita Criativa da mesma geração de Robert McKee, argumenta que a chave para qualquer história é o conflito. “‘O gato deitou no tapete’, como diz [John] Le Carré, não é o começo de uma história, mas ‘O gato deitou no tapete do cachorro’, sim” (KOCH, 2008, p. 98). McKee estabelece uma LEI DO CONFLITO e lhe confere uma importância que vai além do princípio estético, denominando-a a própria alma da história.

A estória é uma metáfora para a vida, e viver é estar num conflito aparentemente perpétuo. Como Jean-Paul Sartre expressou, a essência da realidade é a escassez, uma falta eterna e universal. Nada é suficiente nesse mundo. Não há comida o suficiente, amor o suficiente, justiça o suficiente, e nunca tempo o suficiente. Tempo, como Heidegger observou, é a categoria básica da existência. Vivemos sob sua sombra, que sempre está encolhendo, e se conseguirmos alcançar qualquer coisa em nossa breve existência que nos deixe morrer sem o sentimento de que desperdiçamos nosso tempo, teremos de entrar de cabeça em conflitos com as forças da escassez que negam os nossos desejos. (McKEE, 2006, p. 203)

Dotado de um desejo, de uma vontade, o herói é o ser sobre o qual recai a consciência da escassez, de que nos fala Sartre, o que faz com que, a partir dessa percepção, aja no sentido de buscar o que lhe falta.

O conflito pode ser deflagrado em três níveis que, isoladamente e/ou combinados entre si, determinam a complexidade das questões com as quais se deparam o herói e as demais personagens da narrativa.

1. Interno: pelo fluxo de consciência e pelos dilemas com os quais a personagem se debate em seu íntimo, com as emoções e o próprio corpo;
2. Pessoal: pelas relações diretas com as demais personagens de um dado universo, com as quais é preciso uma negociação para que se resolvam diferenças (família, amantes, amigos);

3. Extrapessoal: pelas dificuldades causadas por um ambiente físico hostil e inóspito ou pela impessoalidade das instituições.

Definidas, pois, todas as referências que nos dão conta de: quem conta a história; onde e quando acontece; do que trata; quem são as personagens principais; quem é o herói e qual é o seu principal conflito, entramos no segundo ato.

O segundo ato é reservado para o desdobramento da ação e do conflito estabelecidos na etapa anterior. Representa o percurso – que tanto pode ser encarado sob a forma de uma jornada física quanto a de um amadurecimento interior – que as personagens empreendem ao lidar com o que se propõe como obstáculos à realização de seus propósitos, e durante a qual vão sofrer a natural influência das consequências de suas escolhas e da ação de outras personagens.

Há sempre um acontecimento, um incidente (de ordem interna, pessoal ou extrapessoal) que provoca a personagem a buscar aquilo do que ela sente falta para restaurar o equilíbrio do cotidiano. Ao tentar uma ação conservativa, isto é, aquela que julga minimamente necessária para contornar os problemas que lhe são propostos, o herói aciona as forças do antagonismo, que, por sua vez, respondem de forma a aumentar o grau de dificuldade para o cumprimento da tarefa. Uma BRECHA se abre. Ainda segundo McKee, uma história...

...nasce no lugar onde os domínios subjetivo e objetivo se tocam. (...) Quando a necessidade objetiva contradiz o senso de probabilidade do personagem, uma brecha se abre subitamente no universo ficcional. Essa brecha é o ponto no qual o domínio objetivo e o subjetivo colidem, a diferença entre antecipação e resultado, entre o mundo como o personagem percebia antes de agir e a verdade que ele descobre pela ação. (McKEE, 2006, p. 145-147)

O herói terá, então, de empreender uma nova ação, um pou-

co mais arriscada do que a anterior, para conseguir alcançar a sua meta. É o PRINCÍPIO DA PROGRESSÃO em ação.

O princípio da progressão é aquele que vai fazer com que o herói assuma cada vez riscos maiores a cada tentativa falhada no processo de luta contra as forças do antagonismo. Mais do que apenas um mecanismo de aumento da tensão dramática, o princípio da progressão também é responsável por mostrar a igualmente gradativa modificação que se dá no caráter e personalidade dos atores desse drama, em especial na do protagonista. Ao se deparar com situações mais e mais complexas, às quais precisa responder, o herói reavalia continuamente suas capacidades de enfrentar as dificuldades e, conseqüentemente, seus próprios desejos.

O final do segundo ato desemboca no que se convencionou chamar (e, novamente, retornamos às nomenclaturas estabelecidas por Aristóteles) CLÍMAX, momento em que todas as tentativas foram efetuadas e a narrativa atinge uma espécie de ápice dramático, uma crise final cuja resolução decidirá definitivamente a sorte e o destino das personagens. Esse acontecimento inaugura o último ato da história, no qual, já transformado pelos resultados da crise final, o herói completa sua jornada e assume, no mundo do “era uma vez”, uma nova situação de equilíbrio.

Nos contos de fadas, o terceiro ato é aquele em que descobrimos que fim levaram todos os atores do drama: quem morreu, quem casou com quem, quem herdou fortunas, o que aconteceu com os vilões... é o momento de ouvir o famoso adágio “e viveram felizes para sempre”.

5. A Escrita Criativa em sala de aula

Agora que você já se familiarizou com a estrutura e os elementos da história e tem uma ideia de como funcionam princípios como os de P.E.N.T.E., DESEJO, AÇÃO, CONFLITO, FORÇAS DO ANTAGONISMO, BRECHA, PRINCÍPIO DA PROGRESSÃO e CLÍMAX, como trabalhar com seus alunos esses conceitos? A Escrita Criativa faz

uso de uma ampla gama de ferramentas muito úteis para ajudar nessa tarefa.

Tradicionalmente, enquanto objeto de estudo, a Escrita Criativa desenvolveu-se a partir de reflexões de diversos escritores acerca dos processos pessoais de elaboração de uma obra literária. Das indagações a respeito de como surge e de que maneira se desenvolve o desejo de escrever à compilação de regras para uma boa redação e até mesmo manuais contendo exercícios para estimular a criatividade, os segredos da escrita mobilizaram uma ampla gama de interessados em traçar um percurso de compreensão dos seus mecanismos e práticas.

Nas universidades norte-americanas, a Escrita Criativa encontrou um terreno fértil à multiplicação desse interesse em cursos de graduação e pós-graduação especializados na formação de escritores, nas suas mais diversas modalidades de expressão: poetas, romancistas, dramaturgos, roteiristas, escritores de best-sellers etc. Nesses cursos, não apenas o estatuto do literário torna-se minucioso objeto de análise teórica quanto material para práticas capazes de expandir os limites de compreensão acerca dos métodos de criação de uma obra.

Inicialmente voltados para o público acadêmico, os cursos de Escrita Criativa popularizaram-se a partir sobretudo da expansão e do alcance das artes audiovisuais, em meados do século XX, como produto de comunicação de massa. O resultado disso é que muitas das teorias e práticas concebidas para esse segmento foram amplamente divulgadas principalmente sob a forma de manuais.

Difundidas entre os contadores de história e incorporadas aos estudos de narratologia, muitas técnicas oriundas das pesquisas a respeito da criatividade na escrita foram parar na... sala de aula! Por conta disso, não é novidade a utilização de diversos tipos de jogos e atividades corporais, como a dança, na aprendizagem. A dramatização também sempre figurou como uma das técnicas bem-sucedidas para atrair a atenção dos alunos e fixar conhecimentos. De que outra forma, por exemplo, pode-se fazer com que o conceito de PERSONAGEM seja apreendido de maneira mais vívida?

O herói, o vilão, os aliados e os inimigos... todos os arquétipos e suas funções podem ser conhecidos e vivenciados através da dramatização. Por conta disso, nunca é demais, nesse processo, usar e abusar de acessórios como chapéus, máscaras, capas, figurino... sobretudo se houver participação das crianças na fabricação. A música oferece excelentes oportunidades de memorização.

Todas essas ferramentas, trabalhadas em conjunto com os conteúdos programáticos, certamente auxiliarão na formação e consolidação das três competências a que aludimos anteriormente: a) acessar o “mundo interior” do aluno; b) estabelecer, via criatividade, a ponte para a assimilação do novo conhecimento; c) utilizar a estrutura da história com a finalidade de traduzir para uma linguagem comum aquilo com que as crianças ainda não se familiarizaram.

Vamos aos exemplos? Quanto ao P.E.N.T.E., podemos nos valer dos arquétipos para incutir as noções de sujeito ou, ainda, de agentes e pacientes da ação. O encadeamento lógico de uma narração, com sua célebre divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão, pode ser abordado através da própria estrutura em 3 atos da história, dentro da qual se desenvolve o enredo. Quem conta a história, isto é, o narrador, pode ser a fonte para a aprendizagem das pessoas do discurso, enquanto toda a parte referente aos verbos pode ser inserida na categoria “tempo”: o ontem, o hoje e o amanhã da história. No espaço, podemos treinar as descrições e apresentar as diversas variações de gêneros textuais. O céu é o limite!

Adiante: para os níveis mais avançados, fichas de elaboração de personagens, fabricação de croquis e desenhos de cenários são excelentes meios de caracterização e descrição de espaços. As mídias digitais são ideais para pesquisa (locações, figurinos etc) e gravação de pequenas cenas. Técnicas dos RPG (Role Playing Games) permitem que o aluno mergulhe no mundo da narrativa e vivencie a ação. Não podemos nos esquecer da *web* como ferramenta de publicação e disponibilização dos materiais.

James Scott Bell, em **Plot & structure**, sugere muitos exercícios capazes de aumentar o nível de criatividade e de promover algumas boas ideias. Um deles, bastante utilizado pelos escritores, é o famoso “what if...” Funciona assim: antes de mais nada, é preciso não se censurar e deixar vir à mente todo e qualquer tipo de associação de ideias. Depois, é só aplicar a própria regra desenvolvida por Bell: conectar aquilo que é comum de forma incomum. Para isso basta perguntar-se: “E se”...

... você acordasse, de manhã, num mundo dominado pelas galinhas? ... uma celebridade da TV viesse parar na sua casa? ... você fosse o único a saber que seu professor, na verdade, é um zumbi? ... você tivesse o poder de ler a mente das pessoas? ... você fosse para o colégio de pijamas?

Simples. É só deixar voar a imaginação. E, depois, propor aos seus alunos que desenvolvam uma dessas ideias. A última, por exemplo, foi dada numa aula da disciplina sobre literatura infantil e infanto-juvenil, num curso de pós-graduação em Escrita Criativa. Eis o resultado:

O hábito faz o monge ou O poder do pijama

- Mãe, amanhã eu vou para a escola de pijama!
- Hein?!

Tinha acabado de chegar. Nem bem tinha posto os pés em casa, jogou a mochilinha no sofá da sala e entrou resoluto na cozinha, onde a mãe, em meio à fumaça das panelas, terminava de preparar o almoço.

- Que história é essa, Rique?
- Tenho que ir de pijama, mãe. É uma questão de honra! Sete anos e já a vida o colocava em xeque. Precisava provar sua valentia, seu valor.
- Como assim?! O que você aprontou?
- Eu?! Nada! É o Daniel, mãe. Ele disse que eu não sou homem para ganhar dele na queda de braço!

A mãe ensaiou um suspiro de alívio:

– Ah, é? E por que tem que ser de pijama?

– Porque ele me dá superpoderes. Com ele, eu vou acabar com o Daniel.

E nem precisou dizer mais nada. No dia seguinte, desfilou em triunfo total pela escola com o seu pijama de super-herói, para completo espanto da direção, dos professores e do rival, que, intimidado, sequer ousou chegar perto dele. Chamada à coordenação, a mãe apareceu no colégio vestida de Mulher Maravilha, no que foi, para Rique, um dos dias mais felizes de sua vida.

6. “E viveram felizes para sempre...”

Chegamos ao final de nossa história... por hoje!

Sim, por hoje, porque sabemos que nos cabe, na interminável roda de sucessão do tempo, dar continuidade à missão de nossos ancestrais das cavernas: contar e recontar aquilo que experimentamos pelos sentidos e que necessitamos repassar aos nossos descendentes. Amor, ternura, medo, perigo, alegrias, tristezas... conhecimento, enfim.

Devemos nos lembrar sempre do significado da raiz latina do verbo “conhecer” (*cognoscere*), que é o de saber pelos sentidos. Assim, só “conhecemos” algo se dele nos aproximamos pelos sentidos, se o trazemos para perto de nós. Ora, só trazemos para perto de nós aquilo que amamos, as coisas pelas quais temos afinidade, afeição. Conhecer, portanto, é um ato de amor.

Compreender os rudimentos de como se estrutura e funciona uma história serve para que nos demos conta de que uma aula também pode funcionar dessa maneira. Afinal de contas, nós, professores, também encarnamos o herói que, munido de um nobre objetivo, aventura-se a atravessar 50 minutos de perigos e provas para, ao cabo deles, entregar a chave do conhecimento aos seus alunos, não é mesmo?

7. Referências

1. ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: _____. **Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril, 1984. p. 49-236. (Coleção Os Pensadores).
2. BELL, James Scott. **Plot & structure**: Techniques and exercises for crafting a plot that grips readers from start to finish. Cincinnati: Writer's Digest Books, 2004.
3. CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. 10ª ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.
4. FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Trad. Alvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
5. KOCH, Stephen. **Oficina de escritores**: um manual para a arte da ficção. Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
6. McKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Trad. Chico Marés. Curitiba: Arte & Letra, 2006.
7. PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
8. SCIALABBA, George. Mindplay. (Book Review of Howard Gardner's "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences"). **Harvard Magazine**, Cambridge, Massachusetts, v. 86, n. 4, p. 16-19, mar./abr. 1984.
9. VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: Estrutura mítica para escritores. 3ª ed. Trad. Petê Rissatti. São Paulo: Aleph, 2015.
10. VONNEGUT, Kurt. **Bagombo Snuff Box**: Uncollected Short Fiction. New York: G.P. Putnam's Sons, 1999, p. 9-10.

Na escola, escrita, criatividade e autoria combinam? O caso *Eu, escritor...*

FONTES, Alessandra

É possível pensar em produção textual na escola desvinculada do gênero redação escolar e das famosas competências do ENEM? Há alguma outra perspectiva para a forma como a escrita é experimentada em sala de aula? Tais questionamentos nos fazem refletir sobre as práticas docentes e as atividades escolares que promovem o ato de escrever na escola.

Segundo Geraldi (2003), em toda atividade de escrita, o sujeito que escreve deve saber o porquê de tal produção; para quem é o texto a ser produzido; e o que escrever. Essas são características básicas do processo de escrita e despertam uma das figuras principais da atividade criadora: o(a) interlocutor(a)/a interlocução. Sobre essas condições de escrita, ainda segundo o teórico:

Um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2003, p.20)

Escrever para ser corrigido; para não ter um leitor; para receber o papel com muitos rabiscos (nesse caso, na cor vermelha que não é enaltecadora); e, talvez, o pior, para ter uma nota; para virar um número no diário de classe, definitivamente, não traduz a verdadeira finalidade da escri-

ta e não responde ao seguinte questionamento: Por que escrever?¹

Tradicionalmente chamada de redação escolar, a escrita na escola continua sendo considerada apenas como um dever. O aluno apresenta sua escrita para ser avaliada, somente para cumprir a demanda escolar de escrever, ou seja, o aluno não escreve para ser lido e sim para ser corrigido. É assim que a escrita é apresentada por Guilherme Pontes Pereira, personagem do livro **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo** (1999), de Christiane Gribel. Na narrativa, o estudante da antiga 6ª série é solicitado, no primeiro dia de aula, a produzir uma redação sobre as férias, utilizando trinta linhas. As condições de escrita e o tema proposto já não ajudam. O estudante se vê em risco (pois sabe que a atividade é um dever escolar e terá consequências, se não for bem feito, desanimadoras para qualquer estudante: a caneta vermelha e a correção da professora) e em uma lógica esquizofrênica (Como iria colocar em trinta linhas todos os momentos vividos nas férias? Trinta linhas só dariam para falar sobre um dia das férias. Por onde começar? Arrumando a mala? Mas não daria tempo, pois, a essa altura, o tempo de aula já tinha passado e restavam 15 minutos para finalizar o texto).

Toda a reflexão apresentada pelo estudante mostra como a escrita é tratada ainda hoje em muitas escolas e como esse tipo de procedimento elimina a possibilidade de uma atitude de autoria, pois o aluno sabe que não há um interlocutor e desconhece as premissas básicas para começar a escrever qualquer texto. Para pensar sobre todo esse processo, é importante compreender o que é a escrita e de que forma ela se constitui nas relações estabelecidas pelo ser humano. Segundo Smolka:

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conheci-

¹ Aproveito para salientar que esse mesmo questionamento é parte do título do livro **Por que escrever? Uma discussão sobre o ensino da produção textual**, de autoria do professor Marcelo Macedo Corrêa e Castro. A obra traz grandes contribuições para o campo da pesquisa sobre escrita no espaço escolar. Por isso, recomendo a leitura do mesmo.

mento na interação. Não se trata, então apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocuções na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2003, p. 45)

É a falta da interação social e das interlocuções que faz Guilherme concluir que a produção do aluno se tornou um fim em si mesmo: “[...] eu tenho certeza que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação.” (GRIBEL, 1999, p. 5)

Essa visão engessada da escrita do estudante e as solicitações feitas pelos docentes foram, justamente, os elementos que motivaram a elaboração de uma oficina pedagógica, em 2016, surgida durante discussões na turma de Didática Especial de Português – Literaturas. A proposta (feita pela professora Alessandra Fontes) foi a seguinte: cada licenciando deveria elaborar um projeto pedagógico que priorizasse e incentivasse a leitura e a escrita. Porém, o objetivo principal era a elaboração de projetos que rompessem com a escrita escolar feita a partir de regras generalizantes com intenção de atender ao bom padrão das redações nota 1.000 do ENEM, por exemplo. A finalidade prática dos projetos produzidos era a de que eles saíssem do papel para a sala de aula, na tentativa de chegarem ao espaço escolar (era crucial a tentativa de colocar os projetos em prática nas escolas que serviam como campo de estágio dos(a) licenciandos(as) do curso de Letras Português-Literaturas, dando um novo sentido à escrita).

No caso da proposta *EU, ESCRITOR: A arte de ler, pensar, refletir, saborear, produzir...*, após receber os trabalhos das licenciandas Fabieli Colombo, Mariana Avellar e Thamires da Matta, que atuavam como estagiárias na mesma escola², a professora

² Escola pública do município do Rio de Janeiro, localizada na Zona Oeste da cidade.

responsável pela disciplina e pela orientação do estágio verificou vários pontos de contato entre eles, principalmente nas sugestões de um exercício de produção de Escrita Criativa.

Além das semelhanças entre os projetos pedagógicos, a escola, campo de estágio das três licenciandas, apresentava interesse em receber propostas de atividades que deveriam ocorrer após as aulas regulares. Assim, os três trabalhos elaborados individualmente passaram a ser um projeto único, produzido por muitas mãos.

Desde 2016, a proposta pedagógica se tornou curso de extensão da UFRJ e está vinculada ao Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita* (GRAFE), da Faculdade de Educação da UFRJ. Atualmente, a proposta encabeçada por estudantes do curso de licenciatura em Letras (Português-Literaturas) e coordenada pela professora Alessandra Fontes é colocada em prática em diferentes escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. O objetivo central que norteou toda a elaboração foi o de formar indivíduos críticos e reflexivos a partir dos atos de ler, pensar e escrever. Para tanto, é reconhecida a importância de uma postura ativa do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem e a valorização da autoria nas produções textuais elaboradas a cada encontro.

Parte-se da ideia que aulas exclusivas, com finalidade de promover leituras críticas de obras que não compõem os títulos previstos no currículo escolar, juntamente da prática semanal da escrita criativa, possam fomentar nos alunos o desejo de se tornarem escritores e reconhecerem a própria autoria.

Durante as aulas, os temas abordados variam. Buscamos explorar uma infinidade de assuntos e de gêneros literários, além de incentivar a produção textual por parte dos estudantes. O *Slam Poetry* (ou Poesia Slam) (a tradução literal é “Concurso de Poesia”) foi um dos gêneros abordados e um exemplo de como a escrita criativa pode ser trabalhada em sala de aula. Esse tipo de poesia apresentou um diálogo significativo com a realidade dos alunos, abrindo uma grande porta de incentivo à produção literária. Com ideias transgressoras e questionamentos sobre os padrões sociais, é um tipo de poesia que engloba a sociedade que vive às margens,

funcionando como um espelho para os estudantes que convivem diariamente com a violência e o quadro social instável.

Para dar início aos trabalhos, o grupo de estudantes foi motivado a entrar no mundo do *Slam Poetry* a partir da apresentação de três vídeos: (1) Mariana Felix - Dói, o seu tapa me dói/ Poesia Feminista; (2) Literatura e Poesia Marginal com “WJ”; (3) Literatura e Poesia Marginal com “WJ & Said”.

Os licenciandos extensionistas Tamires Caxias³ e Davi Bretas⁴, em 2018, selecionaram apresentações de poesia *Slam* que pudessem agradar o público (no caso dessa atividade, estudantes do 7º ao 9º ano do ensino fundamental) pelo eixo temático trabalhado, local de gravação (bairros do Rio de Janeiro) e pela aproximação com vivências relatadas pelos próprios estudantes, como por exemplo: violência, discriminação e desvalorização da figura feminina. Esse gênero também reforça o que Geraldi aponta como a não-língua em oposição à cidade das Letras

A cidade das letras, tal como entre nós tem existido, tem produzido sujeitos da “não-língua” mais do que sujeitos prontos a dizerem sua história, uma outra história. Sempre é possível, no entanto, encontrar nesta mesma cidade, usando também a escrita, aqueles que se contrapõem à cidade das letras para construir uma cidade outra, de outras vozes. Penso que a aposta das alfabetizações cotidianas reside precisamente nisto: não o “letrar-se” para pertencer à sociedade letrada nos níveis que esta prevê para cada segmento social, mas o alfabetizar-se pra recuperar na “não-língua” os silêncios, para soltá-los com nós nas gargantas, apesar dos infortúnios impostos pelo pensamento globalizado, este que se pensa único e tem sido capaz de nos roubar qualquer sonho! (GERALDI, 2006, p.69)

Após a exibição dos vídeos, a explicação sobre o que é o *Slam Poetry* e momentos direcionados a debates, os estudantes foram convidados a criar poesias *Slam* coletivamente. As etapas para essa atividade de produção textual foram as seguintes:

³ Estudante do curso de Licenciatura em Letras (Português-Literaturas).

⁴ Estudante do curso de Licenciatura em Letras (Português-Literaturas).

- 1) Primeiro, compreender que os textos apresentados nos vídeos não eram improvisados. Diferente do *rap* – apesar de muito próximos –, a poesia *Slam* é memorizada e declamada com muita performance. Tudo isso exige ensaio. Mas, antes da filmagem (que muitas vezes acontece em festivais e competições ou para canais do *YouTube*), a primeira aparição da poesia *Slam* é no papel. Os escritores trabalham o texto, criam as rimas, selecionam as melhores palavras. Essa foi também a primeira etapa do trabalho realizado pelos estudantes. Coletivamente, eles pensaram nos temas que seriam abordados, decidiram a melhor composição para a escrita, fizeram rimas e escolheram o vocabulário;
- 2) No segundo momento, já com o texto definitivo, foi a vez de cada grupo praticar a leitura em voz alta e dar vida ao texto criado. Eles ficaram responsáveis por pensar no melhor tom de voz para a leitura do texto e decidir movimentos de corpo e expressões faciais durante a leitura;
- 3) Com o texto na “ponta da língua”, a terceira parte foi a preparação para as filmagens e a produção dos vídeos. Eles tiveram que decidir o local da gravação, como iriam se posicionar, quem estaria no vídeo;
- 4) Por último, pensou-se na exibição da construção coletiva. Os vídeos foram exibidos em sala de aula e avaliados pelos estudantes à base de muita pipoca e refrigerante.

A partir das produções dos estudantes, tivemos os seguintes temas contemplados e discutidos nas criações do *Slam Poetry*: (1) Feminicídio e machismo; (2) Diferença social; (3) Preconceito; e (4) Educação. Abaixo, um exemplo das criações (*Estupro*, autoria de Camily Nogueira⁵, Evelyn França⁶ e

⁵ Estudante do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Finlândia; participante do curso Eu, escritor... em 2018; escritora; autora do *Slam Poetry* intitulado *Estupro*.

⁶ Estudante do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Finlândia; participante do curso Eu, escritor... em 2018; escritora; autora do *Slam Poetry* intitulado *Estupro*.

Julia de Moraes⁷) e a carga reflexiva que o texto apresenta a partir da prática da escrita criativa.

Estupro

Nas curvas do meu corpo existe uma história.
E não, você não pode me obrigar só porque você quer na hora.
Em uma rua escura,
Oro por Deus.
Misericórdia!
Pois sei que com um mísero grito,
posso ter minha vida tirada na hora
Gata!
Psiu...
Eu amassava! Se sorrir é porque quer.
Oh lá em casa...
Que delícia de menina, hein?!
Não, eu não sou uma gata.
Não, eu não vou para a sua casa.
Eu não sou massinha para você me amassar.
Meu nome não é Psiu.
E eu digo não!
E aliás, eu só sorri por educação.

É fato que o exemplo apresentado traz claramente marcas de uma autoria que nem sempre é valorizada na sala de aula. Imaginação e criatividade são itens que alimentam essa escrita. Em *Estupro*, as estudantes-escritoras apresentam uma construção que diz algo para muitos e muitas. A interlocução está presente e fortemente marcada pelo tom de denúncia, pelo grito do “*Não é não*”!

Uma outra atividade que torna possível o exercício da escrita, da criatividade e da imaginação é a Ficha de Criação de Personagens. Inspirada nas fichas do RPG, o famoso *Role-playing game*

⁷ Estudante do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Finlândia; participante do curso Eu, escritor... em 2018; escritora; autora do *Slam Poetry* intitulado *Estupro*.

Mesmo com o preenchimento individual, o trabalho é coletivo. Cada estudante deve preencher sua ficha e criar seu personagem coerentemente com uma primeira ficha preenchida em grupo. Nessa primeira etapa, as decisões são as seguintes: ambientação e missão principal das personagens (como no exemplo 1).

[illegible]

Ensino da escrita: da alfabetização ao curso superior 135

dir qual será a missão principal das personagens. No exemplo acima, o grupo decide que “A principal missão dos personagens é sair do Egito em busca de um remédio para curar seu povo.”

Após essa etapa, passamos ao segundo momento: criação das personagens.

EXEMPLO 2:

Ficha de criação de personagens para construção de narrativas fantásticas e/ou maravilhosas
Nome do responsável pela criação: [redacted]

criação de PERSONAGEM

NOME DA PERSONAGEM: Sapphira, Strong Soul

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS
Idade: 40 Altura: 1,70 Peso: 60kg Cabelo: Preto
Olhos: azuis Rosto (detalhes): Finco, bonito, olhos grandes, lábios carnosos
Características especiais: Dele, Branca, tem um manto branco e um anel mágico com uma pedra que a controla de vez quando ela quiser. Ela pode se transformar em qualquer coisa que quiser, mas não pode se transformar em coisas que não são seres vivos. Ela pode se transformar em qualquer coisa que quiser, mas não pode se transformar em coisas que não são seres vivos.

OUTRAS CARACTERÍSTICAS
Onde vive: Atenas, Grécia Local de nascimento: Desconhecido?
Nível intelectual: Alto
Profissão: Arqueóloga
Estado civil: Viúva, que tem uma filha
Constituição da família: Seu marido faleceu há muitos anos.
Atividades preferidas: Quitar e fazer coisas novas, visitar o templo de Atenas e fazer coisas novas.
Descrição resumida da personagem: É uma mulher poderosa e independente, que é muito forte e sempre defende quem precisa. Ela é muito forte e sempre defende quem precisa.

IMAGEM DA SUA PERSONAGEM

NECESSIDADES: Seu filho de Sapphira, dela, da sua filha.

DESEJOS: Quitar e fazer coisas novas, visitar o templo de Atenas e fazer coisas novas.

Como é a relação da personagem com outras pessoas?
É educada e bem respeitosa.

Como a personagem será modificada ao longo da história?
Fica mais poderosa.

PODERES, DINHEIRO E OUTROS ITENS: Tem um anel mágico que a controla de vez quando ela quiser. Ela pode se transformar em qualquer coisa que quiser, mas não pode se transformar em coisas que não são seres vivos.

CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS E PSICOLÓGICAS
O que a motiva? Seu filho de Sapphira, dela, da sua filha.
A personagem tem medo de: Não sabe, mas acho que ela tem medo de não saber.
Sua visão sobre seu papel no mundo: Que ela é uma pessoa que é muito forte e sempre defende quem precisa.

VANTAGENS DA PERSONAGEM: Seu filho de Sapphira, dela, da sua filha.

DESvantagens DA PERSONAGEM: Não sabe, mas acho que ela tem medo de não saber.

CONFLITOS QUE SERÃO VIVIDOS AO LONGO DA HISTÓRIA: Sapphira e seu filho de Sapphira, dela, da sua filha.

É a partir da ficha de criação de personagem que o individual se ajusta ao coletivo, devendo respeitar o que já está posto pelo grupo em relação à narração que será elaborada. Coesão e coerência são fatores fundamentais nessa etapa, pois as personagens devem respeitar a ambientação e a missão já definidas previamente pelos estudantes. Assim, por exemplo, nasce Shappira, personagem que sairá do Egito em busca de um remédio para curar seu povo. Na ficha, é possível encontrar detalhes concretos e abstratos sobre a personagem. Também é fácil perceber quais serão as qualidades e defeitos que auxiliarão ou não no cumprimento da missão.

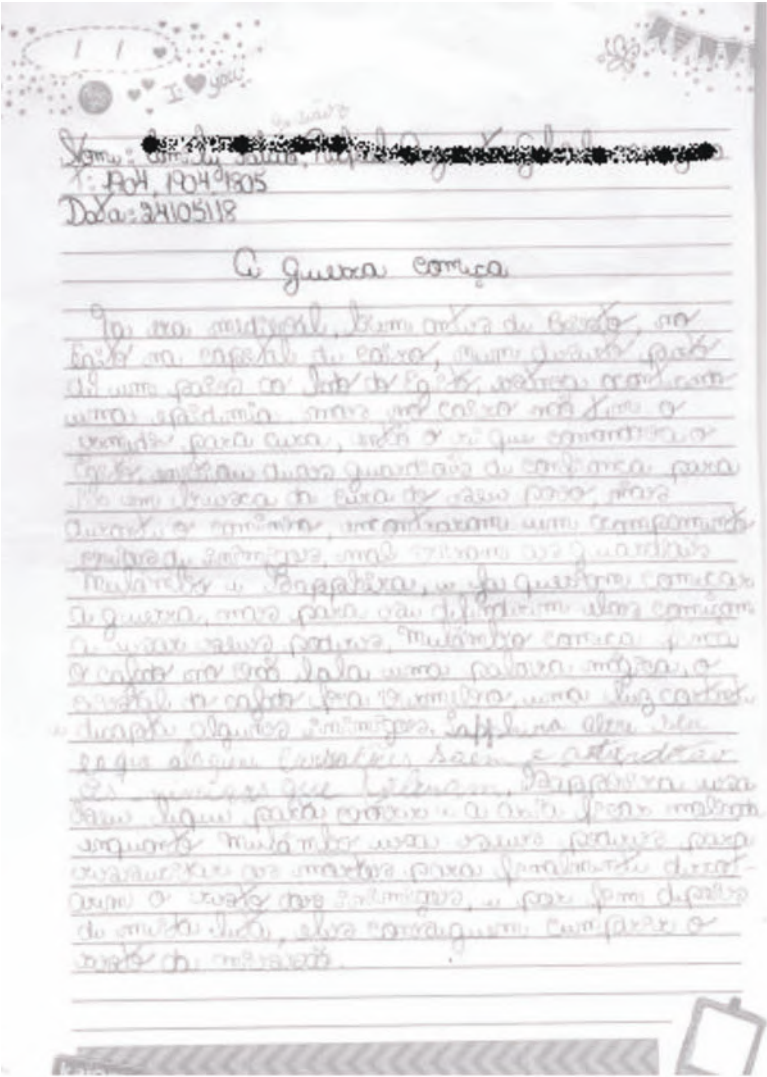
É importante notar que esse tipo de trabalho agrupa alguns elementos padrões para, o que é considerado por muitos professores, a escrita de um bom texto: planejamento textual, coesão e coerência. Mas, ao mesmo tempo, impõe como regra fundamental a liberdade para criar, a invenção, o poder de imaginar, a fabulação. Todos itens importantes para o exercício da escrita durante a vida escolar.

Além de criar aspectos físicos a partir da descrição concreta e elaborar uma imagem (opcional) da personagem, esse tipo de exercício também faz com que o estudante esteja, a todo momento, atento aos combinados de uma narrativa, o famoso P.E.N.T.E mencionado no artigo intitulado **Contar e escrever histórias**, de Marcelo Maldonado. O escritor consegue visualizar que, ao criar uma história, várias questões estão em negociação e muitos detalhes podem contribuir para levar clímax ao enredo. Ainda nesse segundo momento de criação, é tarefa do grupo de estudantes perceber se todas as personagens criadas estão de acordo com a ambientação escolhida e se terão participação na missão desejada, seja facilitando ou dificultando o objetivo principal. Dessa forma, voltamos ao item coerência que tanto é regulador da escrita, mas que pode ser leve quando a experiência é lúdica e incita o ato criativo.

Com tudo em ordem, o terceiro momento é o de elaboração da história a partir das fichas de criação. Nesta etapa, a escrita coletiva ganha fôlego novamente. É hora de reunir as persona-

gens criadas por cada estudante e colocá-las para interagir a partir da escrita criativa.

EXEMPLO 3:



Para facilitar a leitura, faço a transcrição do rascunho da narrativa que está manuscrito no exemplo 3:

A guerra começa

Na Era Medieval, bem antes de Cristo, no Egito, na capital de Cairo, num deserto perto de um povo ao lado do Egito, estava acontecendo uma epidemia. Mas no Cairo não teve o remédio para cura, então o rei que comandava o Egito enviou dois guardiões de confiança para ir em busca da cura do seu povo, mas durante o caminho, encontraram um acampamento crias dos inimigos, mal viram as guardiães Mulambo e Shapphira, já queriam começar a guerra, mas para se defenderem elas começam a usar seus poderes. Mulambo começa fincar o cajado no chão fala uma palavra mágica, o cristal do cajado fica vermelho, uma luz corta e decapta alguns inimigos. Sapphira abre seu leque alguns corações saem e atordoam os inimigos que tombam Sapphira usa seu leque para chover e a areia fica molhada enquanto Mulambo usa seus poderes para ressuscitar os mortos para finalmente derrotarem o resto dos inimigos, e por fim depois de muita luta, eles conseguem cumprir o resto da missão.

O texto *A guerra começa* não sofreu com as marcas da caneta vermelha e seus escritores não foram penalizados por algumas inadequações na pontuação, grafia de palavras ou qualquer outra marca mais reguladora ligada à gramática normativa. Esse texto foi o primeiro de muitos contos fantásticos/maravilhosos que surgiriam ao longo do ano de 2018. As interferências feitas só ocorreram a partir da terceira versão do texto quando o mesmo seria publicado no livro artesanal da turma intitulado **À luz das quintas**. Ao observar livros publicados por grandes editoras, os próprios estudantes-escritores decidiram que, antes da publicação do livro artesanal, os textos deveriam passar por revisão textual. Os licenciandos auxiliaram o processo de revisão realizado pelos estudantes, apontando a melhor maneira de aprender a grafia correta, pontuação, regência verbal, regência nominal etc Assim, o estudo da gramática e o uso do dicionário ganharam sentido e recebiam um porquê.

Além disso, no exemplo acima, é possível observar como se constitui o jogo de negociação durante as construções textuais coletivas. Durante esse processo de escrita, muitos valores foram trabalhados em sala de aula. O conteúdo que começa com a tipologia textual narrativa e seus elementos, passando por descrição e chega a outros conhecimentos linguísticos também é capaz de colocar em evidência os diferentes sujeitos que se relacionam no espaço escolar.

Afinal, na escola, escrita, criatividade e autoria podem combinar. E, o respeito a escolhas individuais e coletivas, o diálogo, a interação, a argumentação e convencimento a partir de uma mesma construção também são itens abordados nesse tipo de trabalho que tem como objetivos principais a escrita criativa em sala de aula e o reconhecimento da autoria de estudantes da educação básica.

Referências

- GERALDI, J. W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói. 2006. p. 59-71.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21.
- GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Editora Salamandra, Edição: 1ª, 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. (Coleção passando a limpo). 11. Ed. São Paulo: Cortez ; Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

GRAFE



Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa -
Fórum de Ensino da Escrita

Com esta publicação, pretendemos oferecer aos profissionais da educação básica que trabalham com a escrita uma discussão sobre os percursos escolares do seu ensino, acentuando os desafios de cada etapa e sua necessária correlação com as demais. Não se trata de um manual de ensino da escrita nem de uma discussão exaustiva do tema, mas de um movimento do GRAFE de chamada ao diálogo.

LETRACAPITAL

ISBN 978-85-7785-683-1



9 788577 856831