

UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Glauca Campos

**ESCRITA AUTORAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS COTIDIANOS**

Sorocaba/SP

2016

Glaucia Campos

**ESCRITA AUTORAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS COTIDIANOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Alda Regina Tognini Romaguera.

Sorocaba/SP

2016

### Ficha Catalográfica

Campos, Glaucia  
C212e Escrita autoral no ensino médio : desafios cotidianos / Glaucia  
Campos. -- 2016.  
109 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

1. Criação (Literária, artística, etc.). 2. Autoria. 3. Escrita. 4.  
Língua portuguesa – Composição e exercícios. 5. Prática de ensino.  
I. Romaguera, Alda Regina Tognini, orient. II. Universidade de  
Sorocaba. III. Título.

Glaucia Campos

**ESCRITA AUTORAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS COTIDIANOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Dra. Alda Regina Tognini Romaguera –  
Orientadora  
Universidade de Sorocaba

---

Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota  
– Examinador  
Universidade de Sorocaba

---

Profª Dra. Monica Martinez – Examinadora  
Universidade de Sorocaba

---

## AGRADECIMENTOS

Finalizar esta dissertação de mestrado não foi uma tarefa fácil. Sozinha eu não teria conseguido alcançar meu objetivo.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado forças para enfrentar todos os desafios que apareceram em meu caminho ao longo desta jornada.

Aos meus pais Lauzina e Jurandir por todo apoio, encorajamento e positividade.

Ao meu noivo Bruno por todo amor, companheirismo e paciência.

Ao meu irmão Douglas pela amizade e pelo bom humor de sempre.

À minha orientadora Alda pela paciência, dedicação, simpatia e profissionalismo com que sempre me ajudou.

Aos professores da banca examinadora Marcos Reigota e Monica Martinez pelas preciosas contribuições ao meu trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

À minha amiga Lilian pela dedicação e pela boa vontade de ler todo o meu trabalho e me ajudar com dicas preciosas.

À minha amiga Lívia por todo o apoio e pelos conselhos.

Às minhas amigas Aline e Bianca que, apesar da distância, estão sempre presentes em minha vida.

À minha parceira de mestrado Laura, por todos os sentimentos compartilhados ao longo desta caminhada.

À minha companheira de viagens Soraya, por todas as conversas compartilhadas nesta trajetória.

E, por fim, meu agradecimento àqueles que são a razão desta pesquisa existir: meus estudantes; os guardo com carinho em minhas lembranças...

O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. [...] Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. [...] E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

(Jorge Larrosa)

## RESUMO

O docente de Produção Textual depara-se com muitos desafios no cotidiano escolar, entre eles a recusa e a falta de interesse dos estudantes. O sistema escolar em que estamos inseridos é muitas vezes desestimulante. Esta pesquisa visa a levantar questões referentes a possibilidades inventivas neste cotidiano escolar. O objetivo é pensar caminhos que levem o estudante a ter autonomia no momento da escrita. De que formas a escrita autoral pode estar presente nas aulas de Produção de Texto? De que modo o docente pode estimular seu estudante a se colocar no texto? Esta pesquisa foi realizada com turmas de Ensino Médio de uma escola pública estadual em Tatuí-SP. Foram propostas a eles atividades de escrita que estimulassem a autoria, ou seja, atividades que valorizassem a experiência, a criação e as sensações. Não existe uma solução certa para que os aprendizes comecem a produzir textos puramente autorais. Entretanto, há algumas atitudes do educador que podem ser norteadoras: enxergar o cotidiano como algo mutável e inconstante, repensar a sua própria prática, criar táticas que promovam a reflexão dos educandos, trazer a experiência e as sensações dos estudantes para as atividades de escrita. A escrita precisa ser um exercício que tenha significado para o autor, e não ser uma mera reprodução de discursos. Escrever é um ato de cidadania, é um ato político.

Palavras-chave: Produção Textual. Cotidiano escolar. Escrita autoral. Experiência. Cidadania.

## **ABSTRACT**

The textual production teacher faces many challenges in the school routine, including the students' refusal and lack of interest. The school system in which we are inserted is often discouraging. This research aims to point questions about the inventive possibilities in this school routine. The goal is thinking about ways to give the students autonomy at the writing time. In which ways can the authorial written be present in Text Production classes? In which ways can the teacher encourage their students to put themselves in the text? This research was conducted with high school classes in a public school in Tatuí. It was proposed to them writing activities that stimulate authorship, ie, activities that value the experience, creating and sensations. There is no right solution for learners begin to produce purely authorial texts. However, there are some educator's attitudes that may be guiding: seeing the school routine as something mutable and inconstant, rethinking their practice, creating tactics that promote students' reflection, bringing the students' experience and feelings to the writing activities. Writing needs to be an exercise that has meaning for the author, and not be a mere reproduction of speeches. Writing is an act of citizenship, is a political act.

Keywords: Text Production. School routine. Authorial writing. Experience. Citizenship.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2. COTIDIANO ESCOLAR E ESCRITAS.....</b>	<b>26</b>
<b>3. TÁTICAS APLICADAS .....</b>	<b>65</b>
3. 1. Avaliação diagnóstica e escrita livre .....	67
3. 2. Debate sobre um tema polêmico.....	76
3. 3. Contato com vários gêneros.....	79
3. 4. Experiência pessoal .....	80
3. 5. Adaptação de texto teatral .....	85
3. 6. Produzindo uma entrevista .....	88
3. 7. Livro da turma .....	90
3. 8. Dando asas à imaginação.....	92
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO A – Proposta de produção textual: organismos transgênicos.....</b>	<b>106</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O domínio da escrita é essencial para que o indivíduo possa se expressar de forma coerente, posicionando-se como sujeito crítico frente a diversos assuntos. É possível se expressar através da oralidade, mas dominar a escrita é um direito político, se pensada enquanto um projeto político-pedagógico, conforme nos ensina Paulo Freire (1996). Não saber ler e escrever exclui socialmente o sujeito, ou seja, embora ele viva em sociedade, será excluído de diversas atividades sociais, além do olhar preconceituoso com que a sociedade o observa.

O indivíduo, em seus anos escolares, sempre se depara com atividades que envolvem a produção escrita. Embora o estudante domine as técnicas, muitas vezes enfrenta problemas que se referem à sua autonomia. Escrever bem vai além do domínio de técnicas de coesão e coerência; envolve também leitura de mundo. Um indivíduo que não lê o mundo primeiramente, não é capaz de se expressar na escrita, embora domine as técnicas, ou seja, escrever tecnicamente o que o outro quer ler é uma coisa, mas escrever colocando-se enquanto sujeito-produtor do seu texto é diferente e é o que busco nos textos dos meus educandos.

Ao começar a lecionar Língua Portuguesa no Ensino Médio, deparei-me com uma grande dificuldade por parte dos estudantes quando o assunto era produzir um texto. Percebi que a maioria dos estudantes não se sentia à vontade escrevendo textos, pois diziam ser uma tarefa muito difícil, alegavam não saber começar um texto ou não saber como colocar suas ideias no papel.

Notei também que muitos estudantes dominavam a técnica argumentativa oralmente, mas ao tentar colocar seus pensamentos no papel, apresentavam grande dificuldade. Seria falta de leitura? De domínio das técnicas de redação? De conhecimento de mundo? De uma explicação melhor do docente? O fato de os estudantes apresentarem tamanha dificuldade e resistência na produção textual chamou minha atenção com relação à origem deste problema.

Não se pode afirmar que os aprendizes não produzem textos. Eles escrevem mensagens de texto, recados em redes sociais, bilhetes etc. As pichações na cidade também são exemplos de escrita. Entretanto, por que na escola, apresentam tanta resistência à escrita no papel? Esta pesquisa irá enfatizar esta escrita escolar, porém não deixando de reconhecer a importância de outros formatos de escrita, muitos dos quais já fazem parte do cotidiano dos jovens.

Comecei, então, a refletir sobre as causas das dificuldades que os aprendizes encontram na hora de produzir textos e, a partir dessas reflexões, surgiu a ideia deste trabalho, visando a investigar mais profundamente os problemas encontrados pelos estudantes ao produzirem seus textos e como o docente deve se posicionar diante dessas questões, como trabalhar a produção de texto em sala de aula, como corrigir os textos, como retomar questões textuais ainda não compreendidas pelos estudantes, como incentivá-los a escrever mais, enfim, como lidar com os problemas presentes desde a pré-produção dos textos, até a pós-produção deles.

Quando comecei a lecionar Língua Portuguesa na rede estadual em 2011, notei que havia muitos desafios para os professores de Produção Textual, tais como estudantes não alfabetizados, ou com muita dificuldade de escrita, ou desinteressados, que não suportavam a ideia de escrever, outros inseguros que acabam escrevendo o que o docente orientava, sem ter uma opinião formada sobre o tema proposto etc. Minha pesquisa voltou-se, então, para aspectos da recusa e da autonomia: como fazer com que esses estudantes tenham um pouco de interesse em produzir textos?; como evitar a recusa?; como fazer com que o estudante seja autor do seu próprio texto?; como fazer com que ele produza um texto autoral?

Paulo Freire afirma que o docente deve estar sempre inquieto, curioso, de forma positiva, buscando refletir sobre suas práticas, tentando sempre melhorá-las: “Como docente devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*” (FREIRE, 1996, p.95). Sendo assim, esta temática mostra-se pertinente na medida em que abordará questões reflexivas sobre práticas pedagógicas, do ponto de vista da Produção Textual.

A questão do ensino de Produção Textual sempre me intrigou. Desde a graduação, na escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso, me interessei pelo ensino da técnica da escrita. Chamo de técnica, pois é possível ser aprendida. Existe a escrita artística também, mas infelizmente ela não é tão incentivada no Ensino Médio. Como a escola prioriza o ingresso do estudante no Ensino Superior e no mercado de trabalho, a função artística da escrita fica em segundo plano (quando fica). Sendo assim, os estudantes acabam aprendendo com maior ênfase os gêneros dissertativo-argumentativos, cheios de regras e “receitas” que os desestimulam na árdua tarefa de produzir textos.

Não defendo aqui que não é importante trabalhar dissertação na escola, pois é inegável sua importância no mundo competitivo que hoje se apresenta, mas penso a produção de texto na escola poderia ser mais voltada à formação de sujeitos críticos, o que nem sempre ocorre

no cotidiano escolar. A escola, ao querer servir às exigências do mercado, acaba transformando o texto escolar em técnica ao invés de valorizá-lo enquanto texto autoral.

O que me intrigava na graduação eram os aspectos linguísticos dos erros gramaticais e textuais dos estudantes de Ensino Superior, sendo que passaram por um exame vestibular. Minha proposta, outrora, era refletir acerca da eficácia dessas provas classificatórias, que analisam o candidato a partir do que ele produz em algumas horas.

Depois que terminei o curso de graduação, comecei a lecionar. Na rede estadual sou docente há pouco mais de cinco anos. Durante este breve período atuando na escola estadual, pude ter contato com a prática. Ser docente de produção textual é muito mais difícil do que eu imaginava. Na faculdade eu tinha a ilusão de que os problemas textuais poderiam ser sanados com uma boa explicação e com boas orientações aos estudantes. Eu acreditava que só não aprendia quem não tivesse vontade. Entretanto, lecionando Produção Textual, percebi que boas aulas e explicações não bastam e que a questão é muito mais complexa do que me parecia anteriormente.

Passei então a refletir e a me incomodar cada dia mais com a distância entre teoria e prática, entre o que se vivencia na sala de aula e o que se espera que os estudantes aprendam. A partir de então, senti a necessidade de aprofundar minhas reflexões, embasando-me em teorias diferentes das que eu já havia estudado: ao invés de teorias mais linguísticas, resolvi voltar meu olhar para teorias da Educação que pudessem auxiliar o docente a repensar sua prática, partindo da realidade do cotidiano escolar.

Antes de iniciarmos as reflexões, proponho algumas questões que nortearão esta pesquisa: O que é um bom texto? O que significa saber escrever? A escrita acontece de tantas formas que é preciso esclarecermos este ponto antes de darmos continuidade.

A coesão e a coerência são parâmetros de avaliação de textos amplamente explorados por livros didáticos. Na escola nos deparamos com textos de estudantes que muitas vezes são muito bem escritos do ponto de vista gramatical, o que inclui os aspectos da superfície do texto como pontuação, concordância, etc. Entretanto, ao nos aprofundarmos nas questões relacionadas ao conteúdo do texto, muitas vezes percebemos que não é a voz do estudante que está ali ou ainda há textos que não apresentam coerência (sentido).

Neste trabalho, consideramos um bom texto aquele que, embora possa apresentar falhas coesivas, é coerente e traz a voz do estudante em primeiro plano. É importante que os docentes tenham a sensibilidade de avaliar um texto autoral de modo distinto de um texto com ideias “plagiadas” que seja perfeitamente coeso e coerente, ou seja, textos que, embora pareçam perfeitos do ponto de vista da coesão e da coerência, apresentem ideias copiadas dos

textos das coletâneas fornecidas aos estudantes ou transcrição dos argumentos dados pelo docente para auxiliar na construção do texto, por exemplo.

Este trabalho tem como norte o princípio de que qualquer texto deve partir do escritor, que munido de informações, experiência de vida e criatividade, concebe seu próprio texto. A inventividade nada mais é do que uma mistura de percepções do indivíduo sobre a realidade que o cerca. Como então trabalhar a inventividade na sala de aula? Como incentivar a escrita criativa?

Em minhas indagações, problemas como falta de incentivo familiar, falta de leitura, falta de contato com textos mais complexos linguisticamente, falta de uma política educacional em equilíbrio com a qualidade do ensino foram questionados. Mas saber que os problemas existem e ser obrigada a conviver com eles não faz com que eles desapareçam. Muito pelo contrário, faz com que pareçam cada vez mais intensos ao olhar do educador crítico e preocupado com a realidade educacional atual.

\*\*\*

### Pedido de SOCORRO\*

Estou cansad\_. Fart\_. Esgotad\_.  
 Sinto que estou numa sala escura gritando com todas as  
 minhas forças e ninguém me ouve.  
 Não depende de mim abrir a porta da sala escura e sair.  
 Ela está trancada. Eu não tenho a chave.  
 E agora?  
 Será que depois de tanto gritar vou cansar e me calar?  
 Devo desistir de pedir ajuda?  
 Será que há outras pessoas gritando em outras salas  
 escuras pelo mundo?

---

\* Os textos em azul salpicados ao longo da dissertação consistem em meus exercícios de escrita reflexiva e autoral. Alguns foram produzidos na escola, conforme alguma situação do cotidiano surgia. Outros foram escritos fora da escola. Tais textos não foram divulgados, são reflexões pessoais, como forma de externalizar sensações.

Sabendo da impossibilidade da solução de todos os problemas que circundam este universo do cotidiano escolar, proponho-me a pensar estratégias para que o docente de Produção Textual possa repensar sua prática, apurando seu olhar, tentando ver além do que o mundo da utilidade nos *propõe* (poderíamos dizer “impõe”, mas se assim fosse, seria impossível pensarmos uma prática pedagógica diferenciada nos dias atuais; e isso não é verdade. Há muitos projetos e muitas coisas interessantes acontecendo que ultrapassam os limites que o mundo moderno estabelece). Minha intenção é discutir aspectos que possam levar o docente a ter um olhar diferenciado ao estudante, ou seja, deixar de lado uma visão preconceituosa e limitadora do aprendiz e passar a observar os pequenos e significativos avanços que ele faz, pois embora muitas vezes o “pequeno” não nos pareça significativo, ele pode ser potente.

Pensar o texto no cotidiano não é tarefa fácil, pois sempre há muitos obstáculos externos a serem superados. Entretanto, como educadora, penso que a esperança, a reflexão, a atitude e o comprometimento são combustíveis essenciais para que nossa luta por uma Educação melhor, que realmente forme nossos estudantes como seres humanos, nunca termine. Formá-los para serem seres humanos críticos e pensantes passa pelo exercício da escrita autoral e o docente é aquele que pode criar as oportunidades para que eles se autobiografem no mundo, abrindo caminhos para que possam se encontrar e se reencontrar com sua própria história.

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem. (LARROSA, 1999, p.47)

Como já foi dito, é importante que o estudante saiba posicionar-se frente a diversos assuntos para firmar-se enquanto indivíduo com posicionamento crítico, inserido em uma sociedade plural. A este respeito, Pereira (2007) aborda a importância da escrita enquanto ação social:

[...] discutir sobre o ensino/aprendizagem de produção de texto, é buscar compreender como a sociedade e a linguagem estabelecem relação de mútua constituição e como essa relação de interdependência é fundamental para a compreensão e desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem da escrita em diferentes espaços sociais de letramento. É procurar compreender a escrita enquanto ação social. (PEREIRA, 2007, p.2)

A escolha do tema também está vinculada à ideia de que o estudante precisa ser orientado a pensar, acima de tudo. Não existe texto sem pré-pensamento. Muitas vezes, a ânsia do estudante em escrever algo (qualquer coisa que seja, só para preencher linhas) precede ao pensamento e isso gera problemas na organização das ideias dentro de seu texto. Um trabalho bem feito pelo docente antes de o estudante começar a escrever pode ajudá-lo na clareza das ideias. Por isso, penso que a orientação do docente e o *feedback* que ele dá ao estudante são essenciais para que este saiba que direção tomar na construção do seu texto.

Como afirma Herreira (2000), as estratégias de produção de texto devem ter como base um bom planejamento. Ela diz que produzir uma redação não tem relação somente com a capacidade que o indivíduo possui de escrever corretamente, mas principalmente com a capacidade que ele tem de organização das ideias sobre determinado tema.

Muitos problemas de sentido encontrados nos textos produzidos pelos estudantes em questão são causados pela falta não só de planejamento, mas também de revisão do texto. Na escola, o tempo é um grande empecilho na produção de um bom texto. Não há a valorização dos diferentes tempos da escrita: tempo de criação e tempo de edição. O discurso escolar nas aulas de produção de texto está mais voltado para quantidade e formato do que propriamente para qualidade.

Um bom texto precisa de um tempo de inspiração, amadurecimento, produção. Descanso. Revisão/edição. O tempo escolar é todo fragmentado. O texto precisa ser terminado em x minutos.

Alguns estudantes, quando questionados a respeito de qual foi a ideia que quiseram passar em determinado trecho de seus textos, respondem: **nem eu entendi, professora\***. Sendo assim, percebe-se uma falta de preocupação ou talvez de tempo para a revisão do texto, tarefa importantíssima na finalização de um texto coerente. Somos seres humanos e estamos sujeitos a erros. Além disso, durante a produção escrita, podemos, na ansiedade de escrever tudo conforme pensamos, produzir períodos sem coerência. Por isso, é necessário seguir todas as etapas da produção textual, principalmente a revisão.

Antunes (2003) afirma que a produção escrita é um *processo*, englobando, assim, várias etapas, desde o planejamento até a revisão do texto. Cada etapa tem papel fundamental no resultado final. Omitir etapas ou realizá-las de modo superficial prejudica a qualidade do texto final.

---

\* Os textos em verde ao longo da dissertação referem-se às vozes dos estudantes, por mim adaptadas, a partir do cotidiano escolar analisado.

A autora levanta ainda uma questão importante relacionada às condições às quais o estudante é submetido no momento da produção textual. Antunes (2003) aponta como um dos fatores negativos para a qualidade do texto final a escassez de tempo, responsável pela impossibilidade de o estudante planejar seu texto com calma e também revisá-lo depois de concluído.

A maturidade na produção textual é adquirida pelo estudante com o tempo, ou seja, é preciso que ele exercite de forma consciente o escrever:

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal. (ANTUNES, 2003, p. 60)

É possível pedir que a produção textual seja feita em casa? Seria uma ótima solução. Entretanto, meu desânimo na aplicação desta técnica consiste no fato de que grande parte dos estudantes não se lembra de trazer o texto na aula seguinte e outros fazem cópias de textos de outros autores e entregam como sendo seus. Por que fazem isso? Algumas razões me vêm à mente: atividade não significativa, caráter avaliativo da escrita, entre outras. Não adianta dar a eles tempo de escrita se a atividade não lhe diz respeito, não se refere ao seu universo. A respeito disso, é possível fazermos um paralelo com o que Paulo Freire (1982) afirma acerca dos temas significativos a quem está sendo alfabetizado:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 1982, p.34)

Para fins didáticos, os estudantes aprendem certas estruturas fixas de como produzir um bom texto. De forma sistematizada, escrever um texto parece bem mais simples do que realmente é. Ao deparar-se com a folha de papel em branco, sente-se inseguro, não sabe o que escrever e bloqueia. É muito comum nós, docentes, ouvirmos dos estudantes: **como eu começo meu texto?, eu sei o que dizer, mas não sei como escrever, não sei concluir minhas ideias**, entre muitas outras inseguranças. A questão é: “como o docente pode ajudar o estudante, sem tirar-lhe a autonomia?”.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes e qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 1996, p. 69)

O docente de Produção Textual auxilia seu estudante no levantamento de ideias e argumentos quando tenta ser o máximo imparcial possível, contribuindo, assim, para que o estudante chegue às conclusões sozinho. Sendo assim, o docente, como orientador do processo, põe sua opinião em segundo plano.

O papel do docente, enquanto mediador, parece claro. Entretanto, o docente está preparado para esta função, conduzindo seu estudante no processo de produção?

[...] escrever um tema não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para fazer um trabalho é preciso conhecer as regras do ofício. Todavia, nem sempre o docente orienta o educando para observar as diversas etapas necessárias para a organização de texto. Será que esse mesmo docente recebeu, em seu curso de formação, embasamento pedagógico para desenvolver esse trabalho? (SERAFINI *apud* HERREIRA, 2000, p. 17)

A princípio, o trabalho se propunha a enfatizar o gênero textual dissertativo-argumentativo, devido ao fato de ser muito cobrado em exames vestibulares e concursos, além de privilegiar a argumentação. Porém, no decorrer da pesquisa, percebi que o trabalho com gêneros específicos não fazia muito sentido, uma vez que minha maior preocupação é com a produção escrita, seja ela de qualquer gênero, contanto que seja autoral.

Rodrigues (2006) faz referência à finalidade do trabalho com produção textual, segundo os PCNs: “O trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (RODRIGUES, 2006, p. 216).

A escolha temática da pesquisa baseou-se em minha experiência docente nas séries do Ensino Médio, pois foi lecionando nessas séries que me deparei com as dificuldades dos estudantes ao produzirem textos dissertativos. A partir daí, interessei-me por investigar as causas dessas dificuldades e as possibilidades de intervenção do docente, a fim de saná-las ou diminuí-las. Espera-se dos estudantes do Ensino Médio um amadurecimento na escrita que nem sempre pode ser encontrado devido ao engessamento das propostas de escrita presentes na escola, como por exemplo, análise de fragmentos descontextualizados, explicações óbvias de trechos, etc.

A intenção não é descobrir uma solução para que os estudantes passem a “adorar” produções textuais, mas sim, buscar as razões ligadas à recusa e possíveis práticas que diminuam tal resposta.

Ao produzir seu texto, o estudante será sujeito-enunciador-crítico de suas próprias ideias, o que envolve um processo longo e complexo de assimilação de informações ao longo da vida. Justamente por esta razão não existem textos idênticos, pois, embora o ponto de vista a ser defendido seja o mesmo, as estratégias argumentativas utilizadas pelos autores serão diferentes, já que cada um é um indivíduo único. Gallo (2014, p.27) afirma que a Educação Maior visa a ensinar tudo a todos. Para isso impõe-se um método que garante a existência de uma mesmidade, de uma uniformidade. Aqueles que desviam serão colocados nos trilhos novamente para confirmar a norma, para chegar ao mesmo lugar de todos. Entretanto, se somos seres diferentes, por que é necessário que todos cheguem ao mesmo lugar? Na verdade a pergunta deveria ser esta: é possível fazer com que todos cheguem ao mesmo lugar? Não será esta uma tentativa vã da escola?

Na produção de texto não há uma resposta certa ou errada que pode ser encontrada em um gabarito, não há apenas uma possibilidade de solução. Escrever não é uma ciência exata. Talvez seja por esse motivo que o domínio do padrão dissertativo “introdução – desenvolvimento – conclusão” não é sinônimo de escrever bem ou argumentar bem. Aspectos importantes para que um texto tenha boa argumentação envolvem a criatividade, o conhecimento de mundo e o poder de persuasão de seu autor. A coesão e a coerência não são desconsideradas, mas não são suficientes para que um texto seja argumentativo.

Na grande maioria das vezes, quem acaba por ler o texto do estudante é apenas o docente. Embora não devesse ser desta forma, é o que acontece no cotidiano escolar. O discente escreve apenas para o docente. Surgem então as inseguranças do escritor. **Se a professora não gostar do que escrevi, tirarei nota baixa.** Outros já nem se preocupam com a nota e se recusam a escrever qualquer coisa por não saberem o que escrever ou por onde começar. Seria um problema apenas de repertório ou de escrever o que o outro quer ler?

\*\*\*

### Patinho feio

Na última reunião de docentes que tivemos, um professor que não era de Português, me disse: "O aluno tal não sabe nada né? Não escreve, não copia, não faz nada!". Este comentário me fez pensar nas dificuldades que já tive com o tal. No início do ano não era o aluno exemplar. Estava sempre aquém.

Certa vez alguém me disse que as dificuldades existem para serem superadas. Sabendo disso, devo fechar os olhos diante dos problemas? Confesso que às vezes dá vontade de me fazer de desentendida. Deixar as coisas fluírem sem a minha influência.

Mas educador de verdade não consegue. Ele pode ter lá seus dias de desânimo e indiferença, mas existe uma força pulsante dentro de si que diz pra tentar mais uma vez.

O que é ser educador senão ser constantemente insistente? Água mole em pedra dura... Quem sabe um dia o aluno que tanto foi discriminado e deixado de lado consiga avançar alguns passos. Passos pequenos, talvez. Comparado aos outros, talvez passos minúsculos. Mas ainda assim, passos. Passos sempre para frente, nunca para trás.

É fácil rotular: "Esse aí não aprende nada, nem adianta". A palavra talvez nem seja "fácil", mas sim "cômodo". "A culpa é dos professores antigos". "A minha parte eu fiz, ele que não consegue aprender". Tira-se de si a responsabilidade pelo fracasso do aluno. Aí o engano: professor tem que perceber que todos os alunos são diferentes. Cada um aprende de uma forma.

De repente este "patinho feio" só precise de um olhar diferenciado. Um olhar compreensivo, humano, sem discriminação.

A importância da escrita nas relações sociais vem aumentando com o passar do tempo. É inegável a necessidade do domínio da técnica escrita no mundo contemporâneo. Ela vem ganhando espaço na comunicação social, e uma de suas impulsionadoras é a tecnologia. As pessoas se comunicam, por exemplo, via redes sociais, através da escrita. Sabemos que a escrita não é a única forma de comunicação, mas o indivíduo que a domina tem maiores chances de acesso às mais diversas esferas sociais.

A escrita surgiu a partir de uma necessidade comunicativa, uma vez que é atemporal e seu registro pode ser consultado posteriormente.

Alguns investigadores relacionam o aparecimento da escrita com o incremento das actividades comerciais a longa distância, depois de terem sido desenvolvidos os métodos de agricultura mista, geradores de excedentes alimentares que poderiam ser trocados por outros bens, nomeadamente os minérios de cobre e estanho necessários à então florescente indústria do bronze, e que tinham frequentemente de ser importados desde os respectivos locais de origem, por vezes longínquos. Tornou-se então necessário saber com exactidão onde se situavam esses pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar, bem como se afigurou imprescindível a adopção de sistemas de pesos e medidas padronizados – só possível com recurso à matemática, que implica também ela alguma forma de notação gráfica, e de registos organizados, mapas e cartas. (AFONSO, 2002)

A escrita respondia, portanto, a uma necessidade prática. Percebe-se que o contexto era fundamental, pois atendia a uma necessidade imediata de comunicação e registro da língua até então oral. Com o passar do tempo, a escrita foi se desenvolvendo, novas necessidades foram surgindo e, conseqüentemente, novos gêneros foram sendo criados. Os gêneros textuais surgem, pois, conforme as necessidades de interação social, e para que o indivíduo esteja inserido nas mais diversas situações de comunicação social.

Quando pensamos a escrita nos dias atuais é essencial partirmos do contexto, ou seja, qual é o objetivo da produção, para quem se escreve, em que período histórico se escreve, etc. Percebe-se, entretanto, que na escola o contexto é deixado de lado. Os estudantes sempre escrevem para o docente ler e dar um retorno em forma de nota. Acabou. Somente isto. Sem significado maior que isto.

O que se pretende neste trabalho é fazer uma reflexão, a partir da visão docente, sobre como a produção textual pode ser trabalhada em sala de aula de modo que os estudantes tenham menos resistência e possam ver algum sentido nas atividades que realizam.

O trabalho de pesquisa foi feito a partir das situações cotidianas em turmas de Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Tatuí. As análises das produções das turmas e as práticas discutidas neste trabalho focam aproximadamente dois anos de trabalho (1º ano do E.M. em 2014/ 2º ano do E.M. em 2015). Embora a problemática aqui abordada

ênfatize estes dois anos de trabalho, ela não exclui necessariamente outras experiências vivenciadas por mim anteriormente, com outras turmas. As discussões e reflexões aqui propostas não se limitam a contemplar determinados contextos, mas podem ser observadas em inúmeros contextos de cotidiano escolar. Por isso a abrangência do tema e a importância de sua reflexão pelos docentes.

Procurar-se-á pensar um ensino de produção de texto menos rígido, voltado para práticas mais dinâmicas, com significado mais próximo da realidade dos estudantes. A partir disso, abordar-se-ão os objetivos das atividades de produção textual, como são feitas as correções e os impactos destas correções nas produções futuras dos aprendizes.

O que o docente pode fazer para ajudar seu estudante a criar autonomia para produzir um texto coerente? Que postura docente auxilia no progresso do aprendiz? O que esperamos do nosso estudante quando ele produz um texto? Em que estamos colaborando para que ele consiga produzir um texto autoral? Estas serão algumas das questões que nortearão esta pesquisa.

Não se pretende aqui buscar soluções milagrosas e definitivas para os problemas de escrita dos discentes. É importante que cada contexto seja analisado de modo particular; cada docente tem um estilo de trabalho, respeitando o seu perfil e o perfil dos seus aprendizes. O que aqui se discutirá não são verdades absolutas nem tampouco experiências que podem ser “transplantadas” com sucesso em qualquer contexto. O que se propõe neste trabalho é a discussão de possibilidades, devires, pensamentos pedagógicos e humanos que ultrapassem o limite burocrático e sistemático.

Escrever não é apenas passar para o papel o que o outro quer ler, no caso, o que o docente quer ler, apenas para ter nota e passar de ano. Escrever deve ter uma função muito mais ligada à autonomia, ao expressar-se, ao desejo de ser lido, à vontade de traduzir-se: sentimento em palavras; sensações em texto. Além disso, escrever é estar inserido socialmente, é ser cidadão, é um ato político.

Nossas reflexões pretendem analisar os fatores que tornam o ensino e a aprendizagem de Produção Textual uma tarefa bastante complexa no dia-a-dia da sala de aula; analisar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes ao produzirem seus textos e suas possíveis causas, refletindo também sobre as estratégias didáticas que o docente pode utilizar ao orientar seus estudantes na Produção Textual, sem tirar-lhes a autonomia; discutir de que forma o docente pode trabalhar em sala de aula para tornar as aulas de Produção Textual uma atividade prazerosa para os estudantes, diminuindo as dificuldades encontradas por eles.

Uma das grandes dificuldades encontradas pelos discentes é a de se tornarem sujeitos-produtores. Quando existe uma resposta correta, como em matemática, é mais fácil ter certeza de que se está no caminho certo ou não. Ao deparar-se com uma folha em branco, muitos se sentem perdidos, sem saber por onde começar. Algumas vezes não são as ideias que lhe faltam, mas sim, a organização estrutural delas. Outras vezes, o que ocorre é o contrário. Outro fator também bastante relevante para que haja esta dificuldade é a questão linguística, ou seja, a escolha lexical e sintática.

A prática da escrita é essencial nos dias atuais. Não saber escrever exclui o indivíduo de muitas práticas de comunicação sociais importantes. Diferentemente da aquisição da linguagem oral, a aquisição da linguagem escrita é um processo que não ocorre naturalmente através da interação com o meio em que o indivíduo está inserido. Ela requer uma aprendizagem formal, que na sociedade é uma responsabilidade delegada principalmente à escola. “Uma diferença a ser levada em conta entre a *performance* da linguagem oral e a da escrita reside no fato de que o ser humano não nasce com uma propensão inata para a segunda habilidade” (SCHNEIDER, pp. 4-5).

No Ensino Médio, espera-se que a representação simbólica das palavras já seja completamente dominada pelos estudantes. Mas nem sempre é isso o que acontece. Muitos deles apresentam problemas gravíssimos de escrita, inclusive de grafia de palavras. Eles têm dificuldades de escrita que já deveriam ter sido sanadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir disso, podemos fazer diversas indagações acerca de onde o problema começou, mas isto não nos ajudará a resolver o problema que se apresenta agora. A pergunta que deve ser feita não é “quem falhou no processo?”, mas sim “o que fazer com o problema que temos em mãos agora?”. É utopia pensar que da noite para o dia, o estudante com déficit de escrita há anos começará a escrever perfeitamente, mas é possível pensarmos em ações para amenizar a questão. E este é o papel do bom docente, dar condições de ensino e aprendizagem adequadas ao aprendiz:

A capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão linguística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas. (DOLZ; PASQUIER, p.1)

Este trabalho tem como um dos fundamentos teórico-pedagógicos o autor Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* ele aborda aspectos de extrema importância

com relação à postura pedagógica que o docente deve adotar para que a aprendizagem de fato ocorra.

Freire (1996) traz a questão da prática autorreflexiva. O trabalho docente mostra-se efetivo a partir do momento em que olhamos para nossa prática, refletimos sobre ela e identificamos pontos que podem ser aprimorados ou alterados completamente. Ele defende a constante reflexão crítica sobre a prática atual para que possamos ser educadores melhores. Não se deve olhar a realidade de forma passiva, mas sim de forma crítica, de modo a criar mudanças: “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. (FREIRE, 1996, p. 85).

O autor também enfatiza a dimensão política da aprendizagem. Quando o educador orienta seu aprendiz na produção de um texto, é importante ter em mente que este ato é político, ou seja, diz respeito à cidadania. A escrita é uma voz e não deve ser sufocada por discursos alheios. Os discursos já existentes podem contribuir para que o indivíduo se posicione, mas a voz dentro do texto é autoral. O texto é o produto final de uma combinação de experiências, sensações, reflexões e contexto.

\*\*\*

A escrita desta pesquisa está dividida em quatro partes. Esta primeira parte refere-se à introdução do trabalho, tratando da importância e relevância do tema para a área da Educação. Na segunda parte, será apresentado o cotidiano escolar estudado, com seus problemas e dificuldades, que serão analisados do ponto de vista teórico e artístico, dialogando com autores e obras de arte que conversam com o tema. Na parte seguinte, serão apresentadas algumas práticas cotidianas que foram aplicadas no contexto em questão, abrindo espaço para desdobramentos futuros, em outros contextos, alhures e atemporais, pensamentos, criações, estratégias pedagógicas... Por fim, essas práticas serão pensadas a partir das teorias e serão discutidas suas contribuições para os objetivos propostos, na última parte.

As metodologias que nortearam este trabalho foram o estudo de caso e a pesquisa narrativa. Considero que o estudo de caso é uma metodologia adequada, uma vez que a pesquisa aborda aspectos de uma realidade particular: quatro turmas em 2014, das quais duas prosseguiram comigo em 2015:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (PONTE *apud* ARAÚJO, 2008)

O olhar da pesquisa está voltado para estes grupos e, portanto, os tem como objeto de estudo, de análise e de levantamento de teorias a partir dos dados que ela apresenta. A análise é qualitativa na medida em que não busca uma padronização ou sistematização, mas, ao contrário, propõe ações que, por terem sido ou não bem sucedidas em uma realidade, podem vir a ser repensadas ou não em outros contextos. Importante ressaltar a palavra “repensadas”, pois qualquer ação qualitativa diz respeito a uma realidade específica e não deve ser tomada como modelo de reprodução em outros contextos, mesmo porque, ao reproduzi-la, estaríamos entrando no campo da Educação Maior, e as ações que aqui proponho voltam-se para uma Educação Menor, conceito proposto por Sílvio Gallo (2003) e que se refere aos atos de resistência contra as macropolíticas impostas no cotidiano escolar.

O docente pode transformar a sala de aula em um ambiente de ações cotidianas singulares que não precisam servir ao poder, aos parâmetros ou aos grandes projetos. Embora o docente atue inserido em um sistema macropolítico, suas ações cotidianas podem visar a micropolíticas, propiciando a criação de sentidos, de experiências que afetem os aprendizes, transformando-os em indivíduos autênticos.

Com relação à pesquisa narrativa, ela surgiu a partir da necessidade de colocar minhas vivências do cotidiano como um segundo fio para tecer meu texto. Pesquisadora e docente não se dissociam neste movimento de reflexão incessante. Assim sendo, as narrativas não são menos importantes do que as teorias neste trabalho. Ambas são fios principais que se entrelaçam a fim de darem forma ao tecido da pesquisa.

Segundo Galindo et al (2014, p. 297), as narrativas “nos auxiliam a incorporar a confusão e a complicação do cotidiano sem ter que negá-las para que os textos se tornem possíveis”, ou seja, são dispositivos que trazem consigo outros tempos e espaços a fim de convidar o leitor a um engajamento na construção de novos modos de articulação; não são fixações que levam à norma, mas lidam com a multiplicidade e heterogeneidade do cotidiano a fim de semear novos olhares.

As narrativas presentes ao longo deste trabalho partiram de situações de interação entre mim e os sujeitos escolares presentes no cotidiano em que estava inserida. A intenção não é exemplificar uma situação específica, como um modelo, mas trazer o cotidiano para

perto do leitor, afastando a impessoalidade no endereçamento da escrita e mobilizando pensamentos que dialoguem com narrativas não explícitas:

Quando narramos, estamos no âmbito das políticas de localização nas quais os recursos metodológicos adotados, ao invés de uma busca por validação intrínseca, passam por perguntas de cunho ético-político. Quais pessoas são mobilizadas em nossas narrativas? Quais mundos nós construímos? Esses mundos importam? Quais saberes contam? (STENGERS *apud* GALINDO et al, 2014, p. 298)

As narrativas ficcionais que permeiam esta dissertação não têm como objetivo apresentar uma versão única dos fatos, nem tampouco explicá-los, mas articular o meu cotidiano escolar ao de outrém, de forma a criar pontes, rizomas, abrindo novas possibilidades de pensamento:

Assim, narrativas perfomam: criam mundos, propõem relações, atam pessoas por endereçamentos, constroem realidades, imiscuindo-se e se misturando como as materialidades que compõem o cotidiano. Elas não apenas reafirmam mundos, mas fazem parte de um trabalho político que diz dos mundos que queremos ajudar a construir – são mediadoras. Ou melhor, narrativas jogam com mediações e mediadores. (GALINDO et al, 2014, p.300)

As narrativas serão apresentadas ao longo do texto em duas cores: **azul**, que indica a fala do meu eu-docente; e **verde**, indicando a voz dos meus estudantes. Elas não são transcrições fieis da realidade, mas foram escritas a partir da minha visão sobre o cotidiano escolar no qual estou inserida. Embora optar por falas exatas dos estudantes pudesse dar um tom de autenticidade ao texto, a escolha por falas dos aprendizes que não são transcrições fieis traz ao texto “minha” percepção enquanto educadora acerca do cotidiano escolar em que estou inserida. Minha visão de mundo mesclou-se a muitas narrativas com as quais estava em contato diariamente. A partir dessa mistura, nasceram textos autorais que dão suporte à minha pesquisa. O cerne da minha pesquisa é o texto autoral, logo, meus textos autorais salpicados ao longo da dissertação harmonizam-se com a temática. São textos que tratam do “viver-com” e o “con-viver” no cotidiano escolar.

Trata-se da existencialidade projetada no espelho, a refletir a tensão entre o “ser no mundo” e o “estar no mundo”. É a tomada de consciência do homem acerca do seu estado de abandono, obrigando-o a empreender uma viagem por mares revoltos na frágil embarcação da vida, sempre à margem da verdade. Pode ser a busca ansiosa da própria identidade, ou mesmo o reconhecimento do “outro”. Por vezes é o conflito entre o “viver-com”, e o “con-viver”. (LUCHESESI *apud* REIGOTA, 1999, p.81)

Ao longo da escrita deste texto, os “personagens protagonistas” serão tratados por palavras que podem ser tanto femininas quanto masculinas, tais como “estudante” ou “docente”, como uma reafirmação freireana. Minhas análises e reflexões serão permeadas por escritas autorais em diferentes momentos do texto. Elas tratam de cenas do cotidiano que me afetaram de algum modo e transbordaram a esfera do sensível, passando para o concreto, através da palavra. Cada texto foi colocado em um lugar especial, criando conexões entre teorias e práticas, retomando, novamente, Paulo Freire. Os textos autorais foram produzidos pela pesquisadora-docente, como uma câmera que flagra cenas cotidianas e tenta traduzir em palavras as emoções de breves momentos. O instante passa, mas a palavra, assim como uma fotografia, permanece. E é esta permanência que pretendo deixar registrada neste trabalho. Eu sou docente e pesquisadora, duas vozes que irão se mesclar, relacionando-se no tempo e no espaço:

[...] as narrativas estão relacionadas não com momentos isolados ou atos particulares, mas com a sequência dos atos e eventos. Elas estão dispostas e interconectando as percepções fenomenológicas, ou a memória dessas percepções no tempo e no espaço. No processo de narração, momentos discretos e atos são contextualizados: eles estão mergulhados numa história. (WORTHINGTON *apud* REIGOTA, 1999, p. 79)

O trabalho com narrativas traz o objeto de estudo para dentro do texto: o cotidiano escolar; faz com que os fatos marcantes na minha trajetória, enquanto docente, venham à tona. As narrativas permitem que eu mostre os fatos que me atravessaram e que, de alguma forma, movimentaram pensamentos.

As narrativas apresentadas neste texto seguem os critérios de compromisso ético e pertinência temática, uma vez que traz, à luz da Educação, questões profundas ligadas ao pertencimento do indivíduo no mundo.

Os textos dos discentes que transcrevo neste trabalho como exemplos de experiências positivas foram selecionados dentre muitos outros textos. O critério de seleção está ligado ao fato de terem me surpreendido positivamente, uns por saírem do senso comum e outros por serem produzidos por discentes que não costumavam produzir textos em minhas aulas. De uma forma ou de outra, os textos foram escolhidos pelo impacto que causaram em mim e também pelo histórico de cada um dos estudantes.

A competência escritora é uma questão social e política; quem não escreve é excluído ou julgado. Investir nas micropolíticas é a arma de guerra dos educadores contra a

incompetência escritora. Não só competência no sentido de domínio da grafia, mas de escrita autoral e pensamento livre.

Não há soluções definitivas para os problemas do cotidiano escolar, pois ele é dinâmico e efêmero. Ele é novo a cada dia. Dissolve-se e escorre por entre as mãos. Não é palpável. O cotidiano lida com as pessoas, com as emoções, com os sentidos, com as relações afetivas. Ser educador é identificar e reconhecer caminhos neste cotidiano. Cada dia um novo dia, novas possibilidades.

## 2. COTIDIANO ESCOLAR E ESCRITAS

Para compreendermos a complexidade ligada à produção escrita escolar, é necessário que tenhamos em mente como ocorre sua aquisição. Comparando-se a aquisição da linguagem oral com a escrita, é notável que aquela é mais naturalmente aprendida, em contato com o meio. Já a linguagem escrita necessita, além de repertório (experiências), também exercício, envolvendo aspectos não só cognitivos, mas também motores.

Há várias teorias acerca da aquisição da linguagem oral, como a que a considera

[...] um conjunto de respostas verbais associadas a situações, de acordo com um esquema estímulo-resposta, característico do reflexo condicionado. [...] Nesse sentido, a criança aprende a linguagem por imitação e reforço, perspectiva na qual o fator principal da aquisição é a aprendizagem (entendida como treinamento), sendo a linguagem considerada como um comportamento dentre outros, sem especificidades particulares (Ducrot e Schaeffer, 1994:131). A aquisição da linguagem é um processo gradual de estocagem de reforços, onde o adulto é o provedor do modelo de palavras e frases. (SOARES, p.13)

Há uma outra linha de estudo relacionada à aquisição da língua oral que é o inatismo, que entende a linguagem oral

como sintaxe, considerada como um conjunto de regras que a criança vai deduzir ou descobrir, independentemente de todo o uso da língua. Segundo eles, a criança é equipada geneticamente de um ‘dispositivo de aquisição da linguagem’ (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o input da linguagem do adulto e analisa-o. (SOARES, p.14)

Já a vertente piagetiana considera que

as estruturas da linguagem da criança não são nem inatas nem adquiridas, mas resultam da interação entre um certo nível de desenvolvimento cognitivo e um determinado ambiente linguístico e social. Portanto, a escola piagetiana também admite a existência dos universais linguísticos, mas afirma que estes se constroem durante o período que se segue ao estágio sensório-motor. (SOARES, pp. 14-15)

Percebe-se, portanto, que, de modo geral, as teorias da aquisição da linguagem oral a consideram um processo que ocorre na interação com o meio ou com o outro, ou ainda na ativação de uma gramática internalizada, etc. Nestas perspectivas, não é necessária uma educação formalizada para que o indivíduo domine a linguagem oral, pois a fala será adquirida a partir de situações sociais de comunicação. Todos aprendem a falar no convívio social, mas nem todos aprendem a escrever. “Moraes (1998) se refere à escrita como sendo

uma atividade motora altamente complexa e diferenciada, arduamente construída, frágil, e resultante de um processo de evolução que nasce em virtude do meio” (VITAL; CRISPIM, p.7).

É possível enxergarmos a língua escrita como um contínuo mais complexo da língua oral, ou seja, a língua escrita também é aprendida no contato com o outro, mas sua aquisição é mais complexa, pois exige que o indivíduo aprenda coordenações motoras e aprenda como funciona a transcrição dos sons da língua, além de estruturas sintáticas que, por vezes, diferem da estrutura que utilizamos na língua oral: “As regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que o português é uma língua difícil” (BAGNO, 1999, p.51). Este aspecto está presente nos textos dos aprendizes.

Existe uma gramática normativa que ainda persiste em concursos e provas de caráter eliminatório. Embora haja uma nova corrente de pensamento que valorize as variedades linguísticas, a realidade mostra-se diferente. Prega-se aos estudantes que é essencial dominar regras específicas da língua para poderem ter acesso, por exemplo, às universidades, mas, de fato dominar as regras é garantia de um bom texto? As regras ajudam alguém a ser um escritor autônomo ou são meros mecanismos eliminatórios em provas?

Esta questão pulsa fortemente na escola, pois os textos produzidos pelos estudantes apresentam, muitas vezes, traços de oralidade que, dependendo do gênero, precisam ser corrigidos pelo educador, afinal, é um dos papéis da escola dar as oportunidades de inserção na sociedade a todos os indivíduos. Inserir-los significa ensinar-lhes a variedade padrão da Língua Portuguesa, que apresenta ainda dissonâncias com a língua oral, a falada pelo povo no dia-a-dia. As dissonâncias que aqui discuto são as referentes ao uso da língua na oralidade e na escrita; não me refiro às estruturas-base da língua.

O que a pessoa pode não conhecer são as sutilezas, sofisticções e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar. Mas nenhuma criança brasileira (de 5 ou 6 anos) vai dizer, por exemplo: ‘Uma menino chegou aqui amanhã’. Um estrangeiro, porém, que esteja começando a aprender português, poderá se confundir e falar assim. (BAGNO, 1999, p.51)

Além dos aspectos motores ligados à escrita, que necessitam de treino, há um processo de reconhecimento dos signos e de atribuição de sentido que está ligado a processos internos complexos que devem ser desenvolvidos na escola, diferentemente da língua oral que independe de condições culturais específicas:

Zorzi (2002) afirmou que o aprendizado da escrita dependerá de condições sociais, independe de idade e está condicionada à existência de condições culturais específicas de um ambiente letrado e ao momento em que de alguma forma a criança passa a ser ensinada. [...] O autor acredita que a linguagem escrita, ao contrário da oral não faz parte da nossa hereditariedade, ou seja, se por um lado nascemos para falar por outro precisamos aprender a escrever. Dessa forma a linguagem escrita é um bem cultural e não biológico. (VITAL; CRISPIM, p.7)

Além das questões estruturais da escrita, há ainda a questão social. Dominar a variedade padrão da língua dá ao indivíduo certo *status* porque em algum momento da história falar a variedade prestigiada era sinal de poder; e assim continua sendo. Não ter acesso à norma padrão da língua diminui o indivíduo socialmente. Nota-se, pois, a dimensão social e política da língua. O aprendizado da variedade padrão da língua é de suma importância na sociedade atual; é um direito político.

Minha intenção nesta pesquisa não é defender que apenas a língua oral tem valor, mas mostrar que a variedade padrão é uma das muitas variedades existentes. Notamos, porém, que a gramática normativa ainda está muito presente no ensino, desconsiderando outras variedades. Isto se deve aos resquícios da visão mais tradicional do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, esta visão vem mudando gradativamente. Muito se tem discutido acerca da valorização e respeito às diferentes variedades da Língua Portuguesa. Então, a visão que aqui defendo é a de que a escola precisa sim ensinar a variedade padrão, mas também precisa conscientizar os aprendizes da importância de adaptação das variedades dependendo da esfera de comunicação.

Muitos terminam 11 anos de estudos e sentem-se incompetentes para redigir o que quer que seja. Se durante esses anos os docentes tivessem chamado a atenção dos estudantes para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos estudantes, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma. (BAGNO, 1999, p.51)

Uma importante questão que precisa ser considerada está ligada ao número de estudantes em uma sala de aula. Atualmente as salas de aula de escolas públicas possuem cerca de trinta e cinco a quarenta aprendizes. Muitas vezes, o docente reconhece a dificuldade dos estudantes, mas não tem tempo hábil nem condições de realizar atendimentos individualizados. A partir disso, deve ficar claro que quaisquer ações propostas aqui poderão não atingir todos os estudantes de uma sala de aula. A proposta que se faz neste trabalho é a de melhoria na prática docente e não de solução dos problemas de escrita. Penso que a postura docente e as atividades propostas por ele podem colaborar significativamente para que a

escrita autoral esteja mais presente em sala de aula. Os problemas gramaticais irão continuar aparecendo nos textos? Sem dúvida. Mas o que se discute aqui são questões ligadas à autonomia dos aprendizes ao produzirem seus textos, sem as amarras que a redação escolar vem apresentando.

No cotidiano da escola, sempre há problemas encontrados em vários âmbitos, tais como aspectos comportamentais dos estudantes, dificuldades de aprendizagem, relacionamento estudante-docente, estudante-estudante, docente-estudante, família-escola, imprevistos técnicos, infraestrutura, enfim, inúmeras situações que os sujeitos escolares enfrentam diariamente para que a aprendizagem dos discentes aconteça da forma como é planejada.

Neste trabalho, trataremos por “problema” uma situação de dificuldade que impede ou interfere negativamente na aprendizagem efetiva dos estudantes. Sendo assim, aqui, o “problema” é visto sob uma perspectiva não-desejável no ambiente escolar, devendo ser sanado ou eliminado, visando à melhor aprendizagem dos aprendizes.

No início do primeiro ano trabalhando com as turmas em foco, minha prática nas aulas de produção textual era mais “tradicional”, ou seja, as propostas de escrita eram aplicadas a partir de uma coletânea de textos que eram lidos em uma aula, na maioria das vezes não discutidos, as aulas acabavam virando um monólogo meu, e posteriormente era solicitado que eles escrevessem um artigo de opinião, nomenclatura utilizada pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Quando eles começavam as tentativas de escrita, logo vinham as clássicas perguntas: **como eu começo meu texto?, o que eu escrevo?, o que tem que falar?.** Esta situação, embora mostrasse interesse dos estudantes em produzir os textos, angustiava-me, pois eles partiam sempre de ideias sugeridas por mim para escrever um texto “deles”. Eu lia nos textos paráfrases de ideias minhas. Percebendo isso, comecei a indagar: onde está a autonomia deles? O problema provavelmente estava na minha proposta. Não incitá-los a refletir sobre o tema antes de escrever sobre o assunto prejudicava consideravelmente a possibilidade de uma escrita autônoma.

\*\*\*

Pra quê?

Sei que não estou dando o melhor de mim. Todos dizem que é importante ler. Eu sei, mas é tão mais legal conversar com meus amigos pela internet, assistir vídeos engraçados, jogar no celular. Ler é tão... como eu posso dizer? Chato!

Os livros que me mandaram ler na escola eram super chatos. Sem contar o número de páginas! A maioria deles é enorme! Até tentei ler alguns, mas não rolou! Não tenho paciência nenhuma.

Pra ler a gente tem que ficar quieto, em silêncio e demora um tempão! Tenho tantas coisas mais legais pra fazer.

A professora diz que quem não lê não consegue escrever bem, tem mais dificuldades. Eu sei bem disso! Na escola não consigo escrever nada do que a professora pede. Os temas das redações são nada a ver, nunca sei do que se trata. Tem dias que me esforço pra escrever alguma coisa, só pra não ficar com nota muito baixa, mas não adianta! Nunca sei o que escrever.

Quando vou pedir ajuda pra professora, ela fica repetindo sem parar como deve ser a estrutura de um texto: introdução, desenvolvimento, conclusão! Mas o que isso significa? Ela nunca consegue explicar o que é, só sabe repetir que é importante.

Bom, eu não leio livros nem jornais, não escrevo aquelas baboseiras que pedem na escola. Mas quer saber? Não faz diferença nenhuma pra mim. Eu sei ler o que preciso na minha vida: placas, legenda de filme (embora eu prefira sempre dublado), anúncios no centro, traduções das músicas que eu curto, coisas do tipo. Sei também escrever o que preciso: mensagens de celular, recados, lista de compras, status das minhas redes sociais.

Pra quê perder tempo lendo livros grandes e escrevendo sobre coisas chatas? É só eu mostrar de vez em quando um pouco de vontade que a professora me passa de ano, mesmo que eu não faça nada no final das contas.

Escola é mesmo uma perda de tempo!

A partir daí, o rumo da minha pesquisa começou a mudar. Eu não via mais a necessidade de fazer um levantamento dos problemas de coesão e coerência nos textos. Passei a me importar com o que os estimulava a produzir textos. Afinal, uma vez que o texto chega às mãos do educador, seja ele gramaticalmente perfeito ou não, o que vale de verdade é o quanto do aprendiz tem no texto, ou seja, um texto pode ser belíssimo estruturalmente, mas se for parafraseado, não é autônomo. Notei que minha busca era por despertar neles autonomia, espírito crítico, conhecimento acerca do uso dos gêneros. Escrever no português padrão é uma segunda etapa.

Minha busca passou a ser por propostas interessantes, que suscitassem neles um querer escrever, não apenas por obrigação, mas um querer escrever porque se sabe o que escrever. A escola parece uma instituição que aponta o erro e as falhas das pessoas (vide o sistema de avaliação que existe há tempos!). Penso que, na verdade, precisamos enfatizar o que há de bom e valorizar a capacidade dos indivíduos, dando também a eles condições para que a desenvolvam. Propor temas interessantes que permitam uma produção concreta e autônoma é muito mais fértil do que propor temas complexos só para mostrar a eles o quanto precisam evoluir. Outra possibilidade é pedir que os próprios aprendizes tragam os temas pelos quais apresentem interesse ou curiosidade. A intenção não é reprovar e ameaçar, mas apontar caminhos e possibilidades para aprendizes que não se sentem capazes de escrever um bom texto autoral.

\*\*\*

Foi escolhida para as discussões desta dissertação uma escola estadual (Tatuf-SP). O motivo da escolha é minha aproximação com o ambiente desta unidade escolar, atuando como docente de Língua Portuguesa desde 2011. A partir das observações do cotidiano escolar, senti uma necessidade de estudo mais aprofundada deste cotidiano, de modo a contribuir para a atuação de docentes enquanto orientadores conscientes dos estudantes em suas produções textuais.

As turmas selecionadas para o trabalho são de 1º ano do Ensino Médio no ano de 2014. Nesse ano os estudantes tinham entre 15 e 16 anos de idade. Houve uma continuidade do trabalho com essas turmas (2º ano de Ensino Médio no ano de 2015). Eram duas turmas formadas por aproximadamente trinta e sete estudantes cada.

Os docentes do cotidiano analisado costumam categorizar as turmas de alunos em: falante, improdutivo, boa, quieta, preguiçosa etc. Essa classificação tem um teor demasiado generalizante, uma vez que não considera o grupo de alunos como heterogêneo. A tentativa de classificação dos grupos acaba homogeneizando. As turmas analisadas neste trabalho são consideradas muito falantes pelos docentes, uma delas mais produtiva do que a outra. Utiliza-se “produtiva” aqui no sentido de “conforme os padrões de avaliação impostos pelo Estado”. Há os estudantes quietos, há os estudantes improdutivos. É muito importante deixar claro, porém, que quando falo de improdutividade não me refiro às capacidades intelectuais do estudante. Tomarei por improdutividade o ato de não produzir, sejam por quaisquer razões: preguiça, dificuldade, não-alfabetização, falta de comprometimento ou interesse, etc. Parto sempre do princípio de que “todos”, sem exceção, são capazes de aprender, a partir de abordagens diferentes. Alguns estudantes aprendem melhor com determinados estímulos. O olhar cuidadoso do docente é importante para que sua prática, mesmo que não atinja 100% de aprendizagem, tente abranger a maior parte dos indivíduos.

Um ponto a ser comentado é a dificuldade em trabalhar produção textual com turmas grandes. A frequência deste tipo de atividade acaba sendo reduzida para que o docente tenha tempo de corrigir, com qualidade, os textos dos aprendizes. Além disso, há a questão das dúvidas durante a produção. Um grupo grande demanda muita atenção do educador. Muitos estudantes chamam ao mesmo tempo e constantemente para que o docente sane as dúvidas referentes à coesão e/ou coerência. Muitos pedem auxílio para começar e finalizar o texto, ou ainda para que o orientador dê a eles argumentos ou ideias para escrever. Podemos associar essa necessidade constante que eles têm de que o docente leia o texto como uma insegurança relacionada à preocupação com a “nota” que irá atribuir ao texto.

**Se a professora disser que está certo, a nota será alta. Se ela não gostar, pode me orientar o que fazer para ficar do jeito que ela quer.**

Esta insegurança torna impotente a autonomia do autor do texto. Escrever deve ser uma prática do eu-escritor e não do outro-escritor.

A produção de texto escolar é um trabalho que exige esforço do educador, tanto físico (ir de um lado para o outro da sala rapidamente) quanto, e principalmente, mental (ler o texto e dar um *feedback* instantâneo para o discente).

Outra questão observada neste contexto é a dificuldade em se produzir textos em determinado período de tempo. Fala-se tanto sobre a “inspiração” de grandes escritores (há até filmes que tratam de histórias de escritores que se isolam em lugares paradisíacos para

conseguirem escrever), mas quando se trata de estudantes escritores, eles têm que produzir um texto em cinquenta ou cem minutos de aula, escrever um número X de linhas, obedecendo a determinado gênero, dentro de uma sala de aula, muitas vezes nada inspiradoras para boas ideias. Obviamente este é outro ponto que não potencializa as qualidades dos estudantes. Importante ressaltar a peculiaridade do tempo do estudante escritor. A fragmentação do tempo escolar não colabora com a inspiração, a criação. O tempo não é um empecilho para outros escritores, por exemplo, jornalistas. Por que deve ser para o estudante?

No 1º ano do Ensino Médio no ano de 2014, foram trabalhados alguns gêneros textuais, como artigo de opinião, crônica e entrevista. Percebeu-se que, entre estes três gêneros, em ordem crescente de receptividade por parte dos estudantes, a entrevista teve uma receptividade maior, a crônica em segundo lugar e, por fim, o artigo de opinião, gênero este que vem sendo estudado por eles desde o ensino fundamental e que exige dos estudantes não apenas criatividade, mas inferências com notícias atuais, por exemplo. Já no 2º ano, a ênfase maior foi dada ao gênero “artigo de opinião”.

No Ensino Médio, espera-se que os aprendizes leiam os gêneros determinados, compreendam sua estrutura e produzam textos coesos e coerentes de acordo com o que foi proposto. Entretanto, nem sempre se consegue atingir a totalidade deles, ou seja, muitos não conseguem compreender as características dos gêneros e não conseguem escrever dentro dos padrões esperados pelos sistemas educacionais. Isso não significa que o indivíduo não saiba escrever; Muitas vezes, o problema é que sua escrita não está de acordo com o que se cobra nos sistemas de avaliação.

Podemos discutir por horas a fio as causas que ocasionam tais quebras de expectativa, mas esta não é a intenção deste trabalho. Partimos do seguinte ponto: os problemas textuais continuam existindo, tenham eles sua origem na falta de incentivo em casa, na falta de interesse e leitura do estudante, no sistema de promoção automática, etc. Há múltiplas causas que podemos enumerar para explicar as dificuldades acima citadas. Entretanto, apenas apontar os problemas não nos ajuda a resolvê-los.

Em muitos casos, a conscientização da família faz com que ela incentive o discente, mas delegar à família a responsabilidade pelo interesse do discente é discutível, pois as famílias possuem perfis diferentes. A parceria escola-família é importante, mas não é somente dela que depende a aprendizagem dos estudantes.

A falta de interesse e de leitura não é algo que pode ser solucionado facilmente e nem é algo que depende apenas do docente de Língua Portuguesa. As pessoas são seres únicos e

têm gostos e interesses diferentes. Dessa forma, alguns conteúdos interessarão mais a um do que a outro.

Quanto ao sistema, algumas regras dificilmente poderão ser mudadas ou estão muito distantes de uma possível alteração. Resolver, por exemplo, a questão do número de discentes por turma para um atendimento mais próximo e individualizado está fora de cogitação. Restamos alterar o que está ao nosso alcance.

Sendo assim, nossa visão estará voltada para a tentativa de amenizar os problemas que o educador enfrenta ao trabalhar produção de texto na escola. A intenção deste trabalho não é dar uma solução mágica para todas as dificuldades, mas propiciar reflexões e discussões que auxiliem os docentes a tomarem consciência do que deve ser repensado em sua prática.

O contexto escolar é diversificado. Os estudantes têm interesses variados, que nem sempre condizem com o que é importante que eles saibam enquanto cidadãos. O trabalho de orientação sobre o gênero dissertativo-argumentativo, por exemplo, é árduo, uma vez que envolve uma contextualização adequada, discussões profundas sobre o tema para então o aprendiz ser capaz de ter sua própria opinião. Entretanto, para fazer este trabalho é necessário tempo, o que é muito complicado com um Currículo a seguir, com cinco aulas semanais que devem englobar conhecimentos de Literatura, Gramática, Produção e Análise Textual, além de estudantes desmotivados ou com defasagem de conteúdos básicos de anos. Há ainda a questão da autonomia. O estudante, por não querer tirar nota baixa ou por não saber como escrever da sua maneira, achando que vai estar sempre errado, acaba não acreditando em si mesmo. Este fator, embora menos nítido, está presente no cotidiano escolar com muito mais intensidade do que se pensa: o discente não acredita em si mesmo. Percebe-se em muitas situações que frases motivacionais estimulam a produção, por menor que sejam, por incentivarem a autoconfiança do aprendiz.

Neste aspecto relacionado à motivação daquele que aprende (embora todos aprendam sempre), o pensamento freireano traz a proposta da amorosidade. A amorosidade, para Paulo Freire (1996), não está relacionada ao mimar ou elogiar só para incentivar, mas está antes relacionada ao enxergar aspectos positivos nas produções, nas ações dos estudantes.

Como já dito anteriormente, a escrita está associada à cidadania. Quando ele consegue desenvolver seu pensamento e produzir um texto autoral, ele está deixando sua marca no mundo. O texto o representa, dando a ele autonomia e confiança.

Espera-se que em determinada série, todos estejam dominando totalmente os conteúdos. O que acontece na realidade, porém, é que cada um tem o seu modo e tempo de compreender, de aprender e de ler o mundo que lhe é apresentado.

O professor lança ideias, propõe discussões, suscita pensamentos. Saber aqueles que vão absorvê-los e em que medida é imprevisível. Aspís (2012) compara este processo a um vírus. Está no ar. Como ou quem o pega é imprevisível. O professor-vírus é aquele que dissemina, contamina, mas assim como um vírus, nem todos estão suscetíveis a pegá-lo. Ensinar é

[...] suscitar movimentos de re-existir que se espalhem como vírus, que sejam imprevisíveis como elétrons, fugazes, que sejam contagiosos na sua atualização de possíveis, novos desejos, mundos e mundos, para além do além suscitar acontecimentos. (ASPIS, p. 88)

Quando um estudante apresenta muitas dificuldades de aprendizagem ou está aquém do esperado em sua série escolar, é comum receber um rótulo de “estudante que não sabe nada”, que “não consegue aprender”. Como assim não sabe nada? Cada indivíduo traz consigo muitas histórias, muitas experiências. Se ele tem dificuldades, não é sensato que receba o mesmo olhar que é dado a um outro que não apresente dificuldades. Um avanço, ainda que pequeno, para ele pode significar uma grande evolução. Ressalto aqui a importância do esforço por parte do estudante também; uma via de mão dupla.

\*\*\*

### Reuniões e reuniões

A última reunião de professores a que fui foi bastante incômoda para mim. Não porque tratamos de problemas, mas por me dar conta de como a maioria vê os problemas da escola.

Nós professores sofremos demais com os estudantes que desestruturam nossas aulas. Sofremos porque tais situações nos desestabilizam e frustram. A quebra de expectativa é sempre frustrante. Um aluno se rebelar contra o que acreditamos que será bom para ele é uma situação que nos tira o chão. Entretanto, isto prova que nossos estudantes não são tão passivos quanto pensamos, muitas vezes. Precisamos mudar o foco de "ele tem que fazer o que eu mando" para "por que ele se recusa?". O problema está (só) no aluno?

Não é fácil ter que matar um leão por dia, mas o pessimismo que nos cerca todas as reuniões me desanima. Parece que estamos sempre jogando a culpa em alguém. Não olhamos para nossos próprios defeitos.

Virou rotina: no início apontam-se os problemas com os alunos. Não se analisam as causas dos problemas, eles são tachados. Em seguida, joga-se a culpa na família do aluno problemático, a principal acusada de todos os males. Depois vêm as críticas ao sistema educacional brasileiro e estadual e, por fim, cada professor fica falando o que pensa disso tudo, sempre em tom pessimista. Essas reuniões parecem mais sessões de terapia em grupo. Acho importantes e até necessários os momentos de desabafo em grupo, mas já fazemos isso no dia-a-dia, nos intervalos, nas idas e vindas nos corredores.

Reuniões devem servir para que sejam levantados os problemas e, principalmente, para que tentemos encontrar estratégias para resolvê-los. Falar do problema é importante, mas é muito mais importante tentar amenizá-lo ou saná-lo. O primeiro passo é olhar para nossa própria prática e ver de que forma podemos contribuir para que haja alguma mudança de fato.

A este respeito, há algumas situações observadas na escola. Em reuniões de Conselho de docentes, muitas vezes discentes que não apresentam rendimento satisfatório devido à falta de esforço são promovidos para a série seguinte por serem considerados estudantes-problema, que sempre irão causar transtornos. Muitas vezes são analfabetos. Todos da escola conhecem que aquele não sabe ler nem escrever e mesmo assim é promovido para ser um “estorvo” a menos e sair da escola o quanto antes. A reflexão que fica é: a promoção deste indivíduo leva em consideração um olhar individualizado?

Paulo dizia que, em uma sociedade letrada, é um direito ontológico das mulheres e dos homens aprender a ler e a escrever a palavra e o mundo. Isso faz parte da natureza humana ... faz parte da natureza ontológica dos seres humanos pelo menos ler e escrever a palavra!! Quem não lê e não escreve tem um direito seu roubado, tem a sua humanidade roubada. (FREIRE; VITTORIA, 2007)

Promoções automáticas ou promoções de estudantes-problema levam em consideração este direito do ser humano? Penso que não. Promover um aprendiz sem as condições básicas para acompanhar o ano letivo seguinte é excluí-lo, é discriminá-lo sim. O discurso da inclusão acaba desconsiderando totalmente o direito ontológico do indivíduo. Enfatizam-se demais aspectos ligados à inclusão dos estudantes portadores de deficiências físicas ou psicológicas e faz-se vista grossa àqueles que são física e psicologicamente capazes de aprender, mas que por motivos diversos não aprenderam a ler e/ou a escrever. Um joga a culpa para o outro e fica por isso mesmo.

Se é preciso ter um olhar diferenciado para cada aprendiz, então é totalmente possível haver estudantes de diferentes níveis dentro de uma sala de aula. Com certeza esta possibilidade existe e de fato está presente no cotidiano escolar. Somos diferentes, aprendemos de formas diferentes, temos histórias diferentes, valorizamos aspectos diferentes da vida. O que defendemos aqui é o direito de aprender de cada um e também a necessidade de um esforço individual por parte dele, dedicação. Um docente sozinho ou uma equipe deles não consegue ajudar o estudante a avançar se ele próprio não quiser ou não tentar. Por isso muito se fala atualmente da escola atrativa.

Uma escola que atrai faz com que o aprendiz aprenda porque quer, porque se sente motivado. A realidade da escola em questão, assim como tantas outras, não é atrativa. Utilizo o termo “atrativa” no sentido de “chamativa”, “interessante”. Não uso o termo no sentido de “divertida” ou “tecnológica”. A inserção da tecnologia no ambiente escolar nem sempre é motivo de sucesso. Em muitas ocasiões, na escola analisada, os discentes foram levados para a sala de computadores, ou as aulas foram projetadas. O resultado foi o interesse dos mesmos

discentes de sempre. Os que não se interessam normalmente também não se interessaram pela “novidade tecnológica” em sala de aula. Quantas aulas interessantes podem existir apenas a partir do diálogo com os estudantes! A tecnologia é uma ferramenta, que de nada servirá se não for bem utilizada. O que importa mais é o propósito da aula e como ela é realizada.

A questão do diálogo, para Paulo Freire (1996), é parte essencial da relação estudante-docente em vários aspectos. O diálogo permite a troca de experiências, a confiabilidade e a humildade, pois não é somente o estudante que aprende com o educador, mas o educador também aprende com o estudante. Dar voz aos aprendizes é de extrema importância, pois é a partir daí que há o interesse em compartilhar suas angústias, críticas, opiniões. Criam-se indivíduos críticos a partir da escuta e, ao mesmo tempo, da orientação. Ao dar voz aos estudantes, abrem-se possibilidades de entrada do contexto individual deles para dentro da sala de aula.

De nada serve pedir aos alunos que empatizem com os problemas que não são os deles, isso não tem força para fazer nascer, no pensamento, o ato de pensar, pois os problemas dados como matéria a ser reconhecida não levam à experiência, ao acontecimento, à criação de saídas. (ASPIS, 2012, p. 155)

Atualmente muito se apregoa a importância da realidade do aprendiz dentro do contexto escolar. Na teoria é perfeito, mas na prática não é isto o que ocorre, principalmente se analisarmos o Currículo de Base Comum Nacional. Em primeiro lugar, como é possível trazer a realidade dos estudantes, que são seres únicos, diferentes, singulares, pertencentes a realidades distintas, utilizando parâmetros comuns que devem ser seguidos por uma nação de dimensões continentais? Uma escola que aprende é uma escola que se interessa, uma escola que aprende a partir de suas necessidades, a partir da sua realidade. Estamos muito longe de alcançar este ideal, visto que seguimos um único Currículo. Ele pode ser adaptado com certeza, porém os estudantes são avaliados em exames cujos resultados satisfatórios são cobrados pelo mercado de trabalho, que exige cada vez mais que as escolas e os docentes “preparem” os discentes para que ingressem nesse mercado.

Parece-me que o interesse único e exclusivo da escola é dar aos estudantes competência leitora e escritora para o mundo do trabalho. Trabalho no sentido de executor não-reflexivo de ações. Penso que o mercado é uma parte do mundo em que estamos inseridos. Não é tudo. A escola, se enxergar além do mercado capitalista (que vê as pessoas como números), abre possibilidades de formação de pessoas que solucionam problemas, que sabem pensar, que atuam como sujeitos críticos e reflexivos em detrimento de sujeitos

executores sem reflexão. Um possível caminho para a formação de pessoas reflexivas é o incentivo à escrita autoral.

Observa-se que grande parte dos estudantes que não apresentam resistência são aqueles interessados em cursar uma faculdade ou um curso técnico e que querem se dedicar a isso. Muitas vezes há os que desejam o mesmo, mas que não querem se esforçar para tanto. Já a recusa veemente vem daqueles que não veem na escola um sentido compatível com a realidade na qual estão inseridos ou com seus sonhos e projetos. Obviamente não é função da escola fazer com que todos tenham os mesmos gostos, mas o direito de saber escrever é um direito de todos. Como fazer com que o aprendiz entenda que o que ele “aprende na escola” é um direito político conquistado? Entretanto, devemos ser cautelosos ao utilizar a expressão “aprender na escola”, afinal, muitas coisas desnecessárias são aprendidas na escola hoje apenas para seguir o Currículo, conteúdos descontextualizados. E o contrário também ocorre, ou seja, muitas vezes conteúdos importantes são aprendidos fora da escola. A escola, muitas vezes, é uma representação simbólica de aprendizagem: finge-se ensinar e finge-se aprender.

\*\*\*

A recusa é outro aspecto extremamente comum no cotidiano. Recusar é “não querer”, “dizer não”, “não concordar com o que é proposto”, “rejeitar”, “negar-se a fazer algo”. A recusa está na direção contrária ao que os educadores buscam em uma sala de aula. O orientador quer que seus aprendizes realizem o que ele quer sem questionamentos: o “outro” é idealizado. O educador coloca o seu querer no querer do estudante.

Não se pergunta o que o aprendiz quer, mesmo porque perguntar o que ele quer provavelmente causaria o caos. Cada um indo à escola fazer o que quer muito provavelmente não funcionaria devido a diversos fatores estruturais (falta de profissionais especializados, estrutura do prédio escolar, entre outros). Talvez a pergunta devesse ser outra: o que o estudante precisa aprender? O que irão cobrar na vida dele que é importante saber?

A resposta a esta pergunta esbarra em questões sociais ligadas ao mundo do trabalho e ao ingresso em universidades, mas o propósito da escola não deveria ser apenas relacionado a isso. A escola deve dar ao estudante a oportunidade de conhecer variados assuntos e,

principalmente, fazer com que ele tenha posicionamento crítico e capacidade de buscar as informações das quais precisa.

O sistema escolar força-nos, muitas vezes, a lecionar pensando nos exames que o estudante enfrentará futuramente. Entretanto, penso que se a escola abrisse mais possibilidades de escrita autoral desde os anos escolares iniciais, os estudantes estariam mais preparados para qualquer exame ou prova às quais fossem submetidos. A escrita autoral aparecendo em primeiro plano na escola possibilitaria que os discentes estivessem mais preparados para escrever qualquer tipo de texto em diferentes contextos. Se há uma escrita política, ela dará acesso aos ingressos futuros.

O mundo hoje fornece uma gama de informações diariamente, muitas vezes, a um clique/ toque de distância. A grande questão é: nosso aprendiz sabe a importância de dominar conteúdos e acessar/conhecer informações? Sabe se posicionar criticamente frente às diversas discussões do mundo contemporâneo? Sabe seu lugar no cosmo? Sabe quais são suas obrigações e deveres enquanto cidadão participativo? Tem opinião própria, baseada em argumentos ou “vai na onda” da maioria? Sabe onde encontrar as informações das quais precisa? Reconhece sua posição, muitas vezes, como a de um oprimido? Sabe reagir à opressão usando o conhecimento? Sabendo disso tudo, ainda se recusa? Se sim, a falha é de quem? De quem aprende ou de quem ensina?

Para compreendermos a recusa, é preciso uma análise contextual. Levar em conta o que pensa o estudante é uma importante atitude que auxilia o docente no seu processo de reflexão e melhora das suas práticas pedagógicas.

Envolver-se em um processo de subjetivação que crie escapes aos poderes dominantes e aos seus saberes correspondentes “através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239), recusar o sujeitamento aos deveres e saberes e poderes, recusar a individualidade representante desses poderes-saberes. “Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimento [...] Subjetivação, acontecimento ou cérebro, parece-me que é um pouco a mesma coisa.” (DELEUZE, 1992, p. 218). Suscitar acontecimentos como forma de resistência. Recusar os problemas de outrem, escapar ao controle, recusar a formação. (ASPIS, 2012, p. 155)

A recusa tem muito mais a ver com a percepção de mundo individual e às metas pessoais dos aprendizes.

**Por que aprender? Este conteúdo me interessa? Para que serve? É “legal” fazer isso?**

Os objetivos de vida, o incentivo familiar, a motivação pessoal (docente, futuro, interesse, atividade dinâmica, etc.) **podem** ser fatores que contribuem para que não haja recusa. Entretanto, acima de tudo isto, está o interesse. Se há interesse, não há recusa. O **grande desafio** é criar situações que estimulem o querer dos estudantes. Penso que o caminho mais curto entre a recusa e o querer dele é a aplicação de táticas, através das quais o educador traz situações que digam respeito à vida deles.

Melville (2005) nos presenteia com uma obra ímpar, de aparente simplicidade, mas que nos faz pensar muito além do que as palavras impressas no papel querem dizer. “Bartleby, o escrivão” causa incômodo. Um incômodo que é fruto das negativas sem explicação de Bartleby. “Acho melhor não” ou “preferiria não” são as palavras que nos intrigam; não pelo significado delas em si, mas pela ausência de um motivo. Bartleby se recusa de forma calma e passiva, deixando o chefe sem ação. A recusa é o centro da história e o que prende o leitor é descobrir suas causas e consequências.

Fomos educados para vivermos em sociedade e isso implica em muitas coisas, tais como a disciplina, a aceitação, o sacrifício da vontade própria em prol do bem coletivo. No texto, percebe-se que Bartleby não se incomoda tanto em agradar. Ele tem como foco principal o seu desejo, o seu próprio querer.

Quando se presta serviço a alguém ou a alguma empresa, é esperado que o comportamento padrão seja a submissão, uma vez que há muito a perder, caso não haja obediência. Bartleby, ao contrário, apresenta resistência, sem nenhum pudor.

O leitor fica curioso por saber até onde vai a insistência da recusa de Bartleby e, principalmente, a consequência de tal “afronta” ao patrão. Porém, percebe-se que a recusa destrutura o próprio patrão. Espera-se que o chefe tome uma atitude drástica e demita o escrivão. Mas este recusa de forma tão passiva, que o próprio chefe se sente desconcertado.

Quantos “Bartlebys” encontramos nas salas de aula da vida! Como encarar a recusa? Como lidar com a recusa? Penso que o primeiro passo é entendê-la.

No caso de Bartleby, a recusa não é explicada no texto. Da mesma forma, não conseguimos entender tão facilmente a recusa de um estudante. Mas penso que um olhar mais compreensivo, colocar-se talvez no lugar do indivíduo possa ajudar-nos a entender um pouco melhor os caminhos que culminam na negação, no não querer, no *preferir não*.

## Resistência

Os alunos escrevem tanto em seus tablets, celulares, notebooks. Trocam mensagens e postam textos e mais textos em redes sociais. Tudo isso, sem ninguém pedir. Já na sala de aula, fazê-los escrever é, muitas vezes, uma guerra!

Resistência de um lado:

- Não quero.
- Não gosto.
- Não sei o que escrever.
- Não vou.
- Estou com preguiça.
- Que coisa chata.
- De novo artigo de opinião?

Argumentação do outro lado:

- É importante para sua vida.
- É importante para você conseguir um trabalho.
- Você precisa escrever bem para passar em vestibulares, concursos.

Esses últimos argumentos (poucos, por sinal) não convencem todos eles. Os que entendem a importância futura do saber escrever não criam resistência. Tudo bem, é fácil lidar com quem quer. Mas o que fazer quando a grande maioria cria resistência? Quais argumentos utilizar? O que fazer para criar neles a vontade de escrever? Afinal, existe mesmo vontade?

Ter o que dizer todo mundo tem. Seja alfabetizado ou não, todos têm algo a compartilhar. Os mesmos que se negam a escrever em sala de aula, muitas vezes são os que mais escrevem em suas redes sociais. O que significa então a resistência? É esse significado que devemos buscar. Quando os professores compreenderem o que está por trás da resistência, talvez algo possa ser feito para mudar alguma coisa.

Sílvio Gallo (2010) nos faz refletir sobre a imposição/projeção de um “eu” no “outro”. Segundo o autor, na educação, há duas singularidades em contato. Este contato pode ser alegre ou triste. Por mais alegre que seja o encontro entre tais singularidades, a relação com o outro não deixa de ser conflituosa, pois ambas as singularidades tentam se livrar do domínio do outro. O que muitas vezes não se entende é que a aceitação do outro não significa que a minha subjetividade será apagada, mas, além disso, transformada.

Muitas vezes o estudante e também o educador julgam-se autossuficientes e desejam ser livres, no sentido em que desejam que o outro seja eliminado, metaforicamente (ou não). Como se suas verdades não devessem ser nunca questionadas. Esse desejo de eliminação do outro pode ter como consequência a indiferença para com o outro, não lhe dando atenção, pois se sente (e deseja ser, de certo modo) sozinho no mundo.

Ignorar o outro é uma autoenganação, segundo Gallo (2010), pois mesmo fingindo a inexistência do outro, sabe-se que ele está lá, com sua subjetividade pulsante. Podemos fazer esta leitura tanto do aprendiz que ignora o docente, recusando aprender, quanto do docente que enche a lousa, pede que os estudantes copiem e senta esperando que eles decorem e entendam sozinhos o que foi escrito no quadro. O educar não se faz nunca sozinho, sem o outro. Se eu ignoro o outro, não há educação.

O sentimento de impotência do docente com relação à recusa do outro (o educando) se dá principalmente devido ao fato de que “o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua.” (GALLO, 2010, p. 7)

Nesta pesquisa, meus aprendizes foram ouvidos em um dia de pouca presença (estava presente cerca de um quarto do total nas turmas). Foi feito um círculo e realizamos um diálogo aberto. Discutiram-se questões relacionadas ao ambiente escolar e às expectativas que eles tinham com relação à escola, aos docentes, aos outros estudantes, à sua própria aprendizagem, ao futuro.

As questões abaixo foram abordadas e, embora as respostas pareçam óbvias, acredito que nunca as perguntamos diretamente aos estudantes. Nós, educadores, deduzimos muitas informações no cotidiano escolar e, a meu ver, quase nunca permitimos um diálogo aberto e claro com os aprendizes. É preciso dar voz a eles, saber o que eles pensam não por dedução, mas através de uma conversa franca. Podemos nos surpreender ao perceber que ainda há sim interesse por parte deles. Nem tudo está perdido, como ouvimos em muitos discursos alhures.

- A escola é atrativa? Por quê?
- O que vocês acham que falta na escola para ela ser mais atrativa?

- Quais são os principais problemas que vocês identificam nas aulas (principalmente nas aulas de Produção de Texto)?
- O que vocês acham que os docentes podem fazer para ajudar na aprendizagem dos estudantes?
- Quais são os deveres dos estudantes para que haja uma aprendizagem de qualidade na escola?
- Como vocês se sentem dentro do ambiente escolar?
- Defina a escola em uma palavra.
- Por que grande parte dos estudantes não gosta de produzir textos?
- Que atividades poderiam ser propostas nas aulas de produção de texto para que a aprendizagem acontecesse de maneira mais atrativa e prazerosa?

Esta conversa com os estudantes contribuiu para a elaboração das propostas de atividades que serão apresentadas na última parte deste trabalho de pesquisa. Eles fizeram colocações bastante pertinentes e surpreendentes. Embora a impressão que tenhamos às vezes é a de que alguns não querem saber de nada, muitos deles dizem que estão interessados em aprender sim, mas de uma forma diferente da proposta pela escola.

A grande maioria admitiu que falha no quesito “colaboração com o docente”, mas também apontou problemas na relação docente-estudante que podem ser, em alguns casos, responsabilidade dos educadores. Passar conteúdo na lousa e sentar, esperando apenas que eles copiem não é educar. Eles propuseram debates, exposições, atividades diversificadas e fora da sala de aula, que, segundo a maioria, é uma prisão. Realmente as grades e as regras fazem com que a escola se assemelhe a um presídio.

\*\*\*

### Estímulos positivos ou negativos?

Certo dia estava esperando a professora da aula anterior sair da sala para que eu pudesse adentrar. Enquanto aguardava na porta, alguns estudantes da turma saíram para, segundo eles, tomar um ar.

Uma aluna veio conversar comigo e em certo ponto do diálogo perguntei por que ela sempre saía da sala quando batia o sinal, mesmo que o professor ainda não tivesse saído da sala. Me disse de forma desesperada: **Credo, dona. Olha esta sala, olha esta escola. Parece uma prisão. Eu fico sufocada, preciso sair.**

Aquela revelação, sempre implícita, foi-me dita com todas as letras, tornou-se clara, explícita. Há certas obviedades que, embora todos saibam, quando ditas ganham potência, nos tiram o chão.

Ao entrar na sala, as grades da janela viraram foco da minha atenção. De repente a sala tornou-se uma cela, cheia de fileiras, um aluno atrás do outro, como um regime militar.

Comecei a pensar na tentativa de homogeneização de tantas singularidades. Todos presos em uma sala, o professor dizendo o que eles devem ou não fazer, chamando-lhes a atenção, querendo que todos aprendam IGUALMENTE, da mesma forma, recebendo os mesmos estímulos.

Escola prisão.

Pensei no meu eu-pesquisadora. Pensamentos borboleteavam em minha mente. Como posso exigir que todos os alunos escrevam de forma padrão, se todos são diferentes? Como posso exigir que tenham ideias brilhantes e uma argumentação impecável em 100 minutos (sempre menos, devido às burocracias), se o ambiente e a pressão nunca foram nem serão elementos inspiradores de uma boa escrita? O que significa um 10,0 em produção de texto? Significa que o aluno mais disciplinado e comportado entendeu a receita de bolo? E os demais? A recusa ou o não saber os tornam menos capazes? E se fosse um texto oral? Teríamos os mesmo resultados?

Resultados. Resultados. Resultados. A sociedade e a escola sempre cobram dos alunos os melhores resultados. Mas no fundo sabemos o que esses resultados de fato mostram? Sabemos interpretar os resultados? Talvez devêssemos parar um pouco de avaliar o estudante e começar a avaliar a escola. Talvez os alunos estejam cansados de fazer sempre a mesma coisa chata.

Talvez seja a hora de pensarmos em novas perguntas.

Ambiente que mina a potência. Prisão que cala as vozes. Aprisionamento massificado. Professor reprodutor do sistema opressor?

Impor a eles como tudo deve ser sem ouvir o que têm a dizer não é dialógico. Penso que a educação se faz com diálogos. O adolescente, como um aliado, ajuda aos que estão ao seu redor e a si mesmo na superação dos problemas. Todavia, como inimigo, ele acaba atrapalhando não somente a sua aprendizagem, mas a dos colegas.

Os estudantes deixaram bem claro em suas falas que a escola não é nem um pouco atrativa. Muitos deles não veem a escola como algo que poderá ajudá-los no futuro.

**Se não é atrativa, para que fazer o que ela me pede? Infelizmente nos dedicamos apenas àquilo que nos interessa de alguma maneira ou àquilo que sabemos que no futuro irá gerar algum tipo de benefício ou acréscimo.**

Percebi, ao longo dos meus anos como docente, que os estudantes realizam as atividades solicitadas ou por medo (da família, do docente, de repetir de ano, etc.) ou por interesse (gosto pessoal ou por acreditar que o que está aprendendo será importante para as escolhas futuras que ele ou ela fará). Mas... e os que não têm medo ou gosto? São as recusas com as quais precisamos lidar cotidianamente.

Pensemos agora em um estudante que se recuse a escrever na escola. Ele não entra em contato com nenhum tipo de texto em sua vida fora da escola? Seja nas redes sociais, em sites, em letras de música, em charges enviadas via *Whatsapp*, este estudante entra em contato com diferentes gêneros diariamente. E com a escrita é a mesma coisa; eles se comunicam uns com outros, muitas vezes, através da escrita. A questão é que a escrita solicitada pela escola é uma escrita que muitas vezes não tem relação com a realidade deles.

Não é possível, como dito anteriormente, ter controle sobre o que uma pessoa aprende:

Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado. (GALLO, 2010, p. 14)

O trecho acima parece uma colocação negativa. A impressão que fica é a de que a educação é imensurável, uma vez que não dá para prever ou controlar o que o outro aprende. Fica até a dúvida: para que servem então as avaliações? Mais especificamente, nesse contexto, as redações enquanto instrumentos de avaliação.

Parece-me que os instrumentos de avaliação são, em grande parte, falhos. Fazem parte de um passado marcado pela “decoreba”. Os instrumentos de avaliação, principalmente os de múltipla escolha parecem muito mais voltados para a eliminação do que verificação do que se

aprendeu. Os exames, concursos e vestibulares, em sua maioria, seguem o mesmo padrão. O próprio aprendiz e seus familiares cobram da escola a postura de quem exige os conteúdos “na ponta da língua”. O problema é que decorar não é sinônimo de aprendizado; acertar testes de múltipla escolha tampouco o é. Quantas vezes não nos deparamos com estudantes que não abrem o caderno para anotações, mas que conseguem tirar notas altas? Ou até o contrário: aqueles que são super dedicados e esforçados, mas que não conseguem um resultado satisfatório? A pergunta é: sabemos avaliar?

Uma formação inventiva é, em especial, uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida. [...] Contrárias a essa posição, tanto a escola como a universidade esperam que seus professores e alunos resolvam problemas, respondam corretamente, deem conta dos currículos e dos conteúdos, tenham êxitos na solução de problemas ou em avaliações que ganham diferentes nomes. Habitualmente corremos contra o tempo para dar conta de tarefas e ter êxito no ensino e na aprendizagem; com isso deixamos de lado a constituição de territórios de pensamentos e de conhecimentos. (DIAS, 2014, p. 39)

Com relação à Produção de Texto, penso que o foco principal é a coerência. Erros menores de ortografia, pontuação podem ser relevados pelo bem maior do sentido textual. O importante é que as ideias sejam adequadas ao tema e à discussão proposta.

Para que o discente saiba o que escrever, o que colocar no papel, é importante que o educador traga textos atuais, propostas interessantes para que, aos poucos, o senso crítico deles seja despertado. Mesmo que o educador não seja especialista em outras disciplinas, é essencial que ele esteja sempre atualizado acerca de assuntos sociais importantes que permeiam diversas áreas do conhecimento.

Para melhor atendermos ao que os aprendizes precisam, é possível pensarmos em táticas, conforme propõe Certeau (1998). Ele distingue *estratégia* de *tática*. É muito comum em terminologias referentes a aulas de produção textual que usemos a expressão “estratégias de ensino”. Entretanto, tal terminologia não corresponde ao que propomos neste trabalho. Certeau define “estratégia” como a aplicação de atitudes previamente planejadas de acordo com o ambiente, ou seja, algo planejado anteriormente e que pode servir de base ou modelo para outras situações. Já com relação à “tática”, ele a define enquanto atitudes que dependem do “acontecimento”. As táticas não podem ser transplantadas, pois dependem do “agora”, da situação, dependem do elemento “surpresa”. E o que são as aulas senão acontecimentos cotidianos imprevisíveis?

Cada aula é um acontecimento que não se repete, que jamais pode ser igual. Embora tentemos nos guiar por estratégias, o que acontece na realidade deve ser a tática. Quantas vezes não sentimos que os aprendizes preferem uma determinada atividade em detrimento de outra? Não seria o caso de repensarmos o que seria mais proveitoso, mais frutífero naquela aula? Trabalhar, por exemplo, de uma forma diversificada um livro escrito há séculos e que é exigido pelo Currículo, pode ser mais atrativo aos estudantes do que fazer a simples leitura e interpretação do mesmo. O tempo passa e a escola reproduz o mesmo discurso, da mesma forma. Não seria hora de falar sobre temáticas importantes, a partir de uma perspectiva diferente? Os tempos são outros. A escola tem acompanhado o ritmo?

\*\*\*

- Dona, o que a senhora vai dar hoje?

- Literatura: "Dom Casmurro".

- Ah, é texto?

- Um resumo no caderno.

- Por que a gente não faz um debate sobre algum assunto que nem aquele dia?

- Porque para hoje eu planejei isto e vocês precisam ter conteúdo para a prova.

- Então pode ser aula que vem?

- Talvez, vamos ver.

As correções são um aspecto importante também nas aulas de produção de texto, uma vez que elas constituem o *feedback*. Os estudantes esperam por isso. A “nota” infelizmente ainda é um critério de estímulo para alguns deles e desvalorizar um texto porque há “erros” gramaticais de acordo com a norma padrão pode significar perder um elemento importante: a autoconfiança do estudante.

Enquanto nossa cultura escolar for avaliativa, ficará difícil escapar dela. Propor uma atividade de escrita sem uma “recompensa”, como nota, o retorno não será muito satisfatório. A nota pode ser um chamativo para que os aprendizes realizem a atividade, pois há os que não gostam de escrever, mas que se empenham quando sabem que serão recompensados.

\*\*\*

- Dona, quanto eu tirei na redação?

- 3,5.

- Ah, eu não sei escrever mesmo.

- Dê uma olhada nos seus erros.

- Ah, nem quero ver.

\*\*\*

É importante que a avaliação de um texto seja muito bem ponderada, levando em consideração principalmente o esforço de quem o escreveu. A meu ver, uma produção de texto, por mais que atente contra as normas da gramática, não precisa ser julgada como totalmente insatisfatória. A reescrita é a melhor forma de avaliar, pois no apontamento dos problemas textuais, dá-se ao estudante a oportunidade de rever seu texto, fazendo com que ele compreenda os aspectos que precisa desenvolver mais. Atividades de produção de texto cujas reescritas nunca são solicitadas não contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autoral na escola. O discente, ao entender onde deve melhorar, nas próximas vezes revisa melhor alguns aspectos do seu texto.

## Cada

Certa vez me perguntaram por que havia escolhido ser professora.

Esta pergunta já me fora feita diversas vezes e cada vez que penso na resposta, me veem à mente diversas respostas diferentes. Possibilidades. Pensamentos. Passado feliz na escola. Presente cheio de questionamentos. Futuro incerto.

Algumas vezes me animo pensando que fora a melhor escolha da minha vida; posso ajudar outras pessoas; abrir caminhos; construir pontes. Outras vezes, a maior parte delas, repenso seriamente a escolha que fiz. Trabalho com tanto gosto, preparo os conteúdos, tento deixar a aula interessante, mas... o que ganho em troca? Desinteresse. Falta de respeito. Recusa.

Às vezes penso nesse "ganhar em troca". Será que devo esperar algo em troca? Claro que por mais que a gente tente não esperar nada de ninguém, nossa mente sempre cria possibilidades do devir.

Penso que não devo esperar muito por parte dos alunos, mas... seria tão bom se todos valorizassem o que preparei com carinho para eles... seria tão bom que não conversassem enquanto explico... seria tão bom que eles se esforçassem e tentassem me ajudar a tornar a aula espetacular... seria... seria... seria...

Nunca fui muito fã do futuro do pretérito. Esse tempo verbal faz com que existam possibilidades incertas de um futuro incerto. Gosto tanto do que é certo. O incerto me desestabiliza. E que ironia! O que será a Educação senão um planejamento de possibilidades incertas em um futuro incerto? Vivo esse paradoxo: gostar do que é certo e trabalhar diariamente com o incerto.

Logicamente o incerto nos rodeia a todo instante, mas no caso da Educação, há um elemento surpresa que é o ser humano. As ciências humanas convivem com as incertezas, afinal lidam com o que há de mais imprevisível no mundo: o homem. Ora feliz, ora triste. Ora animado, ora desanimado. Ora satisfeito, ora insatisfeito. É preciso que seja dessa forma. Se assim não fosse, que sem graça seria a vida!

A aula preparada perfeitamente, nos detalhes. Não tem o que dar errado. De repente... Sai tudo diferente do planejado. Às vezes para melhor. Muitas vezes para pior.

Cada aula, uma caixinha de surpresas. Cada questionamento acerca da escolha da minha profissão, uma reflexão. Cada análise da prática, um olhar. Cada escola, uma identidade. Cada turma, um perfil. Cada aluno, um ser. Cada dia, uma nova história.

Segundo Freire (1996), não podemos supor que os aprendizes tenham conhecimentos que julgamos óbvios. É necessário conhecê-los, entendermos suas realidades para compreendermos melhor o que podemos exigir deles, em um primeiro momento. Ele afirma que é preciso ler o mundo pertencente ao grupo popular em questão. Nas aulas de Produção Textual esta visão é essencial, uma vez que norteará o trabalho temático das propostas de redação.

Os discentes quando estimulados a pensar e a repensar seu texto, percebem-se *orientados* e não obrigados a fazer do jeito que o docente quer:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121).

Esta tarefa é bastante complexa para o docente, pois como auxiliar alguém que chega até ele e diz que não sabe o que escrever? O estudante vai até o educador e diz que não tem ideias e pergunta o que deve colocar no texto. Qual é o limite entre o “fazer para ele” e o “ajudá-lo”?

Em alguns casos, os aprendizes sentem-se inseguros para escrever, pois realmente não têm o que dizer. As origens deste problema podem ser diversas: a falta de leitura, a falta do conhecimento de mundo necessário para o desenvolvimento do tema proposto, falta de ideias claras sobre o assunto, falta de posicionamento referente ao tema, etc. Em um primeiro momento é necessário que o aprendiz se posicione e tenha o que dizer, o que escrever. Sem isso, o exercício da escrita torna-se impossível:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os estudantes suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, pp. 45, 46)

O docente, ao motivar seu aprendiz de alguma forma, estimula-o a tentar produzir seu próprio texto. Esta tarefa é desafiadora, pois coloca o educador no limiar entre “assistência” e “autonomia do aprendiz”. Paulo Freire (1996) afirma que faz parte da tarefa do docente não só ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar. E aí se encontra o grande desafio, já que o educador lida com sujeitos heterogêneos.

\*\*\*

## Sobre textos e árvores

Inocência pensar que um texto brota do nada.

É como as árvores. Elas não nascem do nada. A semente deve ser lançada em terra adequada, deve ser regada, receber a luz do sol... Depois de algum tempo, vemos o resultado. É impensável cobrar da árvore um tempo para crescer. E depois que crescem, embora sejam da mesma espécie, nenhuma é igual à outra.

Aulas de Produção de Texto assemelham-se muito ao plantio e cultivo de uma árvore. Não deve existir tempo para escrever, não deve existir um formato pré-definido. Cada texto tem seu tempo de crescimento e amadurecimento. É preciso que a semente, a ideia, seja plantada e regada em terra boa. Depois de um tempo é só esperar a colheita.

O problema são as pragas que impedem o crescimento das árvores. Provas, exames, modelos pré-definidos de texto, notas.

Quem melhor do que o próprio aluno agricultor para conhecer suas árvores? Claro que muitas vezes o professor deve ajudá-lo a aparar as folhas, mas que direito têm o agrotóxico e as pragas de destruírem o que foi cultivado com tanto esmero?

Seria tão bom se cada um pudesse plantar a árvore que quisesse, sem se preocupar com as pragas.

Percebo, em outras situações, que alguns discentes, que dizem não saber escrever, não apresentam interesse em superar esta dificuldade, ou seja, não se esforçam, querem tudo pronto. Apesar de grande parte do sucesso na aprendizagem partir da prática pedagógica, o aprendiz tem também uma parcela significativa de responsabilidade sobre seu aprendizado. A prática da Produção Textual, não apenas em Língua Portuguesa, mas em outras disciplinas, exige dedicação não apenas do docente, mas também do estudante. Este, embora tenha dificuldades para produzir textos escritos, não deve estagnar, criando barreiras que impedem a tentativa de escrever:

[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 29)

\* \* \*

## Inspiração

A folha de papel está ali. Branquinha, cheia de linhas. Estou com o lápis na mão. Eu preferia caneta, mas a professora disse que tem que ser a lápis o rascunho. Aqui estou eu, pensando há alguns minutos sobre o que escrever.

Nada.

Quando a professora diz que é dia de produção de texto, desanimo. Às vezes tenho sorte, e a atividade cai bem no dia que estou inspirado. Mas como eu disse, são dias de sorte. Geralmente não estou inspirado e me vejo nesta situação em que me encontro agora: o que escrever?

Sei que para escrever esses tipos de texto tem uma fórmula: introdução, desenvolvimento e conclusão. Isto eu sei, todos sabemos, pois a professora faz questão de deixar "bem claro", mas e aí? O que eu escrevo dentro desta fórmula?

Às vezes fico pensando na pessoa que inventou esta disciplina dentro da escola. A intenção foi boa porque nós temos que saber escrever bonito para que a sociedade nos valorize (ou não, pois muita gente chega a lugares inacreditáveis sem saber escrever direito), mas que esse negócio de escrever em um determinado dia, dentro de um tempo determinado, sobre um tema determinado é chato, é!

O pior é que se eu não tiver alguma ideia dentro de dez minutos, provavelmente não vai dar tempo de terminar e eu corro risco de ficar com nota baixa por entregar atrasado. A professora até que entende e nos deixa entregar outro dia com a mesma nota, mas ela quer ver se escrevemos alguma coisa hoje, já que muitos alunos ficam enrolando e não fazem. Alguns não fazem porque não sabem e não querem saber. Outros até sabem, mas não estão a fim de fazer.

O tempo está passando.

Nada.

Uma ideia!

Muito boba...

Outra ideia!

Mais ou menos...

Acho que não é bem o que a professora quer, mas que seja! Não vai dar tempo de aparecer outra ideia ainda nesta aula...

Outro fenômeno que aparece com frequência nos textos escolares é a referência a elementos ainda não mencionados no texto. Isto mostra mais uma vez que o estudante não revisou o que escreveu. Segundo Antunes (2003), o estudante, ao ser o primeiro revisor do seu texto, tenta corrigir as ideias não claras, de modo que seu próximo leitor compreenda o que ele escreveu. O que ocorre na realidade, entretanto, é que o discente não revisa o seu texto. Embora fatores externos, como o tempo e o cansaço, influenciem nesta questão da revisão do texto, não se pode colocar a total responsabilidade neles. Alguns, muitas vezes, entregam o texto sem revisá-lo, mesmo tendo tempo. Deve-se, portanto, fazer um trabalho intenso de conscientização para que ele se planeje e, assim, tenha tempo suficiente para revisar seu texto.

A coerência se cria a partir do que o leitor consegue compreender do que leu. Se o autor do texto escreve, levando em conta apenas o que está pensando no momento da produção, muitas vezes o leitor pode não compartilhar desses pensamentos: “Um texto coerente é um texto que faz sentido para o seu leitor, ou seja, é coerente o texto que possa ser entendido pelo seu leitor. Portanto, a coerência é constituída na relação entre leitor e escritor” (FARGETTI, 2006, p.18).

Nas escolas em que já lecionei, ouvi diversas vezes falas de outros docentes de que o sucesso ou o fracasso das produções escritas dos estudantes são responsabilidade dos especialistas em Língua Portuguesa. De acordo com este discurso, escrever e corrigir os textos escritos são funções de quem leciona Língua Portuguesa apenas. Inclusive quando o grupo de educadores precisava fazer algum relatório escrito, todos se voltavam para os de Português, para que escrevessem. Ainda diziam que por serem de outra área não escreviam tão bem.

A produção de texto na escola não ocorre apenas na disciplina de Língua Portuguesa. Os docentes de todas as disciplinas têm o compromisso de trabalhar a autonomia textual dos estudantes em suas aulas. Um trabalho isolado do docente de Língua Portuguesa não dará resultados tão produtivos quanto daria se o trabalho fosse feito coletivamente, em todas as disciplinas.

A Língua Portuguesa enfatizará aspectos gramaticais e argumentativos, mas o discente precisa ter o que escrever. Segundo Antunes (2003), conhecer aspectos gramaticais e funções sintáticas dos elementos textuais não é suficiente para que um indivíduo consiga elaborar um texto coerente. Sendo assim, em primeiro lugar, o aprendiz só poderá ampliar seu conhecimento temático se tiver a oportunidade de ler textos relacionados a diversos assuntos; oportunidade esta que pode ser oferecida também por outras disciplinas além da de Língua Portuguesa. Em segundo lugar, para produzir bons textos, não basta que o aprendiz leia textos

alheios, mas que ele também produza *seus* próprios textos, posicionando-se acerca de variados temas. Um trabalho interdisciplinar poderia colaborar de modo efetivo na qualidade dos textos produzidos pelos discentes.

Tardelli (2002) aborda o problema da escassez de atividades escritas solicitadas aos discentes. Não só educadores de outras disciplinas não enfatizam este trabalho, como também os de Língua Portuguesa.

Outra questão abordada por ela diz respeito à correção que se volta basicamente para a “limpa” de erros gramaticais, sendo que a reescrita vai muito além disso. Muitos da área de Língua Portuguesa cometem este equívoco, corrigindo apenas os aspectos gramaticais do texto. Já foi comentado anteriormente que o domínio de regras gramaticais e sintáticas não é sinônimo de texto coerente e argumentativo. Mais importante do que a gramática impecável é a coerência e argumentação de um texto.

Sendo assim, os docentes de outras áreas, embora não dominem regras gramaticais, são capazes de orientar os aprendizes na coerência e argumentação dentro de um texto. Um trabalho interdisciplinar poderia ser bastante significativo neste sentido.

Paulo Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo entre discente e docente no processo de aprendizagem. Ela ocorre de ambas as partes: ambos aprendem. Dialogar com o aprendiz é dar a ele voz e, principalmente, dar a ele a oportunidade de ser ouvido ou lido.

Recordo-me de um filme chamado “Escritores da Liberdade” (Direção: Richard LaGravenese, 2007). Depois de um primeiro contato conturbado com a turma, a docente propõe que os educandos escrevam seu próprio diário, o que deu ao grupo a possibilidade de se expressar, sem julgamentos. Foi dada a eles “voz”. Eles viviam situações na vida real que eram sufocadas na escola, como se não existissem. Com o incentivo da docente, eles lutaram por sua “voz”, para serem ouvidos, para falarem sobre o que quisessem.

Naquele momento, aqueles aprendizes não precisavam de aulas de dissertação sobre como produzir um artigo de opinião, pois ir para a faculdade não era uma de suas primeiras necessidades.

Cito o filme neste trabalho apenas referindo-me à proposta de uma escrita significativa aos discentes. No que concerne à temática do “docente herói”, oponho-me à idealização que é construída ao longo do filme, uma vez que

Ao contrário do todo poderoso “docente-herói” ou do sabe tudo “docente superconsciente e crítico” da NR [narrativa de redenção], as pedagogias freirianas defendem docentes comprometidos emocional e intelectualmente, orientados por metas de justiça educacional e social, sem sucumbir a posições essencialistas sobre a

esperança ou discursos retóricos fáceis do bem contra o mal. (FISCHMAN; DIAZ, 2013, p.16)

Larrosa (1999) afirma que somos seres não exatos, não possuímos a verdade, somos dotados de imperfeição. Ele propõe que talvez seja hora de desconfiar da verdade absoluta, de aprender a viver, pensar, falar e ensinar de outro modo. Não é fácil ensinar, pois nós, professores, somos a incorreção em pessoas.

Atualmente há muitos discursos que colocam o docente em um pedestal, como super herói e salvador do mundo, principalmente pela macropolítica e pelas mídias. É importante que reflitamos acerca desta imagem existente na sociedade, pois nós, educadores, somos imperfeitos, escrevemos e reescrevemos a nós mesmos o tempo todo:

[...] consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Só lendo (ou escutando), como aconteceu com Jean Jacques em relação a Plutarco, alguém se faz consciente de si mesmo. Só escrevendo (ou falando), como fez Rosseau nas Confissões, alguém pode fabricar um eu. Mas nosso personagem aprendeu que ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. (LARROSA, 1999, pp. 39-40)

A leitura e a escrita nos permitem crescer: alienação → autoconsciência → autenticidade. Elas abrem caminhos para que nos tornemos conscientes de nosso eu- interior, ampliando nossa visão acerca de nós mesmos e do mundo. Esta visão dialoga diretamente com o conceito de alteridade de Sílvia Gallo (2010). Nos inúmeros encontros com o outro, ampliamos nosso olhar sobre nós mesmos e sobre o mundo.

O educador cria possibilidades de o aprendiz sair de seu estado de alienação e passar à autoconsciência, a partir de propostas de reflexão e inventividade. Tornando-se autoconsciente, o indivíduo transforma suas atitudes e seu modo de viver; torna-se um ser político e autêntico; descobre seu lugar no cosmo.

Fischman e Diaz (2013) citam ainda em seu texto, o ponto de vista de uma aluna de doutorado, Elsie, acerca desse assunto:

Antes de ler Freire, meu único modelo de bom docente transformador vinha do cinema. [...] sempre senti que estava falhando, nunca estava apta a enfrentar desafios. Freire me ajudou a reconhecer que não é preciso ser uma super docente para mudar as coisas. (FISCHMAN; DIAZ, 2013, p.15)

Muito se fala, nos currículos atuais, de consideração à realidade do aprendiz. O que está no papel ocorre na realidade? Ouvimos o que nossos discentes têm a nos dizer ou simplesmente exigimos o que eles devem fazer?

\*\*\*

### Dia de prova diagnóstica

Para começo de conversa, diagnóstico me lembra doença. Por que esse nome?

Enfim, vamos começar a prova...

"Ai que texto longo!"

"Outro texto?"

"Não aguento mais, vou chutar."

"Que preguiça de ler..."

"Sorte que desta vez não tem redação! Ufa!"

Eles têm preguiça de ler textos longos, imagina quando tiverem que ler as questões do Enem?

Mas também as temáticas não ajudam... Textos que não são interessantes para o universo deles.

É, mas na vida temos que aprender que nem tudo o que fazemos é porque gostamos. O mundo é uma guerra. Vamos vencendo as batalhas cotidianas com sacrifício.

Puxa, eles não estão preparados para o mundo predador que os espera...

Culpa minha? Culpa deles? Culpa dos pais?

Culpa de quem?

De que importa? Saber quem é o culpado não vai ajudar em nada neste ponto.

Eu tento, me esforço, falo, reitero... mas a vida é a melhor professora.

Entrar na universidade é a prioridade do meu grupo de estudantes? Por que determinados conteúdos são mais valorizados em detrimento de outros? Já que a turma é diversificada, por que não trabalhar conteúdos diversificados também, valorizando todas as áreas do conhecimento?

Há uma questão social intrínseca ao processo educacional: valorização de determinados conteúdos que serão “úteis” aos aprendizes. A escola busca dar aos discentes competência leitora e escritora que sirva ao mundo do trabalho, pouco importando o que eles sentem ou têm a dizer. A escrita não é significativa.

### Por que eu tenho que escrever sobre isso?

Falar sobre assuntos que não são de conhecimento deles, exige uma preparação e leitura maior de textos relacionados ao assunto. Haverá resistência. De que outra forma tentar fazê-los escrever algo que não seja cópia da lousa ou do colega? Como fazer emergir textos marcados pela subjetividade? Que brechas o educador pode abrir para que os aprendizes consigam desenvolver mais sua capacidade de escrita autoral?

Penso que uma das possíveis alternativas para iniciar este trabalho com os discentes de Ensino Médio que não apresentam interesse nenhum em escrever o que a escola obriga (a recusa é a resposta de muitos a esta obrigatoriedade; e quando o fazem é devido ao medo das notas baixas e não ao prazer de escrever) é uma escrita mais livre e interessante a eles.

Barthes (2013) aborda a questão do texto de prazer e de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2013, pp. 20-21)

A escola parece ignorar ambos os textos, tanto o de prazer quanto o de fruição. Os textos exigidos são voltados para o mundo do trabalho. Fruição é autoria, pulsão avassaladora, acontece, surge, toma o indivíduo pela emoção, seja ela prazerosa ou não. A fruição pode mexer com a dor, a repulsa, bem como com o prazer:

O prazer não é uma pequena fruição? A fruição é apenas um prazer extremo? O prazer é apenas uma fruição enfraquecida, aceita – e desviada através de um escalonamento de conciliações? A fruição não é senão um prazer brutal, imediato (sem mediação)? [...] Pois se eu digo que entre o prazer e a fruição não há senão uma diferença de grau, digo também que a história está pacificada: o texto da fruição é apenas o desenvolvimento lógico, orgânico, histórico, do texto de prazer, a vanguarda não é mais do que a forma progressiva, emancipada, da cultura do passado: o hoje sai de ontem [...]. (BARTHES, 2013, pp.27-28)

Um dos principais objetivos das propostas de produção de texto autoral é criar oportunidades para que o estudante escreva de forma autônoma, criativa, crítica, etc. Para que ele QUEIRA escrever (não se recuse), algo atrativo precisa chamar sua atenção, seja pela temática ou por outra razão. A partir das reflexões presentes em Barthes (2013), pode-se pensar em propostas voltadas para textos/escritas de prazer no cotidiano escolar, ou seja, propostas que envolvam textos culturais, partindo da experiência individual, que dê euforia e uma sensação de bem-estar. Deste modo, abre-se espaço para a motivação, fundamental para que o indivíduo se proponha a escrever.

Aos poucos, a partir de exercícios de escrita cada vez mais frequentes, o estudante poderá ser capaz de desenvolver um espírito mais crítico e reflexivo, o que contribuirá para sua formação enquanto escritor autônomo. Neste sentido, as aulas de produção de texto podem propiciar momentos de fruição, criando um espaço em que se encontra a dialética do desejo, encontro entre autor e texto que se fundem tornando-se um só → texto autoral:

Se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra, é porque foram escritas no prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “drague”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (BARTHES, 2013, p. 9)

A sensação que a leitura nos transmite, faz-nos pensar na classificação de um texto como de prazer/fruição. Proponho que pensemos também a sensação que a **escrita** de um texto igualmente nos dá. O prazer e a fruição são potências que movem o indivíduo e, quando presentes na escrita, provocam o escritor na esfera do sensível. A força do prazer/fruição desafia, tira o chão, as certezas, colocando o indivíduo em diálogo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, propicia a reflexão sobre as experiências e sobre a realidade que o cerca.

É possível uma escrita de prazer/fruição dentro da escola? “O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2013, p.24).

De fato, nos primeiros anos do ensino fundamental o foco é trazer o texto de prazer para a sala de aula. Entretanto, percebe-se um novo público que frequenta a escola nos dias atuais e a sensação é a de que os textos continuam os mesmos. Estão nossos estudantes interessados nas fábulas tradicionais ou estariam mais interessados em ler algo

contemporâneo, que dialogue diretamente com a sua realidade? É importante que a escola acompanhe a evolução dos tempos e tente estar no mesmo compasso do que espera nosso público-alvo.

Além disso, tirar a palavra *obrigatoriedade* da mente deles e mostrar que as produções textuais podem ser interessantes é um primeiro passo importante. Sabemos que a mentalidade capitalista está presente na escola. **Só faço, se ganhar ponto positivo.** É difícil dizer que determinada atividade é interessante se o docente não valoriza a participação e dedicação do discente. O pensamento social da recompensa está subjacente em grande parte dos ambientes e dos discursos. O aprendiz já vai para a escola, muitas vezes, obrigado ou vai para não repetir por falta (já que por nota não repete tão facilmente, graças à progressão continuada). A obrigatoriedade é chata, cansa, desespera.

**Vamos para a quadra? Vamos sair da sala? Vamos lá fora?**

Por isso tantos amam a quadra, pois é o momento de liberdade, livramento da obrigatoriedade. Na quadra eles fazem o que podem fazer nas horas de lazer. Enquanto esta mentalidade de obrigatoriedade forçada estiver atrelada à escola, teremos ainda que conviver com o sistema de recompensas. O problema, porém, não está apenas no modo como os aprendizes pensam, mas também na didática antiga ainda praticada na escola.

Este discurso parece demasiado pessimista, mas na realidade não é. Existem as micropolíticas, por meio das quais as grandes coisas acontecem. Segundo Gallo (2014), o maior não deixa espaço para o menor. Muitos mínimos passam despercebidos, pois são muitos alunos, muitos diários, muitos conteúdos, muitas contas para prestar, pouco tempo...

não teremos perdido a sensibilidade, a capacidade de nos estranharmos com tudo aquilo que é cotidiano, comum, ordinário, pequeno, menor, mínimo, na educação? [...] a educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos. (GALLO, 2014, p. 26)

É importante, na perspectiva freireana, que os sujeitos escolares estejam envolvidos e engajados no processo de aprendizagem do estudante; é fundamental que entendam a dimensão política e importância social do acesso ao conhecimento. Entretanto, não podemos criar uma utopia de É essencial

[...] desenvolver os conteúdos exigidos de forma a permitir a reflexão constante do cotidiano do educando, acrescentando temas atuais, instigando-os na reflexão e discussão do tempo histórico e a sociedade em que vivemos, procurando discutir as possibilidades que temos de nos tornarmos cidadãos dignos e realizados. (MAGAGNA; REIGOTA, 2014, p.46)

Mostrar aos discentes a importância do acesso à Educação, à leitura e à escrita que eles têm é o primeiro passo para que compreendam e valorizem os conteúdos que são propostos a eles. Entretanto, é fundamental que este conteúdo tenha total coerência com a realidade contextualizada. Embora algumas disciplinas, como História e Literatura, tratem de outrora (a ponte com o presente), a associação com o momento atual, faz-se sempre necessário.

Os conteúdos não têm que ser imutáveis ou fixos. Penso que cada realidade se apresenta de uma determinada maneira e cabe ao educador captar momentos de aprendizado contextualizado. Esses momentos não vêm escritos em Currículo nenhum. Se, por exemplo, a comunidade escolar está sofrendo com a falta de água no bairro por alguns dias, por que não propor uma escrita crítica, trabalhando o gênero artigo de opinião ou crônica ou carta argumentativa, por exemplo? Por que não levar para o plano real tais textos, enviando-os ou publicando-os?

Fazemos parte de um país de dimensões continentais. É óbvio que somos múltiplos e pertencemos a realidades diferentes. Por isso, defendo a existência de um Currículo autônomo, com mais liberdade de adaptação às diferentes realidades existentes, que esteja conectado à realidade da comunidade de fato.

os processos educativos são múltiplos. nas escolas, estamos no âmbito da multiplicidade. mas o projeto moderno produziu totalizações, unificações, subjetivações. elas nos embaralham a visão, nos confundem e nos enganam com um projeto único e em modo maior. mas a multiplicidade escapa pelas fendas do projeto maior. os mínimos vazam, brotam aqui e ali, às vezes, são combatidos, são normalizados, são postos de volta nos trilhos do projeto em modo maior. (GALLO, 2014, p. 30)

A educação pública brasileira ainda tem muito que evoluir em vários aspectos. O docente de Produção Textual esbarra o tempo todo em empecilhos desmotivadores. Porém, o intuito desse trabalho é discutir possibilidades de fissuras dentro do cotidiano escolar para que este contexto apresentado, realidade de inúmeras escolas pelo Brasil, seja melhorado, propiciando a inclusão de mais indivíduos; não inclusão relacionada a deficiências físicas ou psicológicas, mas sim uma inclusão ligada ao direito de aprender, de ler o mundo com olhar crítico, de escrever e de se expressar.

O papel do educador é preparar o aprendiz apenas para o mercado de trabalho ou dar a ele condições para ser um indivíduo crítico, com voz ativa na sociedade? O que a sociedade espera do indivíduo? O que o educador espera do discente? O que o estudante espera dele mesmo e da escola?

Enquanto educadores é primordial que ajudemos nossos aprendizes a autobiografar-se no mundo; compreender seu lugar no cosmo; deixar um pouco de si no mundo e levar um pouco do mundo dentro de si.

Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. (FREIRE *apud* MOTA NETO, 2013, p.37)

### 3. TÁTICAS APLICADAS

Certeau (1998) aborda a questão tática e a define em contraposição à estratégia. Obviamente é necessário um planejamento da aula, o que envolve certos procedimentos ligados à estratégia, mas o que acontece na sala de aula efetivamente é do campo da tática.

No entanto, “sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação” (DELEUZE, 1992, p. 167). Para um ensino-acontecimento é necessário, como arsenal bélico, toda uma didática-táticas das impossibilidades, a cada momento lançar impossibilidades, isso afeta, isso força, quer seja em qual fase do ensino for. (ASPIS, 2012, p. 155)

Os educadores que estão abertos a adaptações de estratégias transformam-nas em táticas, pois estão cientes de que quando adentram a sala de aula com seu plano, nem sempre o planejado pode ocorrer.

Larrosa (1999) compara as atividades de leitura propostas pelo professor ao aluno a uma carta ou a um presente. Espera-se ansiosamente que o presente desperte o amor dos que receberão. Com a produção de texto não é diferente. Ao propor uma produção textual, o professor espera que o estudante se envolva e se apaixone pela temática, que se inspire e seja capaz de produzir uma escrita de prazer/fruição. A questão é que, infelizmente, as propostas nem sempre permitem tal prazer/fruição. Elas são, muitas vezes, engessadas. Como o autor afirma, a física, a literatura e a história que passam pelo discurso pedagógico, não são a Física, a Literatura e a História propriamente ditas.

Da mesma forma, penso que a produção de texto escolar acaba sendo artificial, ou seja, não é a escrita real. Porém, ao trabalharmos com textos, seus desdobramentos, quando bem colocados e adaptados ao contexto escolar, sempre podem aproximar o estudante de um mundo aberto, repleto de possibilidades. Este mundo aberto é colocado pelo autor como oposto ao mundo falsificado e repleto de bordões que é apresentado na vida cotidiana pelos mais diversos meios de comunicação.

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica. [...] No entanto, como também diz Bernstein, o discurso não pode controlar totalmente o discurso; todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido. (LARROSA, 1999, p.117)

## Planos e acontecimentos

Professor, mente que não para. Está em constante conexão com o que ensina. Qualquer coisa do cotidiano pode ser aula. O cotidiano escolar é muito mais cotidiano da vida. Vida que acontece e não se repete, instante que não acontece de novo.

Não há tempo para refazer, o tempo urge!

Às vezes aquela aula linda planejada é um fiasco. E quantas vezes um fio da meada inimaginável acaba dando uma aula maravilhosa, sem ser planejada. O professor é aquele que vê o cotidiano da escola e age sobre ele. Grande parte dos planos não acontece. O cotidiano escolar se vive, se move, é acontecimento.

Tomemos como exemplo um fato que ocorreu recentemente na cidade de Tatuí. A cidade receberia o primeiro *shopping*, projeto divulgado e apoiado pelo prefeito. Entretanto, alguns vereadores, devido a questões políticas, vetaram o projeto. A cidade se organizou para assinar um abaixo-assinado solicitando a volta do projeto para votação e reconsideração na Câmara. Pois bem, tamanho acontecimento poderia ser discutido na escola em forma de debate e posteriormente produção textual de qualquer gênero.

Quando defendo aqui a realidade dos discentes na sala de aula, é a este tipo de realidade que me refiro (coletiva em nível de bairro, cidade ou país **que diga respeito a eles**). A partir de temas sobre os quais eles conseguem se posicionar, aí sim poderão chegar a produzir textos acerca de realidades mais distantes. A atividade parte de um microcosmo para um macrocosmo.

Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de invadir e se replicar na escola, reproduzir-se pela invasão e tomada da maquinaria de autorreprodução celulo-escolar, como vírus. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável. (ASPIS, 2012, p. 55)

As atividades que serão apresentadas neste capítulo têm como foco central a realidade dos discentes, ou seja, são atividades dirigidas que contemplam a experiência de cada um deles. Como pano de fundo está o Currículo do Estado de São Paulo, uma vez que os gêneros abordados em minhas propostas estão presentes no caderno do aluno. Além dos gêneros, as atividades também desenvolvem a competência escritora dos estudantes, mas não da forma como ela é vista pelo Currículo, para o mercado de trabalho, mas sim como uma escrita de si mesmo, de encontros e novos diálogos.

### **3.1. Avaliação diagnóstica e escrita livre**

Como sabemos, as aulas tradicionais de Produção de Texto nas escolas são marcadas por uma proposta determinada pelo docente ou por provas diagnósticas do Estado, muitas vezes sem a existência ou a possibilidade de um trabalho prévio do tema com os estudantes. As provas diagnósticas do Estado são avaliações (em 2014 e 2015 eram semestrais e atualmente são bimestrais), enviadas pela Secretaria da Educação, que visam a avaliar se o estudante tem o domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que são trabalhados no caderno do aluno. A meu ver, elas são apenas um treinamento para o Saresp,

pois não levam em conta a heterogeneidade das turmas. São provas padrões aplicadas a todo o Estado de São Paulo.

No início do ano de 2015, na minha escola, chegaram as provas diagnósticas estaduais que deveriam ser aplicadas a todos os estudantes (ANEXO A). A coordenação nos deu um prazo para aplicarmos e corrigirmos essas provas. O problema é que não havíamos nem começado a trabalhar efetivamente produção de texto com os estudantes. Os docentes não haviam tido e nem teriam tempo de trabalhar o tema em sala de aula previamente, levando em consideração o prazo estipulado.

O tema proposto aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio foi “Transgênico”. O gênero proposto era “artigo de opinião”. Com relação ao gênero, eles já haviam estudado no ano anterior, mas e o tema? Foi uma confusão enorme, pois ninguém sabia o que era transgênico, para que servia, quem fazia, onde fazia. Pedi que se acalmassem para que lêssemos juntos a coletânea, então eu poderia dar uma explicação do que se tratava para que eles pudessem se posicionar a favor ou contra.

Depois da leitura dos textos de apoio, os pontos de interrogação no rosto deles aumentaram. Um dos textos falava sobre a criação dos mosquitos *aedes aegypti*. Então a confusão foi maior, pois alguns se questionaram se o texto seria sobre a dengue. Tentei ao máximo explicar o que eram os transgênicos, exemplificando e apontando também trechos dos textos. **Se o tempo de preparação fosse maior, a ajuda da professora de biologia seria muitíssimo bem-vinda! O tempo e sua fragmentação no espaço escolar...**

Imagem 1 – Produção de texto sobre “transgênico” elaborado por um aluno

### Recomendações

1. Faça um rascunho.
2. Verifique se o leitor de seu texto compreenderá o que você escreveu.
3. Passe o rascunho a limpo, utilizando caneta azul ou preta.
4. Capriche na letra!
5. Não se esqueça do título.
6. Escreva seu texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa.
7. Seu texto não será avaliado se tiver menos de 7 linhas.
8. Não serão consideradas as produções que configurarem cópia dos textos motivadores.

## Combate

Muito bom esse laboratório em  
 fazer esse tipo de mosquitos para combater  
 a dengue "Aedes Aegypti", mas esse  
 método não 100% dos mosquitos mas já é  
 uma coisa para a população. No Brasil  
 já são muitos casos de dengue e muitos casos  
 de "Morfo", mas muita gente não se preocu-  
 pa dessas pragas, poderiam evitar de beber  
 água nos vasos de planta colocar sempre  
 água no sudor, mas esse é só um dos exemplos  
 que para combater a dengue.

É o lado bom desse "novo mosquito" é que  
 ataca só os mosquitos macho e nesse caso  
 a fêmea não procriará pois assim diminuirá  
 a procriação.

→ Argumentos?  
 → faltaram alguns  
 parágrafos para ser um  
 artigo de opinião.  
 → Conclusão?

A parte mais desafiadora foi tirar a dúvida deles: por que ser a favor ou contra os transgênicos? A linha entre minha explicação, embebida em minha opinião particular e conhecimento superficial (ou do senso comum) sobre os prós e os contras do uso dos seres geneticamente modificados, e a autonomia dos estudantes era extremamente tênue. **Como explicar sem dar meu posicionamento? Como fazê-los chegar a uma conclusão pessoal, isenta de posicionamento crítico? Não posso tirar a autonomia deles, mas e se sozinhos não estão conseguindo? Sou eu um fracasso de professora?**

Obviamente, o tema deveria ter sido trabalhado durante várias aulas, com leitura de textos de diversos gêneros (tirinha, charge, artigos de opinião etc.). Entretanto, não houve tempo para isso. **A batata quente está na mão do professor. Para quem passá-la? Para o aluno, para o Estado, para quem?**

...

...

...

**Explodiu!**

Alguns estudantes entenderam a proposta, porém, como era de se esperar, quais foram os argumentos utilizados? Aqueles que eu comentei com eles. Eram como textos-filhotes do meu discurso oral. Os que produziram textos coerentes utilizaram minha fala e os textos de coletânea. **Há nisso autonomia do aluno? Eu permiti que ele pensasse por si só ou apenas o ajudei a escrever com as palavras dele as minhas ideias?**

Paulo Freire (1996) ressalta a importância da bagagem cultural e histórica que os estudantes trazem consigo. Na situação acima narrada, houve consideração dessa bagagem?

Refletir sobre a própria prática é essencial para nosso amadurecimento como educadores e seres humanos. Olharmos para nós mesmos e nossos erros não é tarefa fácil, pois percebemos o quanto podemos ser falhos.

É importante que os aprendizes conheçam temas atuais como “transgênicos”? Sem dúvida sim. Negar o acesso aos conhecimentos que poderão colocá-los nas universidades é tirar deles o direito de aprender. O indivíduo tem direito ontológico ao acesso ao conhecimento, à leitura e à escrita. Entretanto, este direito pode acontecer de maneira dialógica e não imposta.

A partir de reflexões baseadas em situações como esta, pensei em uma proposta de produção de texto que quebrasse as seguintes barreiras:

- Tempo limitado para a escrita;
- Temas não condizentes com a realidade dos estudantes;
- Imposição de gênero textual;
- Determinação de número de linhas;
- Obrigatoriedade da realização (sem ameaças relativas à nota) – abertura para a recusa;
- Escrever para o docente (necessidade de escrever aquilo que o docente quer ler);
- Desmotivação (escrever por quê?).

Quando propus o projeto de uma coletânea de textos, alguns estudantes se interessaram, cerca de um terço da turma. Confesso que este número me surpreendeu positivamente, pois achei que a quantidade fosse menor. Aos poucos ainda consegui convencer alguns estudantes de que seria uma atividade interessante e eles aceitaram.

Um estudante comentou comigo que o tema livre o deixava inseguro sobre o que escolher e se eu poderia orientá-lo. Eu disse que com certeza. Então pensei em dar a eles uma variedade enorme de temas atuais para que eles pudessem escolher. Outra tática que eu poderia ter usado seria colocar os aprendizes como protagonistas, dando a eles a oportunidade de trazerem vários temas.

A ideia contava com a leitura de textos de diversos gêneros para que eles tivessem contato com textos de boa qualidade, porém percebi que isto fugia à minha proposta inicial que era a de deixá-los livres para falarem sobre algo do dia-a-dia deles. Essas reflexões do cotidiano têm relação direta com a bagagem e leitura de mundo dos estudantes. Ao propor textos e gêneros de outros autores dentro deste projeto, eu poderia estar tirando deles a autonomia, trazendo talvez a possibilidade, na visão deles, de que os textos que eu estaria levando seriam os textos que eu gostaria que eles escrevessem.

Percebi, neste breve início, o desconcerto dos aprendizes diante da liberdade. Quando não são direcionados, muitos se sentem perdidos, pois toda a vida foram direcionados a escrever o que o docente queria. **Mas e quando há a chance de escolher sobre o que escrever e como escrever? A liberdade pode ser assustadora.**

Enquanto isso, pensei em trabalhar em sala de aula os textos que eu havia selecionado para o projeto, porém em outros contextos. Eu, enquanto educadora, penso em dar a eles acesso a textos, cobrar determinados gêneros, temas, para que eles não fiquem aquém do que será cobrado deles nos vestibulares e concursos. Neste aspecto, trazer diversos gêneros que instiguem a curiosidade, o debate, a opinião, a argumentação é importantíssimo. Enquanto pesquisadora, tenho um outro foco: a escrita autônoma. Como trabalhar a escrita autônoma dos estudantes? Como fazê-los partir de seu próprio conhecimento de mundo, da sua realidade? Como fazê-los colocar no papel aquilo que eles, e somente eles, sentem, em uma tentativa de eliminar a obrigatoriedade e os outros diversos fatores de aprisionamento? Como trazer à superfície do mar textual aquilo que é particular, aquilo de que se quer falar? Como libertar a palavra presa no âmago? Palavra vigiada pelos algozes usando coletes onde se lê “prova eliminatória”, “tempo”, “nota”, “avaliação”...

Meu planejamento, minha estratégia ERA a seguinte:

1ª reunião: proposta; estudantes interessados (levantamento);

2ª reunião: opinião deles sobre a escola; estratégias de ensino (didática); educação em geral; o que é e o que não é atrativo; o que acharam da proposta da coletânea de textos;

3ª reunião: solicitação dos temas e gêneros pelos quais se interessem;

4ª reunião: orientação individual sobre leituras que devem fazer do gênero e/ou tema escolhido;

5ª reunião: eles devem começar a produzir os textos em casa e ir trazendo para mim até uma data limite (máximo 2 semanas) para que eu vá fazendo as correções; podem trazer mais de 1 texto;

6ª reunião: eles devem digitar e me enviar por e-mail/ podem usar os computadores da escola e salvar em pen drive.

O resultado dessa primeira tentativa de escrita autônoma e livre foi que poucos estudantes entregaram os textos.

**Sabemos ser livres? Viver sem as amarras do aprisionamento verbal no texto escrito? Sabemos sobre o que escrever quando não nos dizem sobre o que escrever?**

Quando o estudante vê-se diante da possibilidade de escrever sobre qualquer tema, do modo como quiser, há certo estranhamento. Se não há cobrança, provavelmente um discente que não tenha dentro de si aquela chama da escrita não irá escrever por livre e espontânea vontade.

Determinar um gênero é importante para que o estudante aprenda a escrever todos os gêneros. Não gostar de produzir determinados gêneros é uma questão de preferência, mas não saber produzir determinado gênero é um problema, pois o indivíduo poderá ser cobrado um dia e é papel da escola prepará-lo. A escola dá as ferramentas. Nem todos os estudantes utilizarão todas as ferramentas em sua vida, mas é preciso saber que elas existem e para quê servem.

Dar autonomia aos aprendizes, sem abordar e discutir textos e pontos de vistas é o mesmo que mandá-los para a guerra sem munição. Serão dizimados sem chance de ter a mínima reação.

Portanto, minha primeira tentativa foi a de eliminar as marcas de tempo, gênero e tema nas aulas de produção textual. O resultado, entretanto, não foi tão satisfatório quanto o esperado: houve poucos estudantes comprometidos com o projeto. Entre as possíveis causas do “fracasso”: falta de diretrizes e propósito atrativo. **Se os limites determinados às produções textuais podem ser vistos como falta de liberdade, a ausência desses limites significa a liberdade que tanto buscamos?**

Tentando responder a esta pergunta, lancei o desafio: os estudantes deveriam escrever sobre o tema que quisessem, em qual gênero quisessem, se quisessem. Resultado: poucos textos foram entregues. **Mas eles não têm que escrever o que quiserem? Definitivamente a resposta é não. A liberdade se conquista após um bom tempo em cativeiro. Após anos de cativeiro, a liberdade conquistada tem um gosto diferente; ela é valorizada; sabe-se que a liberdade é importante. Sem dar a eles instrumentos e conhecimentos necessários, adquiridos muitas vezes a partir de situações de imposição, não é possível que saibam por quais caminhos trilhar. Sendo assim, qual é a liberdade que eu, enquanto educadora, almejo para meus alunos?**

Escrever sobre o que quiser, da forma como quiser, não é garantia de uma escrita autoral. A escrita autoral não envolve apenas a livre escolha do tema, mas a forma como se aborda este tema, a vontade de se escrever, o movimento da potência dentro do indivíduo.

[...] uma educação severa trata a criança como instrumento, pois tenta submetê-la pela força a valores que ela não aceitou; mas uma educação liberal, mesmo utilizando outros procedimentos, também não deixa de fazer uma escolha a priori de princípios e valores, em nome dos quais a criança será tratada. Tratar a criança por persuasão e candura não significa coagi-la menos. Assim, o respeito à liberdade do outro é uma palavra vã: ainda que pudéssemos projetar respeitar esta liberdade, cada atitude que tomássemos com relação ao outro seria uma violação desta liberdade que pretendíamos respeitar. A atitude extrema, que seria a total indiferença frente ao

outro, tampouco é uma solução: estamos já lançados no mundo diante do outro; nosso surgimento é livre limitação de sua liberdade, e nada, sequer o suicídio, pode modificar esta situação originária [...]. (SARTRE *apud* GALLO, 2010, p. 7)

Segundo Gallo (2010), na educação moderna o outro permanece como problema, ou seja, não há alteridade. Deseja-se que o outro seja e pense como eu sou e penso. Não se deve almejar a igualdade de todos, mas sim o reconhecimento da diferença e, a partir dela, buscarmos a harmonia e convivência. Colson (*apud* GALLO, 2010) afirma que no momento em que individualidades se abrem, associando-se com outras, formam-se individualidades mais potentes e mais livres.

A questão que fica então é: como fazer meu estudante querer escrever? É possível começar cativando, fazendo com que ele perceba algo atrativo e SIGNIFICATIVO no que vai fazer, despertando nele o desejo/vontade de realizar. Porém, isso não basta. Alguns parâmetros/limites sobre o quê e como escrever são importantes. As diretrizes, embora pareçam imposições, são importantes para que os estudantes aprendam a trabalhar dentro de determinadas regras e, mais adiante, consigam criar autonomia sobre o que escrever.

A dicotomia existe: quero ensinar uma escrita livre, mas se eu fizer apenas isso, não estarei preparando meu estudante para ingressar nos sistemas de aprisionamento. E, infelizmente, são esses sistemas de aprisionamento que dão às pessoas oportunidade de ascensão social, em sua grande maioria. É como se esses sistemas estendessem a mão para salvar as pessoas da guerra mata-a-mata, dando a elas um pouco de esperança. Um exemplo de sistema como este é a universidade. Para ingressar, os estudantes são submetidos a provas extremamente objetivas, inclusive à produção de texto. Não se valoriza o conhecimento global do estudante, ao contrário, tenta-se ludibriar para eliminar. As questões de múltipla escolha, muitas vezes, trazem alternativas que podem enganar. Por exemplo, em uma prova de matemática, se o estudante fez o cálculo correto, mas esqueceu de fazer a última multiplicação, haverá uma alternativa para ele que esqueceu. Se errar, não quer dizer que não sabia fazer o cálculo corretamente.

Há necessidade de eliminação; nem todos poderão ter acesso ao ensino superior; é uma guerra e vence o ~~melhor~~ aquele que estiver melhor treinado. Com relação à produção de texto é a mesma coisa. A grande maioria das provas e concursos solicita gênero dissertativo-argumentativo. Obviamente é um gênero importante, mas por que não pedir poema, relato de experiência, crônica? A escola, na sua missão de preparar os estudantes para essa guerra, acaba treinando seus soldados a dominarem a técnica para escrever gênero dissertativo-

argumentativo e, o que era para ser uma escrita de prazer/ fruição acaba sendo uma estratégia escrita, uma receita de “como fazer”.

\*\*\*

### Números, metas, porcentagens

#### Muitas escolas

1 escola = Muitas turmas

1 turma = 40 alunos... 40 vidas... 40 formas de pensar...  
40 singularidades... 40 perspectivas de vida... 40 famílias...  
40 realidades...

1 aula = 50 minutos.

1 vida escolar = média:12 anos.

Futuro = 1 prova = 5 horas

X vagas (nem um a mais, nem um a menos)

Quem vai entrar?

Acostumados com este tipo de treinamento, os estudantes estranharam a proposta que fiz. Fazer uma atividade tendo a opção de escolha é algo estranho no cotidiano escolar, onde grande parte das propostas aprisiona.

**Se não vai valer nota, e sim só uma ajuda na nota, por que eu vou fazer?**

A recusa apresentada neste tipo de proposta também pode estar relacionada à não obrigatoriedade da atividade. Com tantas atividades atrativas no cotidiano deles, não direcionar a escrita e cobrá-los pode ser um fracasso, afinal, apenas quem realmente tem algo a dizer escreve, ou melhor, apenas quem tem disposição escreve a partir de uma proposta tão livre assim.

Deixá-los livres para escreverem o que quiserem e como quiserem é uma postura que não dialoga necessariamente com a autonomia. Atividade direcionada é o ideal nesta situação, pois a partir de uma necessidade de escrita (“preciso escrever, pois o docente solicitou e vai cobrar”) é que os estudantes terão mais contato com suas práticas escritas, com seu eu-escritor e a partir da sua prática constante, criar autonomia.

A autonomia presente na escrita autoral é resultado das diversas relações que estabelecemos ao longo da vida, seja com o ambiente, com as pessoas, com as ideias... Esta proposta prática provou que não ter parâmetros não significa que os textos irão aparecer. Cobrar é importante, mas sem tirar-lhes o direito de escrever sobre o que vem do interior da alma. Um escritor autônomo não é aquele que escreve o que quer ou o que vem à mente em uma folha em branco; é aquele que transforma em palavras o seu pensamento, que está em constante construção, a partir de suas relações sociais ao longo do tempo.

### **3.2. Debate sobre um tema polêmico**

A partir da atividade de escrita livre, percebeu-se que os estudantes precisam do estabelecimento de princípios norteadores para uma produção de texto. Nota, período de tempo, temática, gênero – esses elementos podem não ser a base de uma escrita autônoma, mas são necessários para que os estudantes aprendam e estejam preparados para ser autônomos. A aplicação da temática “pena de morte” em sala de aula pareceu-me pertinente, uma vez que suscita o sentimento de justiça entre eles, sem contar que faz com que reflitam acerca do destino de pessoas próximas, caso a pena de morte fosse aprovada no Brasil.

Entretanto, hoje penso se o tema era adequado para a faixa etária com a qual estava trabalhando.

Os estudantes de Ensino Médio (1º ao 3º ano), em sua maioria, têm entre 15 e 18 anos. Eles estão em uma fase de formação de personalidade, descobertas, conhecimento de si mesmo. Trazer temáticas que exigem uma experiência de vida maior é questionável e merece uma reflexão maior por parte do educador. Como abordar determinados assuntos com eles? Temos competência para tratar de qualquer assunto?

Na minha experiência, antes da aplicação do debate, foram realizadas algumas atividades de preparação. Em um primeiro momento, os estudantes falaram sobre seu conhecimento de mundo acerca do assunto. A conversa foi muito produtiva e observou-se já a divergência de alguns pontos de vista. Nas aulas posteriores, eles se reuniram em grupos para ler textos que apresentavam dois diferentes pontos de vista sobre a pena de morte. A discussão em grupos foi bastante rica, pois se percebia a argumentação clara de alguns deles (oralmente) tentando convencer os colegas de seu ponto de vista. Essa era a intenção. Fazê-los levantar os argumentos oralmente para mais adiante poderem escrever.

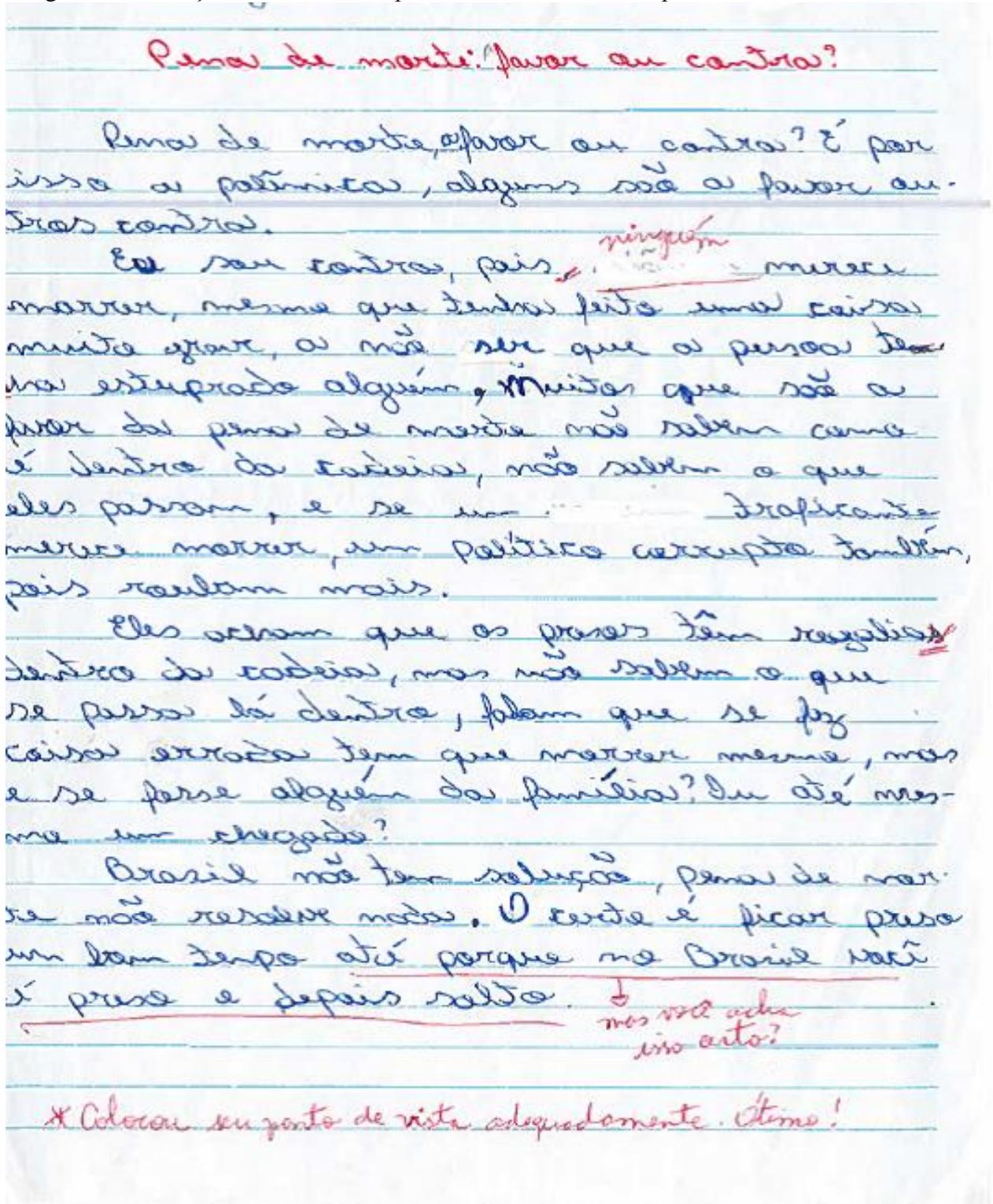
Depois de algumas aulas de leituras e exposições da opinião deles sobre a leitura dos textos e discussão em grupos menores, solicitei que escrevessem um texto argumentativo, expondo a opinião deles sobre a pena de morte. Foi permitido usar a 1ª pessoa. Meu interesse maior neste momento era vê-los colocar no papel tudo o que havia sido discutido nas aulas anteriores, de modo a colocarem a opinião deles sobre o assunto. Funcionou muito melhor do que outras produções textuais solicitadas, por exemplo, no ano anterior. Desta vez não precisei ficar dando a eles argumentos. Não me perguntaram: o que eu escrevo?

Surgiram questões relacionadas à melhor escolha vocabular. Entretanto, questões acerca do conteúdo foram raras. Quando li os textos notei problemas coesivos, mas pequenos se comparados à brilhante coerência presente nos textos.

Os resultados da segunda proposta foram muitíssimo mais interessantes, uma vez que houve participação total dos estudantes. A proposta de um debate saiu da “mesmice” do dia-a-dia deles. Foi possível que todos falassem e ouvissem os outros colegas. Todos puderam falar (o que é, muitas vezes, proibido no cotidiano escolar) e ser ouvidos.

Muitos estudantes, quase a totalidade das classes, entregaram o texto sobre o tema da pena de morte. Estudantes que nunca escreviam, sentiram-se motivados a colocar suas ideias e pensamentos no papel. Um exemplo é o texto da página a seguir:

Imagem 2 – Produção de texto sobre “pena de morte” elaborado por um aluno



Fonte: arquivo pessoal.

Trabalhar a argumentação primeiramente de forma oral, a partir de um tema polêmico interessante para posterior escrita de artigo de opinião foi uma experiência que deu resultados mais positivos, pois eles só escreveram o que discutiram amplamente em sala. Muitos estudantes produziram o texto, motivados por poderem dar sua opinião sobre um assunto que dominavam e sobre o qual haviam lido. O tema era atual e, embora estivesse na mídia devido aos brasileiros executados na Indonésia por tráfico de drogas, houve ampla participação dos estudantes.

Penso que este resultado tem relação com o fato de vários discentes terem parentes, amigos ou conhecidos presos por algum tipo de crime. Pensar na possibilidade de morte a essas pessoas suscitou as turmas a terem um posicionamento sobre a questão. Sem contar, que em ambas as classes há alguns jovens usuários de drogas. E se a pena de morte fosse válida no Brasil? Este tema gerou muitas reflexões e opiniões. A produção de texto foi uma consequência de todos os pensamentos previamente construídos.

### **3.3. Contato com vários gêneros**

Para que os estudantes sejam capazes de produzir textos, é essencial que tenham contato com os mais variados gêneros. Uma forma que encontrei para colocá-los em contato com vários gêneros foi através de revistas e jornais. Como não havia jornais na escola, trabalhei apenas com revistas. Os estudantes deveriam: analisar as revistas e fazer um levantamento dos gêneros que encontrassem; identificar as características dos gêneros; escolher um deles e produzir um texto para uma revista ou um jornal imaginário. **Penso que neste ponto, eu deveria ter dado continuidade ao trabalho e ter, de fato, produzido um jornal da turma. Mas, infelizmente, devido a alguns fatores (tempo e custo), não o fiz.**

Esta atividade saiu um pouco da rotina maçante a que eles estão acostumados, pois puderam folhear as revistas, identificar assuntos de interesse ou desinteresse deles e entrar em contato com diversos gêneros textuais. Ao adentrar a sala de aula com algo diferente nas mãos, como as revistas, a curiosidade de todos veio à tona. O diferente causa curiosidade. A maioria dos estudantes não tem o costume de ler revistas e jornais, principalmente no formato físico. Esta atividade permitiu, pois, o contato com o texto impresso.

Além da atividade solicitada, discutimos: as funções dos gêneros atreladas às suas características; os meios de difusão dos gêneros - impresso e digital (o futuro dos jornais e revistas impressos, a praticidade, a efemeridade das informações, etc.).

Os estudantes foram levados posteriormente à sala de computadores para acessarem jornais e revistas *online* e identificarem características desses veículos de comunicação, os gêneros neles presentes, elementos visuais, etc. Na aula seguinte, ao produzirem um texto que seria publicado em um jornal ou uma revista imaginários, foi possível que escrevessem assuntos interessantes a eles, temas típicos do universo juvenil.

### **3.4. Experiência pessoal**

No ano de 2014, ano em que comecei a cursar o mestrado, afetada por novas ideias e leituras, propus aos estudantes a escrita de crônicas sobre uma experiência particular vivenciada por eles. A produção textual seria exposta em um mural na “Feira de Ciências e Arte” da escola intitulado “Lembrança do primeiro medo”.

A 1ª Feira de Ciências de Arte foi em 2014. A iniciativa foi de um docente de Física que gostaria que os discentes apresentassem à Comunidade os experimentos aprendidos em aula. A partir daí houve uma mobilização dos demais docentes para que cada disciplina pudesse expor os trabalhos realizados. Os estudantes ficaram muito animados com a ideia e se esforçaram para que a feira fosse um sucesso.

A inspiração temática para a exposição dos textos de Língua Portuguesa das minhas turmas surgiu a partir da leitura de uma crônica de Milton Hatoum: “Lembrança do primeiro medo”, publicada em seu livro de crônicas *Um solitário à espreita*. Os estudantes leram a crônica e, a partir do tema nela presente, produziram sua própria crônica. A produção textual poderia ser baseada em fatos reais ou não.

Posteriormente, para incrementar o mural, os estudantes que gostavam de desenhar fizeram ilustrações das crônicas produzidas. Foi um trabalho interessante, pois surgiram histórias variadas, criativas, engraçadas, etc. No início das produções eles indagaram se o texto poderia ser em 1ª pessoa, vinham constantemente perguntar se estava certo, se estava bom o que estavam escrevendo. Típica insegurança de quem escreveu textos como “receitas” a vida toda. Entretanto, percebi que as dúvidas deles sobre o quê ou como escrever diminuiriam significativamente. Propor a escrita de algo que envolvia a experiência deles,

partindo de suas percepções acerca da realidade individual foi muito mais interessante do que partir de temas com os quais não se identificavam.

Nesta atividade da crônica pude perceber a experiência pessoal deles vindo à tona. Escrever sobre algo que diz respeito somente a cada um. Escrever sobre o primeiro medo é voltar ao passado e às sensações de outrora. Não tem certo ou errado. Escrever sobre experiências pessoais é autoral, parte do indivíduo. Quando há uma motivação além da nota/avaliação, o interesse é maior.

Alguns estudantes mais tímidos não queriam que seu nome aparecesse na exposição. Respeitei a vontade deles: expus o texto, porém sem o nome do autor. O processo de confiança e desejo de ser lido é diferente para cada um.

Imagem 3 – Exposição de crônicas na Feira de Ciências e Arte\* – 2014



Fonte: arquivo pessoal.

\*Esta Feira de Ciências e Arte foi a primeira que aconteceu na escola e mobilizou educadores de todas as disciplinas. Os estudantes deveriam escolher as disciplinas com as quais se identificavam mais e pensar, juntamente com o docente responsável, em um projeto para ser apresentado individualmente ou em grupo. Além disso, algumas atividades realizadas ao longo das aulas foram expostas também. As exposições e apresentações foram distribuídas pelas salas, corredores e pátio da escola. A sala apresentada na imagem acima era a de Língua Portuguesa e reuniu alguns trabalhos realizados com todas as turmas. Nesta mesma sala houve roda de leitura com os visitantes ao longo do dia.

*Crônica - Lembrança do meu primeiro medo*

*(Escrita autoral de uma estudante)*

Não sei direito se devo contar, é meio bobo para as pessoas, mas para mim esse medo é o fim do mundo. É espantoso, aterrorizante e admito que é muito engraçado. Não consigo suportar o seu som, por mais despercebido que soe; só de ver a criatura medonha é o suficiente para eu ter um tique, minhas mãos suarem, meu coração se agitar, minha mente se desviar de tudo nessa terra e focar somente nela, meu rosto empalidecer, meu braço arrepiar e minha anteninha de alerta a perigos enlouquecer.

Depois de minha experiência de quase morte por causa do susto, passei a odiá-la. Eu nem penso que aquela vez alimentei-a, alimentei meu próprio medo. Em uma tarde de domingo, estava com minha família passeando na praça e com toda a minha inocência e compaixão decido comprar pipoca e dar para aquela dita cuja chamada pomba.

Enfim, a criatura mostrava um aspecto de doente e me comovi com a cena. Fui dando as pipocas aos poucos, na maior boa vontade.

Estava feliz com a minha boa ação e isso me cegou. Já era tarde quando me dei conta de que estava cercada, encurralada pela tropa inimiga por assim dizer.

Milhares de pombas voaram ao meu encontro como fogos de artifícios no primeiro dia do ano. Tentei fugir, mas meu desespero era tanto que de repente tudo sumiu e acordei com minha mãe me abanando, desesperada.

Depois dessa nunca mais pisei em praças ou locais que há essas big terroristas, pois aquele dia foi o suficiente para me traumatizar para o resto de minha vida.

### Observação

Tem dias que não é fácil. Parece que sou a algoz deles. É só dizer "vamos fazer um texto hoje" que todo mundo se manifesta com vozes e olhares de reprovação.

Escrever não é fácil para ninguém, seja uma pessoa estudada ou não. Claro que há pessoas que têm mais facilidade que outras, mas a escrita é uma técnica que demanda paciência, inspiração, conhecimento e dedicação. Não é da noite para o dia que se domina um gênero. O domínio vem com a prática, com a leitura. É um trabalho árduo.

Penso que a pressão sobre os alunos é enorme, pois eles precisam estar inspirados no momento em que nós, professores, solicitamos um texto. Como fazer então? O que cobrar? Quando cobrar?

Penso que a escola é o lugar onde todos têm o direito de aprender o que lhes será cobrado no futuro, ou melhor, o que lhes pode ser cobrado, pois muitos não pretendem fazer vestibular nem concurso.

Agora o que me intriga mesmo é: a escola só tem esta função? E os outros tipos de texto? E a arte literária? O que estará por trás de um aluno com dificuldades em produzir textos dissertativo-argumentativos? Um poeta? Um romancista? O que se esconde dentro da cabeça de cada um? Talvez brilhantes ocultos que jamais serão encontrados...

Os talentos infelizmente não têm muito espaço na escola hoje em dia, a não ser para uma exposição ou apresentação.

Pontual. Apresentou, acabou.

O talento morre ou é morto? Quase sempre é morto, sufocado, mas o que preocupa é que ninguém irá chorar a morte do talento, afinal, para que ele serve? Neste mundo onde tudo tem que servir pra alguma coisa prática, onde se pode aplicar o talento?

Os vestibulares não procuram Machados, Gracilianos, Clarices, Cecílias ou Fernandos... Eles buscam a receita de bolo, o molde, a argumentação perfeita. Infelizmente cabe à escola ensinar a fazer o bolo, ensinar o molde, moldar. O problema é que cada um tem um paladar e nem todos os bolos do mundo são iguais.

### 3.5. Adaptação de texto teatral

“O auto da barca do inferno nos dias atuais” foi um projeto realizado por estudantes do Ensino Médio que se interessaram pela proposta de encenar uma peça de Gil Vicente. A ideia consistia em trabalhar a mesma estrutura da peça (Literatura Portuguesa - Humanismo), alterando os personagens e a linguagem. Foram mantidas as críticas sociais e os personagens refletem a nossa sociedade contemporânea. Foram trabalhados temas como homossexualismo, preconceito, falta de humildade e caráter. A partir desta proposta, os próprios estudantes se organizaram e apresentaram várias ideias para as cenas. Alguns estudantes ficaram responsáveis por escrever o roteiro, outros por ajudar nos bastidores, outros por atuar, etc. Foi um trabalho em equipe. Foram necessários muitas reuniões e ensaios.

A peça foi apresentada na feira de ciências e arte da escola e foi uma das atrações mais procuradas. Isto incentivou os estudantes, que perceberam e descobriram seus potenciais. Foi uma agradável surpresa para o corpo docente da escola também, que viu a participação de alguns estudantes que até então não participavam das atividades na escola. Foram revelados grandes talentos. Além da recepção positiva da peça, eu, como docente de Língua Portuguesa, vi meus objetivos alcançados, ao conseguir unir conteúdos de Literatura, Leitura e Escrita a uma proposta prática tão interessante e motivadora para os estudantes.

O objetivo inicial deste projeto foi envolver os estudantes em algo que pudesse incentivá-los a entrar em contato com textos literários de outro período histórico em galego-português. O projeto contou com estudantes voluntários que se interessaram em adaptar a peça. Eles poderiam optar por atuar e/ou escrever o roteiro e/ou ajudar nos bastidores.

Procurou-se desenvolver as competências leitora e escritora dos estudantes, através da recriação escrita a partir de uma peça de Gil Vicente e da dramatização desta peça para a comunidade escolar. Foram necessários aproximadamente de dois a três encontros semanais e a duração do projeto foi de aproximadamente dois meses. Os estudantes apresentaram grande interesse.

A peça inicialmente seria “A farsa de Inês Pereira”, de Gil Vicente. Porém, como o interesse foi grande por parte dos estudantes, decidimos readaptar “O auto da Barca do Inferno” que possui mais flexibilidade de acréscimo de personagens. Conforme os ensaios iam acontecendo, eles se mostravam cada vez mais empolgados e dedicados. Todos contribuíram com ideias para a criação de personagens. Temas como homossexualismo, preconceito, caráter, humildade e ganância foram explorados na peça. A diversidade de conhecimentos foi útil na medida em que cada um contribuiu como pode. O projeto envolveu

estudantes de cinco turmas, pertencentes a duas séries diferentes. A interação foi natural e, como todos estavam focados no mesmo objetivo, um ajudava o outro. Eu, enquanto docente, senti-me como uma mediadora, e os estudantes agiram como protagonistas de todo o projeto.

O sucesso do projeto mostrou que é possível trabalhar clássicos da Literatura de forma dinâmica e interessante aos estudantes. Eles se dedicaram o máximo que puderam e o trabalho foi excelente, decoraram as falas e contribuíram muito na montagem do cenário. Foi surpreendente a grandiosidade de um projeto que parecia pequeno inicialmente.

A continuidade do projeto é possível. No ano seguinte à apresentação, os discentes queriam se organizar novamente para a realização de uma peça teatral diferente. Isso mostra o quanto a experiência foi importante e significativa para eles. Novas ideias surgiram acerca da apresentação de outra peça, desta vez de Literatura Inglesa.

Anteriormente, quando eu trabalhava com os textos de Gil Vicente em sala de aula, percebia certo desânimo por parte dos aprendizes. Desta vez foi diferente, pois colocamos em prática a peça teatral, além de adaptá-la para os dias atuais. Isto os mobilizou de uma forma incrível.

Um ponto importante a ser considerado é o nível do texto a ser adaptado de acordo com a série e contar com a participação efetiva dos estudantes; fazer com que eles se dediquem ao projeto; valorizar os pontos fortes dos participantes. Muitos estudantes que no dia-a-dia da sala de aula são desinteressados participaram da peça, representando maravilhosamente. Isso mostra que há muitas qualidades deles que às vezes ficam ocultas aos nossos olhos no cotidiano.

A dificuldade pode surgir na questão estrutural (cenário, objetos de cena) e na adaptação da peça. Eles puderam aprender de forma dinâmica conteúdos relacionados à Literatura e também questões referentes à leitura e à escrita. Saber ler os textos com entonação ou escrevê-los pensando na peça encenada são habilidades que trabalham com as competências leitora e escritora não sistemática, mas criativa.

Uma das cenas adaptadas pelos alunos encontra-se na página a seguir:

Deputada corrupta e prefeita corrupta

*As duas viviam desviando dinheiro para elas, gastando em seus lazeres, e fazendo promessas falsas.*

Deputada: São eles que vamos enganar (ela diz para a prefeita enquanto estão andando)

Anjo: Vocês são más pessoas...

Demônio: Alguém falou "más"? (Sorri)

Prefeita: Fomos boas, ajudamos as pessoas em tudo que podíamos...

Anjo: Não minta para mim.

Deputada: Não é mentira! Se pudéssemos, teríamos mudado o mundo, acabado com a pobreza, com a miséria, com tudo o que prejudica o povo.

Demônio: Lá vem discursinho político... (dá uma risadinha)

Anjo: (Ignorando a piada do demônio) Não pensem que esse olhar de vocês me engana, já engaram muita gente, mas não a mim!

Deputada: O que está dizendo, anjo lindo? Você sabe que fizemos o melhor que podíamos...

Demônio: Roubar dinheiro é o melhor que podiam? São mesmo tolas e baixas viu... Não conseguem nem fazer as coisas direito...

Prefeita: Não fale nada! Você é um diabo!

Anjo: Sinto dizer, mas ele tem razão... Vocês são mesmo muito hipócritas e manipuladoras!

Deputada: Não acredite nessas mentiras, ou melhor, eu ainda posso me redimir...

Demônio: Venham se redimir no inferno, políticas corruptas!

### 3.6. Produzindo uma entrevista

O Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo do 1º ano do Ensino Médio aborda o gênero “entrevista”. Pensando em tratar do assunto de forma diversificada, depois que estudamos as características do gênero, propus aos aprendizes que produzissem uma entrevista escrita ou oral, ou seja, a entrega do texto poderia ser no papel ou em formato de vídeo.

No dia em que fiz a proposta, os estudantes ficaram muito empolgados com a possibilidade de produzirem vídeos. Alguns questionaram se um vídeo teria o mesmo valor que o texto escrito. Respondi que sim, desde que fosse possível perceber no vídeo que a entrevista fora planejada. Questionaram-me também acerca da temática das entrevistas. Pedi que escolhessem um tema de preferência do grupo. Nesta proposta, como nas outras, havia regras que eles deveriam seguir, mas ao mesmo tempo havia liberdade em alguns aspectos, tais como temática, entrevistados, formato de apresentação, etc.

Alguns alunos entregaram a entrevista escrita. Outros prepararam vídeos muito interessantes: quatro alunas foram até a Praça da Matriz de Tatuí e entrevistaram duas pessoas acerca dos temas: “falta de água” e “política”; outro grupo simulou um programa de entrevista com tom cômico; um estudante entrevistou sua mãe sobre o emprego dela; alguns estudantes entrevistaram uma docente da escola sobre o tema: “leitura”.

A escola está ainda distante do universo tecnológico que nos cerca. Os docentes competem com os aparelhos eletrônicos tão atrativos aos jovens e crianças. Embora o uso da tecnologia não seja garantia de aprendizagem efetiva, é notável a atenção que a tecnologia desperta nos discentes. Sendo assim, ao solicitar uma atividade de entrevista, pensei em agregar a possibilidade do uso de celular para filmar o trabalho a fim de tornar a atividade mais dinâmica e interessante. O importante não era a ferramenta, mas sim a compreensão dos aprendizes sobre o gênero.

Foi possível perceber que houve uma preparação escrita para a realização da atividade. O objetivo foi atingido, uma vez que houve produção escrita autônoma. A escrita foi o meio e não a finalidade.

\*\*\*

## Processo

Bons textos. Sejam textos literários ou não, percebemos logo o texto que tem aquele ar de trabalho árduo nos bastidores.

O texto escrito, pronto, parado. Ele parece ter sido escrito tão rapidamente, como se a inspiração fosse descendo sobre o escritor conforme ele ia escrevendo. Esquecemo-nos muitas vezes dos pensamentos em turbilhão que se chocam, que aparecem e desaparecem simultaneamente e que são os responsáveis pelo nascimento do texto.

Como posso dizer? Escrevo. Não está bom. Apago. Escrevo outra coisa. Ficou pior. Melhor voltar ao que havia sido escrito antes. Antigamente a borracha era a grande aliada dos pensamentos em desordem. Hoje temos o *backspace* para auxiliar também.

Alguns nasceram escritores. Outros aprenderam a sê-lo. E, para aprender qualquer coisa, é preciso que haja dedicação e vontade.

Percebo muitas vezes que o mundo transformou as pessoas em seres poupadores de tempo. Ninguém tem tempo! Todo mundo está sempre correndo, encaixando pequenos eventos no vai-e-vem da vida. Não se tem tempo para ler, para conversar, para ouvir, para refletir e, muito menos, para escrever!

Como se escreve se não se lê?

E o que pensar daqueles que querem ser ótimos escritores, sem nunca terem escrito? Escrever é uma pequena parcela de dom e uma GRANDE parcela de prática. Ninguém pode pretender ser campeão de natação sem nunca ter nadado.

Escrever demanda tempo sim: tempo para ler outros textos, tempo para conversar com pessoas que tenham dicas a agregar na prática escrita individual, tempo para ouvir o que o mundo nos diz, tempo para digerir todas as informações e criar opinião própria e tempo para produzir muitos textos.

Escrever é um processo e todo processo demanda tempo. Se uma pessoa não tem tempo, então escrever não é sua prioridade.

### 3.7. Livro da turma

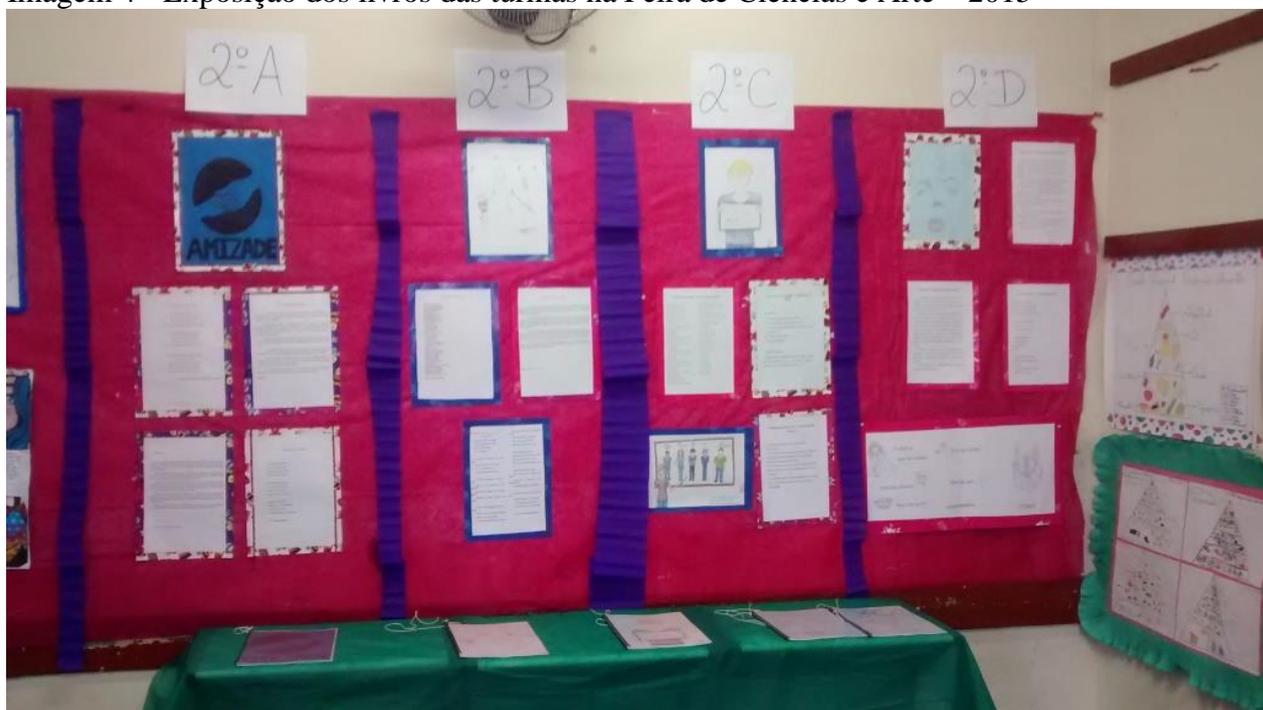
A fim de estimular a produção de gêneros com os quais os estudantes mais se identificassem, propus uma escrita de gênero livre, baseada em um tema comum que seria votado pela turma.

Os temas foram sugeridos e os discentes votaram no tema de sua preferência. O tema com maior número de votos foi escolhido como tema do livro da turma. Cada um escolheria o gênero que preferisse.

Depois de digitados, os textos foram reunidos em um livro e expostos na feira de ciências e arte de 2015 (2º ano de feira), juntamente com algumas ilustrações feitas por discentes voluntários.

A maioria dos estudantes preferiu escrever gêneros dissertativos, para a minha surpresa. Seria este gênero o mais conhecido deles e, por isso, o mais seguro de se escrever? A receita conhecida? Alguns, porém, se aventuraram em outros gêneros que possibilitavam maior criatividade e autonomia.

Imagem 4 - Exposição dos livros das turmas na Feira de Ciências e Arte – 2015



Fonte: arquivo pessoal.

Tema: Arte

A arte de tocar!

Ser músico é a arte  
mais pura que pode existir;  
Estar com um instrumento  
é estar com uma arma nas mãos.

A música cura qualquer  
tristeza;  
Tendo sua única beleza;

Estudar faz parte;  
Isso está presente  
em qualquer  
Arte.

Depois de todo caminho  
percorrido, falta cumprirmos  
um trato:  
"o melhor momento é quando  
a gente entra no palco".

Tema: Preconceito

Como não ter preconceito

Ingredientes

- 1 xícara de cuidar da própria vida
- 2 colheres de chá respeito pelo outros
- 1 copo (americano) roupa não define conta bancária
- 1 cálice se auto aceitar
- 300g de educação

Modo de preparo

Misture tudo e depois divida em várias porções. Vá consumindo durante o dia. Quando chegar ao final do dia você é uma pessoa melhor.

### 3.8. Dando asas à imaginação

A arte é associada, muitas vezes, à imagem, ao visual. Entretanto, a arte é muito mais do que isso. A arte está no movimento dos corpos, na escrita das palavras, nas cenas de um filme, nos sons de uma melodia, etc. A arte é criação, não é reprodução.

Nas aulas de Produção de Texto no Ensino Médio dedica-se muito tempo na formação de escritores reprodutores. Isto não está no Currículo, mas é o que acontece na prática. Ao ensinar gêneros mais engessados, como o artigo de opinião, com uma estrutura definida, poda-se, muitas vezes o poder criativo dos indivíduos.

A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). Só assim, se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrever-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, aos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas. (LARROSA, 1999, p.40)

A experiência estética é importante para abrir os horizontes do indivíduo, promovendo a reflexão e o encontro consigo mesmo:

A ideia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente esse processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo. [...] A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética. (LARROSA, 1999, p.53)

Obviamente há muitos artigos de opinião criativos, mas o identificamos como tal gênero devido a certas características engessadas.

Esta proposta de produção visa a estimular a criatividade a partir de influências sensoriais como a música e a pintura. Os discentes foram desafiados a buscar em suas mentes palavras, textos que emergissem de suas sensações ao ouvir determinados sons e ao ver determinadas imagens: “[...] tocar a arte, suas forças e a produção da formação, pode vir a ser uma busca por intercessores, pelo encontro com aquilo que ajuda a dizer, a fabricar a questão singular da constituição da existência” (DIAS, 2014, p. 36).

Primeiramente sentaram-se em um grande círculo. A ideia era envolver todos os estudantes. Em círculos, um vê o outro, todos me veem bem e se sentem parte integrante da atividade. Além disso, dificulta a dispersão da atenção.

No primeiro dia a atividade foi feita com a projeção de duas pinturas: *O Grito* (Edvard Munch, 1893) e *Operários* (Tarsila do Amaral, 1933). Ambos foram apresentados sem títulos. Antes da projeção, propus algumas questões oralmente para que eles refletissem acerca das sensações que as projeções trariam.

A atividade com a primeira imagem era a de produção de um texto de fruição sobre como eles se sentiam perante a obra, quais sentimentos ela despertava. Poderiam ser apenas reflexões ou uma narrativa. **Quem é a pessoa da obra? Pelo quê ela passou? Em que níveis você se identifica com ela? O que esta obra desperta em você?**

Imagem 5 – Produção de texto a partir do quadro “O Grito” - Edvard Munch, 1893

texto sobre "O Grito"

Algo me desesperou,  
 Que me deixou angustiado  
 Não sei o que realmente aconteceu,  
 Talvez sep um sonho  
 ou um pesadelo.  
 num lugar desconhecido  
 Em algum lugar do mundo,  
 Talvez sep uma lembrança  
 ou alguma memória  
 da passada.  
 Realmente não entendo  
 o que aconteceu.  
 Algo me deixou desesperado,  
 Que tomou conta de mim,  
 me deixando angustiado,  
 queria gritar,  
 mas nenhuma palavra  
 saía das meus lábios,  
 queria desobafar,  
 mas ninguém queria  
 me ouvir  
 num ambiente longo  
 e de solidão,  
 Aqui estava eu  
 sozinho  
 e desesperado.

A atividade com a segunda imagem concernia na escolha de um personagem do quadro e na criação de uma história de vida para ele. **De onde vem? Quem é? Quais situações viveu até chegar ali, naquele momento que o quadro retrata?**

Imagem 6 – Produção de texto a partir do quadro “Operários” - Tarsila do Amaral, 1933

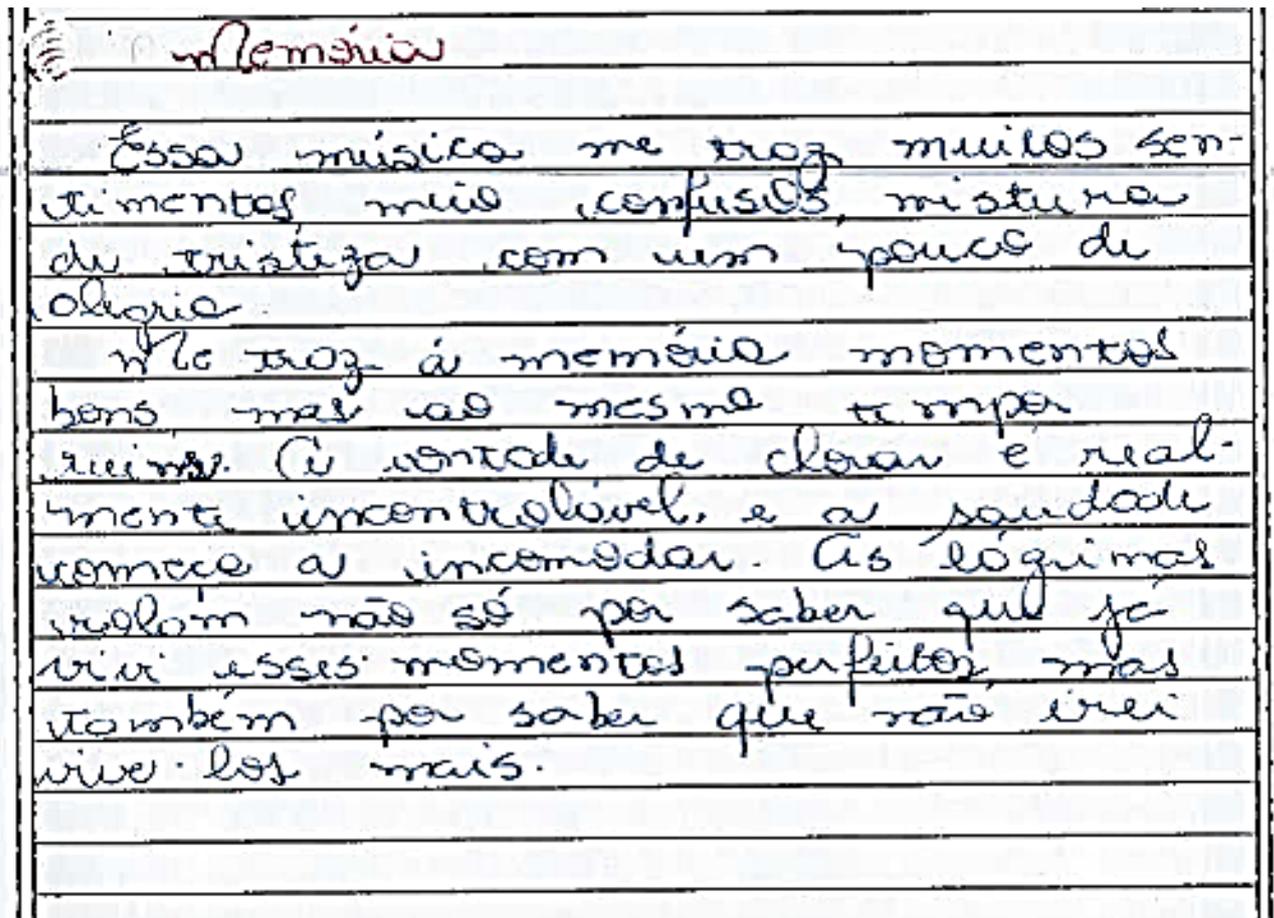
Foi em 1970, um dia totalmente comum. Acordei cedo, fui levar minhas duas filhas Ana e Gabriela à escola. Cheguei na escola e todas as operárias estavam em um intenso tumulto, porque um delas tinha morrido em um dos aparelhos da fábrica. É só poderia ter acontecido se ele fosse empurrado. É essa foto que está nesse quadro foi quando tivemos que registrar as pessoas que estavam no local do crime.

A funaca que está saindo da fábrica foi do aparelho que se quebrou.

Fonte: arquivo pessoal.

No segundo dia de aula, trabalhamos com o som. A partir de uma música com melodia bem triste, os discentes deveriam escrever o que lhes viesse à mente ao ouvi-la.

Imagem 7 – Produção de texto a partir de uma melodia triste – Duo Secret Garden: “Song from a secret Garden” (1995)



Fonte: arquivo pessoal.

No terceiro dia, repeti a atividade, mas desta vez com uma melodia alegre.

Imagem 8 – Produção de texto a partir de uma melodia alegre – Katrina and the Waves: “Walking on Sunshine” (1983)

Memória

Me despieta momentos felizes que passei com pessoas especiais, independente do lugar. Me lembro de uma data especial em que toda minha família se reuniram, em uma tarde de domingo todos se sentaram na sala de estar da minha avó, assim todos conversando e vendo das coisas que aconteceram. Eles chegaram a chorar por lembrar do passado, outros riem.

Dinto saudade de momentos assim, felizes, alegres, especiais e principalmente com pessoas especiais.

É independente do que aconteceu, muitos me deixaram algum tipo de mensagem, de aprendizado que levei por toda minha vida. E agora só recordar os momentos que passamos juntos.

Fonte: arquivo pessoal.

Essas atividades consistiram em exercícios de escrita de prazer/fruição, que puderam despertar dentro deles potências adormecidas...

Torna-se necessário possibilitar-lhes o exercício da criação por meio de uma aproximação com o campo da arte – entendido aqui como modo de expressão apto a desmanchar arranjos cristalizados, problematizando a produção de conhecimento enquanto um processo, enfatizando sua força de criação, propiciando a produção de linguagem e de pensamento cujo poder de contágio transforma o mundo em obra. (ROLNIK *apud* ROMAGUERA, 2015, p. 105)

\*\*\*

Os exemplos aqui apresentados foram práticas relacionadas às teorias nas quais me baseei ao longo desta pesquisa. São atividades reais pensadas a partir das leituras realizadas por mim e das reflexões que me motivaram ao longo desse processo.

O educador cria brechas e fissuras no cotidiano escolar para que a potência dos estudantes venha à tona. Muitos estímulos podem ser realizados, tais como amostras ao público, atividades diversificadas ligadas à arte como a observação e análise de espaços extraescolares, trabalho com fotografia, recortes, etc. “Consideramos de fundamental importância que os professores sejam desafiados a criar e a estimular a criação, numa prática que extravase as bases dos processos de ensino e de aprendizagem, problematizando sua relação com eles” (ROMAGUERA, 2015, p. 105).

Ao assistir ao filme *Narradores de Javé* (Direção: Eliane Caffé, 2003), pensei em muitas questões ligadas à escrita. No enredo, a escrita do livro da comunidade não ocorreu devido à pluralidade de sujeitos-autores. Ninguém melhor do que aquele que vivenciou as experiências para contá-las. Se a voz de um é dada a outrem, não será a mesma história. Não posso escrever pelo meu estudante; ele não deve escrever minhas ideias. Os textos devem ser autônomos. Quem não escreve não registra sua história, seus pensamentos; não se autobiografa no mundo. Suas experiências ficam para si e não para o mundo.

O documentário *O princípio e o fim* (Direção: Eduardo Coutinho, 2006) mostra pessoas reais, escondidas no interior da Paraíba, com tantas histórias, tanta sabedoria pessoal e popular, mas que não sabem ler e escrever. No documentário isso não é problema, uma vez que eles usam a oralidade, na sua variedade linguística, mas... e se não houvesse o

documentário? As histórias morreriam com eles ou seriam contadas de geração em geração, sendo alteradas ou esquecidas com o tempo? Escrever é deixar sua marca no mundo.

Com Benjamin (1985), enfatizamos que contar histórias se faz necessário para que elas continuem existindo e porque é por meio da narração e da audição dessas histórias que nos reinventamos, nos ressignificamos, nos conhecemos, nos fundamos, nos construímos constantemente como seres históricos, sociais e culturais. Nossas projeções de sonhos, desejos, sentimentos, sensações, são necessidades que alimentam a imaginação e a invenção de cenas encadeadas que, ritmadas e entremeadas pelo tempo e pelo espaço, se tornam histórias que precisam ser contadas ou lidas. Entendo que a narração pode vir a tornar-se constituinte de uma prática pedagógica mais significativa para alunos e professores/as, quando trabalhada de forma integrada aos interesses de um grupo. (BENJAMIN *apud* ROMAGUERA, 2015, pp.105-106)

Pedir para o estudante escrever não é apenas um exercício para **treiná-lo** para vestibulares, é uma **prática** de autoconhecimento, autodescoberta, de escrita significativa e potente.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como docente de Produção de Texto não é uma tarefa fácil. Ajudar os estudantes a trazer à superfície do texto seu eu-escritor é desafiador. Pensar no modelo de escola que temos hoje, fragmentada que parece servir apenas ao mercado de trabalho, é um fator de desmotivação. Entretanto, a potência encontra-se nas fissuras do cotidiano.

O exercício da escrita é vão quando não leva em conta o contexto e a significância do mesmo. Aí está um dos valores do docente: trazer sentido às atividades propostas aos educandos.

A escrita deve ser um ato político e de conhecimento de todo cidadão. Escrever um texto puramente autoral é estar em conexão consigo mesmo e com o mundo.

Sou uma pessoa e uma docente diferente em comparação à que iniciou esta pesquisa. No início, eu considerava que a dificuldade de escrita dos estudantes era uma questão sistemática que poderia ser sanada com uma boa dose de disciplina, estudo gramatical, leitura e força de vontade. Hoje vejo que não é bem como eu supunha.

Antes de escrever é preciso ler o mundo, senti-lo, vivê-lo. A escola dá aos seus educandos a oportunidade de ler, sentir e viver o mundo? Como pedir para um adolescente, que ainda está descobrindo o mundo, escrever **de modo impecável** sobre assuntos tão profundos que intrigam a humanidade até hoje? Estamos dando aos estudantes a oportunidade de pensar a partir de suas experiências, com suas sensações, ou queremos que sejam meros reprodutores de discursos que vêm sendo reproduzidos por outros?

Escrever esta dissertação foi uma experiência que mexeu com muitas certezas e trouxe mais incertezas. O que antes parecia ser uma má vontade dos discentes hoje me parece muito mais um problema de orientação sem significado.

Refletir sobre nossa prática docente constantemente nos permite crescer e enxergar o cotidiano com outros olhos. Entender a recusa do estudante, seu contexto de vida e suas expectativas influencia no modo com que abordamos as atividades de escrita.

Alguns aspectos não podem ser deixados de lado, tais como a pertinência temática das propostas de produção textual. Nossos estudantes de Ensino Médio são escritores em período de formação pessoal. Obviamente todos os indivíduos, independentemente da idade, estão em constante formação, mas os adolescentes estão em um período de formação de opinião, caráter, escolhas importantes, mudanças físicas e psicológicas etc. Se determinados temas são delicados ou até mesmo confusos para um adulto, são muito mais para os adolescentes.

O cotidiano apresenta muitos desafios, entre eles, a recusa do estudante ao realizar a produção escrita. A recusa é uma forma de desestabilizar a aula do docente e é bom que isso aconteça. É sinal de que algo não está certo, hora de parar e repensar a nossa prática ou de olhar o estudante com mais atenção a fim de entender a recusa. Os estudantes estão cansados de fazerem a mesma coisa; o que pode ser diferente para atraí-los, para que escrevam algo que os interesse, que tenha sentido?

A escola, em sua subserviência ao mercado de trabalho, trata a produção de texto de modo bastante funcional. Escreve-se para atingir um determinado objetivo que nem sempre é o do estudante. Cada escola, cada turma, cada indivíduo tem um perfil, um objetivo na vida. Colocar todos em uma sala de aula e dizer: “escrevam um texto deste jeito porque é assim que pedem no vestibular” pode ser o que procura um aluno de cursinho pré-vestibular. Entretanto, todos os contextos são assim? Todos os alunos desejam ingressar em uma universidade? É importante que a proposta textual traga um significado para o indivíduo.

Não proponho que não sejam mais trabalhados os tópicos de vestibulares e concursos com os estudantes. Alguns deles cobram isso, inclusive. Porém, não há espaço para mais nada na escola além deste tipo de texto engessado?

Pode-se culpar o sistema educacional, mas contar com uma mudança a partir dele é uma utopia. Este sistema é o que temos há anos e dificilmente pode ser alterado em sua essência macropolítica. Além disso, no desejo de se igualar à educação dos países desenvolvidos, o modelo escolar brasileiro, quando sofre algumas alterações, parece distanciar-se de sua realidade, de seu contexto, transplantando experiências bem sucedidas no exterior sem reflexão alguma acerca do nosso cotidiano, da nossa experiência, da nossa população.

Dizer que a grande responsável pela falta de interesse do discente é a família também é discutível, uma vez que não somente alguns, mas muitos estudantes provêm de lares cujos membros não estudaram, por motivos diversos, ou por lares cuja base de valores morais é precária ou lares que não priorizam o estudo etc. Não coloco em questão aqui o porquê de tais situações. O que proponho é que pensemos: como cobrar da família um incentivo ou um apoio à aprendizagem do estudante, se ela não está em condições de exigir?

O docente não deve esperar que todos os aprendizes sentem em suas carteiras felizes e escrevam sobre transgênicos se eles têm questões pessoais muito mais importantes, que envolvem seu universo.

Sair da nossa zona de conforto e propor atividades mais criativas nas aulas de Produção de Texto é desafiador e exige disposição. Tudo que é novo causa certa insegurança

e incerteza, mas é exatamente a partir dessas sensações que começamos a progredir. Se o cotidiano é fixo, ele pode trazer certo conforto e uma pseudo-sensação de que tudo está bem porque parece estar sob controle. Aquele que tenta escapar à ordem é punido. Simples. Todavia, o cotidiano é dinâmico, não deve ser fixo, ele foge ao controle, ao plano. É tática e não estratégia.

Esta pesquisa trouxe algumas reflexões acerca do cotidiano escolar no que concerne principalmente às aulas de Produção de Texto a fim de apresentar ideias que envolvam a produção autoral em sala de aula. Que tipo de escrita estamos propiciando aos nossos estudantes? Escrita reprodutora ou escrita autoral? Uma escrita apolítica ou uma escrita política?

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Luís. **O aparecimento da escrita** – um processo evolutivo. Portugal: 2002. Disponível em: <http://www.revista-temas.com/contacto/NewFiles/Contacto8.html>. Acesso em: 22/07/2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Cidália. et al. **Estudo de Caso**. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2008. Disponível em: [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf). Acesso em: 15/12/2015.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 226 f. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburgl. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: editora Vozes, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, Anelice. (Org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 20/03/2016.

FARGETTI, Cristina Martins. **Coesão e Coerência** – algumas reflexões. 4ª ed. Piracicaba: Unimep, 2006.

FISCHMAN, Gustavo E.; DIAZ, Victor H. Educação sem redenção: Dez reflexões sobre a importância do legado freiriano. **Revista Educação Online** nº 14, p. 1-24, ago./dez. de 2013. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/37>. Acesso em: Setembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Autores Associados/ Cortez Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo; VITTORIA, Paolo. Diálogo em torno de Paulo Freire. **Revista Interamericana de Educación para la democracia**. Vol. 1, No. 1. Setembro, 2007. Disponível em: [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org). Acesso em: 14/04/2016.

GALINDO, Dolores; et al. Jogos de armar: narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. In: SPINK; BRIGAGÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1ed. Petrópolis: DP et alii, 2010.

\_\_\_\_\_. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice. (Org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

HATOUM, Milton. **Um Solitário à espreita**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção Textual no Ensino Fundamental e Médio: da motivação à avaliação**. Dissertação de Mestrado. Maringá: 2000. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/asherreira.pdf>. Acesso em: 20/07/2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo V. Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGAGNA, Beatriz; REIGOTA, Marcos. (2014). Desafios, trajetórias, espaços e aprendizados com os excluídos da escola no Brasil: O caso de Sorocaba e região. **Revista Espacios Transnacionales** No. 2. Enero-Junio 2014, Reletran, Disponível em: <http://www.espaciostransnacionales.org/segundo-numero/conceptos-2/desafiostrajetorias/>. Acesso em: 25/04/2015.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão - uma história de Wall Street**. Tradução: Irene Hirsch, São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online** nº 14, p.25-38 , ago./dez. de 2013. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/60/9>. Acesso em: Setembro de 2015.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Ensino de Produção Textual: questões teóricas e didáticas. **Revista Letra Magna**, Ano 04, nº 06, 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com/textual.pdf>. Acesso em: 18/06/2014.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In.: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. Cotidiano escolar e formação de competência leitora... Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 39, p. 103-116, jan./jun. 2015.

SCHNEIDER, Castilho Francisco. **Aquisição da linguagem oral e escrita**. Disponível em: <http://www.ulbra.br/letras/files/aquisicao-da-linguagem-oral-e-escrita.pdf>. Acesso em: 18/06/2014. OU <http://docplayer.com.br/125999-Aquisicao-da-linguagem-oral-e-escrita.html>. Acesso em: 20/03/2016.

SOARES, Maria Vilani. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, UFPI. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria\\_vilani\\_soares.pdf](http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf). Acesso em: 17/06/2014.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

VITAL, Claudia Bernardi; CRISPIM, Karla Geovanna. M. **Aquisição da linguagem escrita: conhecer para intervir**. Centro Universitário Nilton Lins, UNINILTON LINS. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais15/Sem11/claudiacrispin.htm](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/Sem11/claudiacrispin.htm). Acesso em: 18/06/2014.

**ANEXO A – Proposta de produção textual: organismos transgênicos****2ª série EM – Produção Textual**

A partir da leitura dos textos motivadores I, II, III e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um artigo de opinião sobre o tema **A evolução dos organismos transgênicos (OGM) e seus reflexos no mundo contemporâneo**, para ser publicado no jornal de sua região.

Elabore uma questão polêmica sobre o tema, selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.

**Texto I****Comida Frankenstein**

Por Jomar Morais / Com Reportagem de Mariana Mello

*Apontados como vilões pelos ecologistas e como salvação da pátria pelos cientistas, os alimentos transgênicos estão mudando as regras do jogo na lavoura, na cozinha e na Medicina*

OGM. Se você ainda não se deu conta da importância dessas três letras em sua vida, é bom acordar. Siglas como WWW e WAP, que simbolizam as transformações radicais promovidas pela computação e pelas telecomunicações em nosso dia a dia, vieram para ficar. Mas acredite: OGM, as iniciais que abrem esta reportagem, têm um poder de mexer com a sua vida muito maior do que elas. Para o bem ou para o mal.

OGM quer dizer Organismo Geneticamente Modificado. Ou, simplesmente, transgênico. Trocando em miúdos, trata-se de um ser vivo cuja estrutura genética – a parte da célula onde está armazenado o código da vida – foi alterada pela inserção de genes de outro organismo, de modo a atribuir ao receptor características não programadas pela natureza. Uma planta que produz uma toxina antes só encontrada numa bactéria. Um microorganismo capaz de processar insulina humana. Um grão acrescido de vitaminas e sais minerais que sua espécie não possuía. Tudo isso é OGM. [...]

Está em curso uma celeuma<sup>2</sup> mundial sobre os transgênicos, alimentada pelo que já se sabe sobre a novidade e, principalmente, por seu lado obscuro, sobre o qual ainda não existem respostas científicas 100% confiáveis. Os ambientalistas, contrários à alteração genética dos alimentos, já criaram até um apelido para esse tipo de comida – Frankenfood, uma mistura de Frankenstein e food (comida, em inglês). O barulho é tanto que redes de lanchonetes famosas, como o McDonald's, decidiram riscar os transgênicos da sua lista de ingredientes para não correr riscos junto à clientela. Descontados as paixões e os interesses bilionários que insuflam essa discussão, a verdade é que estamos apenas no começo de uma revolução como o mundo jamais viu – a biorrevolução. "Os transgênicos transformarão o mundo no século XXI", prevê Michio Kaku, doutor em Física Teórica da Universidade de Nova York. "Eles livrarão bilhões de pessoas do sofrimento, da fome e da doença."

Para a humanidade, o fato de o homem poder transferir características intrínsecas de um organismo para outro é um feito tão extraordinário quanto, por exemplo, o nascimento de Dolly.

[...]

Por enquanto, quase tudo que se fala sobre transgênicos, seus benefícios e seus perigos, diz respeito ao primeiro estágio das pesquisas. Trata-se de uma etapa, consolidada na década passada, em que os avanços da biotecnologia<sup>3</sup> foram utilizados basicamente para reduzir os custos de produção na agricultura e ampliar os ganhos da agroindústria mediante o desenvolvimento de vegetais resistentes a pragas ou tolerantes a pesticidas. [...]

A segunda fase de experimentos com transgênicos já começou e acena com benefícios mais visíveis ao consumidor. (Nada que arrefeça a polêmica, no entanto.) Alimentos enriquecidos de vitaminas na origem ou programados para proporcionar ao homem pratos menos nocivos ao coração estão deixando de ser mera futurologia. Simultaneamente, uma terceira onda de pesquisas genéticas promete transformar as plantas em biofábricas que produzirão alimentos-vacinas. Isso mesmo: frutas, por exemplo, que já sairão do pé munidas de antígenos capazes de combater várias doenças.

A Embrapa também tem um pé na terceira onda das pesquisas, da qual devem resultar os chamados nutracêuticos, alimentos provedores de hormônios e vacinas. Em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, a estatal toca o projeto da alface adicionada da proteína Lack 1, que dará à verdura a propriedade de imunizar contra a leishmaniose, doença conhecida de 200 milhões de pessoas no mundo. A soja igualmente está sendo alterada para produzir insulina e o hormônio do crescimento humano. [...]

<sup>2</sup> Celeuma - sf. 1. Debate intenso, acirrado.

Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/celeuma>>. Acesso em: 26 de julho de 2014. (adaptado)

<sup>3</sup> **Biotecnologia** - sf. 1. Estudo e conjunto de técnicas destinadas a criar organismos geneticamente alterados, para melhoria da produção. 2. Tecnologia voltada para conhecimentos biológicos e seu emprego. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/biotecnologia>>. Acesso em: 24 de julho de 2014. (adaptado)

Gente como Doug Parr, o guru do Greenpeace, preferia que nada saísse dos trilhos da natureza. Nem mesmo nos casos em que a justificativa é salvar colheitas de pragas como as que dizimam, na África, metade das plantações. "Há alternativas naturais viáveis, como ficou provado no Quênia", lembra o cientista. Ali, a broca do milho foi eliminada em muitos campos com a introdução de um capim que, plantado entre os pés de milho, repele o inseto e, ao final da colheita, ainda serve de alimento para animais.

A grande resistência aos transgênicos ocorre entre os europeus. Nos Estados Unidos, mais da metade de todos os alimentos processados apresentam modificações genéticas. Na Argentina, 90% da soja produzida no país tem origem em sementes alteradas. No mundo inteiro, porém, apenas em 12 países a liberação dos produtos transgênicos é um caso encerrado – e o Brasil está fora desse grupo.

[...] A batalha nas ruas e nos tribunais tende a levar cientistas, a indústria e os governos a caminhar com mais cautela na trilha dos OGMs. Mas não dá para deixar de admitir: qualquer que venha a ser o acordo futuro sobre a questão, nossa vida jamais será a mesma depois do surgimento daquelas três letrinhas.

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/comida-frankenstein-441745.shtml>>. Acesso em: 26 de julho de 2014. (adaptado)

## Texto II



Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

## Texto III

### Um mosquito contra a dengue

Por Kalleo Coura

*Um laboratório em Juazeiro, na Bahia, produz uma linhagem transgênica do Aedes aegypti capaz de reduzir em 90% a população de insetos transmissores da dengue*

O método foi inventado por cientistas ingleses, mas saiu de um laboratório localizado em Juazeiro, na Bahia, a tecnologia que permitiu aplicá-lo numa escala inédita. A Moscamed Brasil produz, por semana, 1 milhão de mosquitos que, modificados geneticamente e soltos na natureza, se transformam em um exército de combate à dengue. No ano passado, a doença matou 600 pessoas no Brasil.

Batizada de OX513A, essa linhagem transgênica do *Aedes aegypti* – formada apenas por machos, que não picam e portanto não transmitem a doença – tem por função copular com as fêmeas que estão na natureza. Dessa forma, eles transferem para os filhotes um gene letal que contém. Criado pelo laboratório inglês Oxitec, esse gene fabrica em excesso a proteína tTA, que interfere no metabolismo da larva e faz com que ela não consiga produzir outras proteínas necessárias para sobrevivência. Como a cópula entre insetos acontece apenas uma vez, o resultado é que cada mosquito transgênico “neutraliza” uma fêmea de *Aedes aegypti*, fazendo com que ela perca a capacidade de gerar novos transmissores da doença.

Embora sejam portadores do gene mortal, os mosquitos criados em laboratório conseguem sobreviver até a fase adulta porque recebem o antibiótico tetraciclina, que funciona como uma espécie de antídoto ao gene modificado. “Já as novas pupas e larvas que herdaram o gene mortal não encontram o antibiótico na natureza. Por isso, morrem antes de chegar à fase adulta”, explica a bióloga Michelle Cristine Pedrosa. Em bairros como Mandacaru e Itaberaba, a soltura dos OX513A reduziu em até 93% a quantidade de mosquitos da dengue.

[..].

COURA, Kalleo. Um mosquito contra a dengue. *VEJA*. São Paulo: Editora Abril, ano 47, n. 23, p. 72-73, 04 de junho de 2014. (adaptado)