
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESCREVER NA ESCOLA: O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE
ALUNOS ESCRITORES**

KARINA MAYARA LEITE VIEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Outubro - 2013

KARINA MAYARA LEITE VIEIRA

**ESCREVER NA ESCOLA: O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
DE ALUNOS ESCRITORES**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh

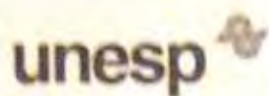
Rio Claro

2013

372.41 Vieira, Karina Mayara Leite
V658e Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de
alunos escritores / Karina Mayara Leite Vieira. - Rio Claro,
2013
119 f. : il., figs. + 3 Figuras

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Alfabetização. 2. Ensino da escrita. 3. Ensino de língua
portuguesa. 4. Formação de professores. 5. Diários. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: ESCREVER NA ESCOLA: O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE ALUNOS ESCRITORES

AUTORA: KARINA MAYARA LEITE VIEIRA

ORIENTADORA: Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Faculdade de Educação / Unicamp

Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 05 de agosto de 2013.

A Manuel Leite Vieira (*in memoriam*), meu avô, por me ensinar o valor dos estudos, aos quais ele pouco teve acesso. “Estuda, porque a única coisa que ninguém tira de você é o conhecimento”, assim ele me dizia. Vô, este trabalho, que ninguém pode tomar de nós, também lhe pertence.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família por me doar tanto amor, confiança e apoio ao longo dos meus anos de formação, em especial a minha mãe, Dirce Leite Vieira, que tanto acredita em mim e em tudo o que faço.

Aos meus queridos e memoráveis alunos da 7^a 4, pela colaboração que deram a este trabalho e por todo o carinho que tiveram comigo.

Aos(Às) colegas professores(as) com quem lecionei nos anos de 2011 e 2012, na rede estadual de ensino, em Rio Claro/SP, agradeço por toda a amizade e parceria. Agradeço também aos(às) colegas da rede municipal de Campinas/SP pela acolhida e reconhecimento do meu trabalho. Desejo força a vocês que tanto acreditam na educação a despeito das condições que insistem em nos levar à descrença.

A Laura Noemi Chaluh, minha professora, minha orientadora, agradeço pela oportunidade, por acreditar no meu trabalho, pela paciência e carinho com que me guiou neste processo. Levarei comigo muito de você nessa eterna travessia que é ser professora-pesquisadora.

À professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, exemplo de professora, leitora, escritora, agradeço pelas aulas, pelos trabalhos que realizamos juntas e por contribuir na construção deste texto com sua leitura atenta e carinhosa.

À professora Ana Luiza Bustamante Smolka agradeço pela disponibilidade em participar da banca, pelos diálogos durante a qualificação e defesa, pela leitura e apreciação deste trabalho e pelas preciosas sugestões.

Aos(Às) colegas do programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Rio Claro agradeço pelas partilhas, parcerias, por dividirmos as pedras do caminho.

A todos(as) os(as) professores(as) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com os quais tive a oportunidade de aprender e dialogar ao longo dos anos de graduação e pós-graduação, agradeço.

“Nós, os que escrevemos, temos na palavra humana, escrita ou falada, grande mistério que não quero desvendar com o meu raciocínio que é frio. Tenho que não indagar do mistério para não trair o milagre. Quem escreve ou pinta ou ensina ou dança ou faz cálculos em termos de matemática, faz milagre todos os dias. É uma grande aventura e exige muita coragem e devoção e muita humildade.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a escrita e o ensino da escrita na escola. Tomando como referência a minha prática pedagógica no contexto de pesquisa, preocupo-me com a formação de alunos escritores e, dialogicamente, levanto algumas questões sobre a formação de professores (de língua materna). O trabalho de campo e a produção de dados foram realizados ao longo do ano letivo de 2011, em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada no interior do Estado de São Paulo, onde lecionava como professora de língua portuguesa, titular de cargo. Os sujeitos de pesquisa eram alunos de um 8.º ano (antiga 7ª série) do Ensino Fundamental. Constituem dados desta investigação os diários pessoais e diários coletivos mantidos pelos alunos, e meu diário de campo, no qual estão registradas cenas da prática pedagógica com a turma participante da pesquisa, dentre as quais se destacam, além da proposta de escrita nos diários, a elaboração, edição e publicação de uma revista escolar. O objetivo principal desta pesquisa foi compreender como os alunos se formam escritores. A partir dessa problemática central, levantei outras questões para as quais busco, neste texto, elaborar possíveis respostas, relacionando a discussão teórica à reflexão sobre o trabalho pedagógico: o que e por que os alunos escrevem? Para que e para quem escrevem? E quando não escrevem, por que não o fazem? Quais funções são atribuídas à escrita no ambiente escolar? Em relação à formação de professores, busco compreender como eu me formo professora (de língua materna). Como ensino a língua/escrita? O que e por que ensino? O que é ensinar português a falantes de português? E, em última instância, como formar professores para formar escritores? Trata-se de uma investigação de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2007), perspectiva que considera a pesquisa como processo, o pesquisador como parte integrante desse processo, os sujeitos pesquisados e seu contexto, enfatizando a compreensão dos fenômenos durante a produção de dados. Essa perspectiva é permeada pela teoria bakhtiniana, com destaque para as noções de diálogo, interação, exotopia e alteridade, que atravessam todo este texto. Para a análise dos dados, adoto como método o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

PALAVRAS-CHAVE: ensino da escrita; formação de professores; ensino de língua portuguesa; diários.

ABSTRACT

The present work has as study object the writing and teaching of writing in school. Referring to my pedagogical practice in the context of research, I am concerned with the formation of writer students and, dialogically, I raise some questions about teacher education (mother tongue). The field work and data production were performed throughout the 2011 school year, in a public school of the state education network located inland on São Paulo state, where I taught as a professor of Portuguese, office holder. The research subjects were students of a 8th year (old 7th grade) of elementary school. Data from this study are personal and collective diaries kept by students, and my diary, in which are registered scenes of pedagogical practice with the survey participant class, among which stand out, besides the written in the diaries proposal, the drafting, editing and publication of a school magazine. The main objective of this research was to understand how students graduate writers. From this central issue, I raised other questions for which I seek, in this paper, elaborate possible answers, relating the theoretical discussion with the pedagogical work reflection: what and why do students write? For what and for whom do they write? And when they don't write, why not do it? Which functions are assigned to the writing in the school environment? Regarding the teacher training, I try to understand how I graduate myself a teacher (mother tongue). How do I teach the language / writing? What and why do I teach? What is teaching Portuguese to Portuguese native speakers? And, in the last instance, how to prepare teachers to form writers? This is an investigation of socio-historical orientation (FREITAS, 2007), a perspective that considers research as a process, the researcher as part of this process, the studied subjects and their context, emphasizing the understanding of phenomena during the data production. This perspective is permeated by the Bakhtinian theory, with emphasis on the notions of dialogue, interaction, exotopy and alterity, which run throughout this text. For data analysis, I adopt as method the evidentiary paradigm (GINZBURG, 1989).

KEYWORDS: teaching of writing; the formation of teachers; Portuguese language teaching; diaries.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	10
1. Ensaando um começo	10
2. Dos necessários esclarecimentos	11
2.1. Perspectiva de investigação	13
2.2. Objeto de estudo e questões de pesquisa	16
2.3. Contexto, sujeitos de pesquisa e produção de dados	17
2.4. Análise dos dados e embasamento teórico	19
3. Da invenção deste texto	21
 CAPÍTULO 1: CAMINHOS QUE LEVAM À PESQUISA.....	23
1.1. Dos caminhos e suas pedras: a graduação e o início da profissão	23
1.2. O ingresso no mestrado: novos caminhos, descaminhos	29
 CAPÍTULO 2: PERCURSOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE LÍNGUA	
MATERNA NO BRASIL.....	33
2.1. Impactos da Linguística no ensino de língua portuguesa	33
2.1.1. Da Gramática Normativa às práticas de análise linguística.....	35
2.1.2. Da redação escolar à produção textual	39
2.2. Propostas de mudança presentes em documentos curriculares.....	42
2.3. Lacunas entre propostas curriculares e práticas pedagógicas	47
 CAPÍTULO 3: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A ESCRITA	
NA ESCOLA.....	54
3.1. Escrever para quê?	54
3.2. Um convite: os diários pessoais ou <i>diários-cartas</i>	55
3.3. E quando os alunos não escrevem?.....	60
3.4. O que os diários revelam da formação de escritores e do trabalho	
pedagógico com a escrita	60
3.4.1. Relações entre temática (o que escrevem) e interlocução	
(para quem escrevem)	64

3.4.2. Por que os alunos não escrevem?	76
3.4.3. O sentido de produzir textos nos diários.....	77
3.5. Projeto Revista Escolar: outra possibilidade de trabalho com a escrita	82
3.5.1. O sentido de produzir textos para uma revista escolar	89
3.6. Nos diários e na revista, o problema da correção	92
CAPÍTULO 4: FORMAR PROFESSORES PARA FORMAR ESCRITORES	96
4.1. Interação e alteridade: pilares da formação docente	96
4.2. A narrativa de experiências como espaço de formação	99
4.3. Problemáticas da formação inicial e continuada de professores (de língua)	101
CAPÍTULO 5: TRAVESSIA.....	105
5.1. Como um tripé estável	105
5.2. É arriscado demais perder-se	106
5.3. A menos que eu desvie os olhos	108
5.4. O direito de errar	109
5.5. Só quando erro é que saio do que conheço e entendo	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
Apêndice A: Imagem dos diários pessoais	117
Apêndice B: Imagem do envelope de recados.....	118
Apêndice C: Imagem da capa da Revista “Geração Z”	119

INTRODUÇÃO

1. Ensaando um começo

Muito se tem dito sobre as dificuldades que rondam o ensino e a aprendizagem de língua materna nas escolas brasileiras, sobretudo quando se trata de ensinar e aprender a ler e a escrever. Dificuldades que se intensificam e tornam-se dilemas no contexto de escolas públicas, com alunos advindos das classes populares, cujo acesso ao mundo letrado e domínio da língua escrita são restritos...

Material não nos falta para citar autores e documentos oficiais que tratam dessa problemática, para enveredar pelas possíveis causas e pelas lamentáveis consequências de tal problema... Entretanto, não seria mais viável ensaiarmos um novo começo?

Pouco se tem falado das potencialidades dos pequenos e grandes falantes de nossa língua para produzir textos, da luta diária de professores brasileiros para ensinar crianças, adolescentes, jovens e adultos a ler e escrever. Ler e escrever, apesar de... Batalha cotidiana contra verdadeiros gigantes, que muitos insistem em dizer que são meros moinhos de vento...

Gigante é esse trabalho diário que acontece nas escolas Brasil afora. Gigante é a vontade de professores e alunos de ensinar e aprender a língua portuguesa, ensinar e aprender a ler e a escrever à revelia das condições precárias de trabalho dos docentes, da falta de infraestrutura das escolas, da carência dos cursos de formação inicial e continuada para os professores, das desigualdades sociais que nossos alunos trazem marcadas na pele...

Sinto, neste momento, olhos me acusando de falso otimismo, de mascaramento do real. O que seria o real, porém, senão aquilo que construímos diariamente? Realidade inventada por cavaleiros andantes que, em meio à precariedade e ao abandono do ensino público, criam táticas de resistência para fazer deste um país de leitores e escritores...

Educando o olhar para ver além das dificuldades com as quais se deparam professores e alunos no ensino e aprendizagem de língua materna/da escrita, busco enxergar o real perdido na travessia: como os alunos se formam escritores? Como aprendem e se relacionam com a escrita?

Ao pensar na aprendizagem da escrita e na formação de escritores, necessário pensar também como tem se dado o ensino da escrita na escola. Assim, busco colocar a questão do

ensino de língua no contexto atual da escola brasileira, e inserir-me neste ao voltar o olhar para a minha própria prática: como ensino a língua/a escrita, como me formo professora (de língua materna), e, em última instância, como formar professores para formar escritores?

Questões que dizem respeito ao ensino de língua, à formação de alunos e à formação docente. Questões com as quais me encontrei ao longo do processo de pesquisa, e agora me perseguem clamando por respostas. Perguntas para quais, provavelmente, não encontremos um único e correto ponto de chegada. Perguntas que talvez irão desaguar em novas indagações. Interrogações que rondam um quase mistério: como contribuir para a formação de alunos escritores?

2. Dos necessários esclarecimentos

Convencionou-se trazer em toda introdução de teses e dissertações alguns esclarecimentos necessários tais como o problema de pesquisa, o contexto, a perspectiva teórica de investigação, as formas de coleta ou produção dos dados¹ etc. Antes, porém, de seguir a tradição científica, gostaria de compartilhar reflexões que venho fazendo sobre o gênero dissertação, sobre como iniciá-lo, desenvolvê-lo e finalizá-lo.

Bakhtin (2006a), autor que me é muito caro, e ao qual recorro em vários momentos ao longo deste trabalho, coloca os textos do domínio científico, dentre os quais, a dissertação, no grupo dos gêneros complexos ou secundários. Estes estão ligados a um convívio cultural mais desenvolvido e organizado, em torno, sobretudo, da escrita. São chamados de gêneros secundários porque incorporam e reelaboram gêneros mais simples ou primários, que se formam na comunicação discursiva imediata.

É possível perceber esse fenômeno no romance, gênero complexo do domínio literário. Nele se incorporam e se reelaboram gêneros simples como a carta pessoal, o diálogo cotidiano. Estes, é claro, não cumprem, estando dentro da construção romanesca, a função que cumpririam se estivessem circulando na realidade concreta. Paralelamente, penso que, como gênero complexo, a dissertação, assim como o romance, pode incorporar e reelaborar outros

¹ Nem todos os dados são “coletados”. No contexto dessa pesquisa, os dados foram, em sua maioria, “produzidos”, ou seja, surgiram no processo de pesquisa. Bauer e Gaskell (2002) usam o termo “geração de dados” para se referirem tanto aos dados “coletados” (documentos, por exemplo) quanto aos dados “produzidos”.

gêneros mais simples, além de dialogar com gêneros complexos de outras esferas comunicativas. E é dessa perspectiva estética que me proponho a construir este texto: abrindo-o ao diálogo com outros gêneros. Diálogo com gêneros primários como a maioria dos dados de que disponho, com gêneros secundários, como os textos teóricos e, ainda, o diálogo com textos literários.

Ampliando as relações entre romance e dissertação, penso, ainda, que toda dissertação é singular, única, assim como o é todo romance. Singular e única não apenas no plano da abordagem temática, mas igualmente no âmbito de sua construção composicional. Ou melhor, é justamente pela singularidade da abordagem dos temas que cada dissertação apresenta que a forma como ela se organiza torna-se única. Só há uma forma para aquilo que devo dizer. Conteúdo e forma não se separam. E é tendo em visto essa impossibilidade de dicotomizar forma e conteúdo² que desejo iniciar, desenvolver e dar acabamento a este texto.

Assumindo essa posição de compreender o texto/dissertação como construção/invenção, há um deslocamento do conceito de texto científico como um mero produto de anos de estudos, trabalho de campo, leituras, escritas. A dissertação não é a síntese disso tudo. E tampouco é apenas a reunião dos “resultados” obtidos a partir de conjunto de dados analisados. Escritas, leituras e trabalho de campo houve, o quanto foi possível dentro do curto espaço de tempo. De resultados das análises dos dados produzidos também disponho. Porém, neste trabalho gostaria de apresentar mais do que sínteses ou resultados. A intenção é trazer, antes, o processo de pesquisa, pois é na travessia que consigo entrever o real. Intenção de mostrar caminhos que percorri e não descrever um ponto de chegada. Afinal, a viagem continua:

Mostrar caminhos é dizer de minhas escolhas e das decisões que tive que tomar. Mostrar caminhos é dizer dos *outros*, os meus *outros* da escola e também é dizer de mim. Andei por diferentes caminhos. Caminhos com bifurcações, com pedras, com sol, com colegas de viagem, com escuridão, com solidão, com atalhos... Caminhos que desembocavam em “portos de passagem” (GERALDI, 1997) porque, chegando a um novo porto, a viagem continuava. Aprendi, ao percorrer os caminhos, que a viagem nunca acaba... (CHALUH, 2008, p. 1).³

² Para Bakhtin (2006a), além de forma e conteúdo, toda criação estética possui material, no caso, o material linguístico/verbal. “A forma não pode ser entendida independente do conteúdo, mas ela não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro” (p. 178).

³ Em sua tese de doutorado, *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*, Chalu (2008), como pesquisadora inserida na escola, trabalha os conceitos de alteridade, exotopia, diálogo, colocando-os como centrais para pensar a formação docente.

O desafio aqui é, portanto, incorporar neste texto os diálogos (gêneros primários reelaborados dentro de um gênero secundário) e os encontros entre pesquisadora e participantes, professora e alunos, entre eu e os *outros*, pois o processo de pesquisa acontece na experiência do pesquisador com seus sujeitos. Nos diálogos entre os sujeitos, no ato vivo da enunciação, produzem-se enunciados – palavras, gestos, risos, lágrimas. E o desafio que se atribui ao pesquisador é o de trazer esses enunciados para o seu texto, para a escrita acadêmica.

A centralidade desses diálogos e encontros, faz-se necessária, pois considerar aqueles que se investiga como sujeitos implica dar legitimidade as suas vozes, oferecer-lhes espaço para ser. Desafio de recuperar a história das pessoas, o que “(...) significa vê-las se reconstituírem em sujeitos e reconstituir sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a palavra (...)” (KRAMER, 1999, p. 133).

Tenho, portanto, em vista os seguintes pressupostos, dos quais não pretendo me distanciar ao decorrer deste texto: a dissertação como construção/invenção, como elaboração de um gênero, em que conteúdo e forma não se desvinculam, a pesquisa como processo, e a importância de trazer esse processo – os encontros e enunciados produzidos a partir do estar com o outro.

2.1. Perspectiva de investigação

Os pressupostos citados acompanham as reflexões de autores que se debruçam sobre a metodologia da pesquisa em ciências humanas, marcando a diferença entre estas e as ciências naturais e exatas.

As ciências humanas instauram-se no século XVIII, almejando a cientificidade estabelecida para as ciências naturais,

[as ciências humanas] Buscam ter reconhecida sua legitimidade como ciências – especialmente a partir do século XIX – tentando definir suas leis com base em paradigmas então consagrados nas ciências naturais. Objetividade e neutralidade são almejadas em direção a um conhecimento positivo da realidade humana. O homem torna-se objeto (KRAMER, 2003, p. 20).

Como as ciências humanas se consolidam na esteira da cientificidade das ciências naturais e exatas, cuja tradição positivista, embora superada, tem rondado o fazer científico, impõem-se às pesquisas com humanos critérios semelhantes aos exigidos nas pesquisas com objetos. Entretanto, se critérios tais como objetividade, neutralidade, universalidade, pressupostos pelo método positivista, têm sido questionados dentro do âmbito das ciências naturais e exatas o que dizer da transferência desses critérios para as ciências humanas?

A transposição desses critérios não se aplica às ciências humanas pela diferença fundamental destas em relação às ciências naturais ou exatas: a presença de sujeitos. No ensaio “Metodologia das ciências humanas”, que Bakhtin (2006a) teria escrito entre fins dos anos 30 e início dos anos 40, o autor já apontava para a marca fundamental das ciências humanas e para o perigo ético de olhar para o sujeito como objeto:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2006a, p. 400, grifos do autor).

O conhecimento produzido nas ciências humanas só pode ser dialógico, o que implica reconhecer o outro. Reconhecimento do outro que é também reconhecimento de si. Assim, não se trata simplesmente de contemplar e emitir enunciados sobre cenários fixos e personagens mudos, pois, nas pesquisas com humanos, as cenas dançam e as vozes se multiplicam aos olhos e ouvidos do pesquisador.

Em meio a essa polifonia de vozes (incluindo aí a voz do pesquisador) e a inconstância de cenas, acrescenta-se uma característica que reforça a particularidade das ciências humanas: a inconstância do sujeito, que “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2006a, p. 395).

Se os seres são múltiplos e inconstantes, se suas vozes também se multiplicam e a compreensão destas pode variar conforme o contexto, qual a garantia de rigor científico nos oferece uma pesquisa com sujeitos? Quais seriam então os critérios para fazer pesquisa em ciências humanas?

Aí [nas ciências humanas] o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações (BAKHTIN, 2006a, p. 394).

Não cabe às ciências humanas a exatidão porque esta “pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma”, garantia não dada pelas pesquisas com sujeitos. Ao invés da exatidão, a penetração, que, para o autor, significa compreender, aprender com o outro, “a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2006a, p. 394-5).

Aprender com o outro, apreender o outro, compreender o outro, entender como ele se vê, mantendo o meu lugar, a distância que, como outro, me permite dar a ver ao sujeito o que ele mesmo, do lugar que ocupa, não pode perceber. Soma-se à penetração o distanciamento, pautado no conceito bakhtiniano de *excedente de visão* ou *exotopia* (BAKHTIN, 2006a, p. 21).

Dialogando com o conceito de exotopia, Amorim (2007) assim caracteriza o pesquisador das ciências humanas:

Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê (penetração e distanciamento). Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar (p. 14).

Penetração e distanciamento. Polifonia e dialogismo. Exotopia e alteridade. É na esteira desses e de outros conceitos bakhtinianos que se fundamenta a perspectiva de pesquisa que adoto neste trabalho: a investigação sócio-histórica. No diálogo, com Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2007) traça aspectos dessa perspectiva:

- A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecimento histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela

explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (p. 27-8).

A perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2007), os conceitos de Bakhtin (2006a; 2006b), as reflexões de Bogdan e Biklen (1994) sobre a investigação qualitativa em educação norteiam a presente pesquisa e vêm me fazendo compreender que assumir como pesquisadora uma perspectiva qualitativa de orientação sócio-histórica é reconhecer a ausência da ilusão de neutralidade e transparência do fazer pesquisa, assumir que a compreensão dos fenômenos estará prenhe de minha visão de mundo, dos meus valores, que compreender é um esforço de descolar-me e colocar-me no lugar do outro, tentar compreender o outro do seu lugar, sendo impossível, entretanto, renunciar ao lugar que ocupo no mundo, o meu lugar de enunciação.

2.2. Objeto de estudo e questões de pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa é a escrita e o ensino da escrita na escola. Pesquisa que buscou, no trabalho de campo, e continua buscando neste momento de escrita – momento de ressignificar o vivido – elaborar respostas para a seguinte questão: como os alunos se formam escritores? Questão central que implica pensar os significados do escrever para os alunos, a relação que eles mantêm com a escrita: o que e por que escrevem? Para quê e para quem? E quando não escrevem, por que não o fazem?

Ao pensar na aprendizagem da escrita e na formação de escritores, descobri durante a travessia a necessidade de pensar a minha própria prática: como ensino a escrita? Como me formo professora de língua materna? Como eu, professora de língua, posso contribuir para

formar escritores? E, em última análise, como formar professores que possam contribuir para a formação de escritores?

2.3. Contexto, sujeitos de pesquisa e produção dos dados

Para me acerrar do tema, produzi dados com alunos do Ensino Fundamental de uma 7ª série⁴ (8º ano), de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Nesta mesma escola, fui professora das disciplinas de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos⁵, em caráter efetivo (de fevereiro de 2011 a agosto de 2012). A escolha dessa turma, dentre as treze para as quais eu lecionava durante o ano letivo de 2011 (uma turma de Língua Portuguesa, duas turmas de Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio⁶ e dez turmas de Leitura e Produção de Textos), deveu-se ao fato de ser esta a turma com a qual eu tinha mais aulas e, portanto, mais tempo para a realização da pesquisa. Para inserir-me como pesquisadora e realizar o trabalho de campo, sendo professora titular da turma, necessitei apenas informar à equipe gestora e ter o consentimento dos alunos.

A turma era composta por cerca de 35 alunos, na faixa etária dos 12 aos 16 anos. Esse número variou ao longo do ano letivo, devido às transferências, remanejamentos para outras turmas, ingresso de alunos de outras escolas/cidades, e, ao final, passaram pela turma em torno de 40 alunos. Destes, 24 aderiram à pesquisa formalmente, ou seja, consegui o contato e a assinatura de 24 responsáveis. Assim, uso diretamente, na forma de citação, os escritos apenas destes 24 dos quais tenho o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ assinado.

⁴ À época do trabalho de campo, a unidade escolar estava fazendo a transição da nomenclatura “série” para “ano”. A turma da pesquisa estava registrada no sistema da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como “série”, porém irei me referir à classe usando o termo mais atual, “ano”, no caso, 8.º ano.

⁵ Leitura e Produção de textos (LPT) é um componente curricular que dividia com Língua Portuguesa o ensino de língua materna, ficando o professor responsável pelo ensino da leitura e escrita. Cada turma de Ensino Fundamental (Ciclo II) das escolas estaduais de São Paulo tinha cinco horas-aula de Língua Portuguesa e duas horas-aula semanais de LPT, totalizando sete horas-aula semanais para o ensino e a aprendizagem de língua materna. A disciplina foi extinta do Currículo do Estado de São Paulo a partir de 2012 e a disciplina de Língua Portuguesa passou a ter seis horas-aula semanais neste segmento, diminuindo assim uma hora-aula para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental.

⁶ Assim como no Ensino Fundamental, o ensino de língua materna no Ensino Médio (diurno) era subdividido em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, com quatro horas-aula semanais e Parte Diversificada/Português (PD/Português), com duas horas-aula semanais, totalizando seis horas-aula por semana. Com as alterações na grade curricular, extinguiu-se o componente PD/Português e Língua Portuguesa e Literatura passou a ter cinco horas-aula semanais. O Ensino Médio noturno possui horário diversificado, com uma aula a menos tanto na grade curricular antiga, como na atual.

⁷ A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e os responsáveis pelos sujeitos cujos dados utilizo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entretanto, como professora titular da turma, estendi as propostas de escrita/produção de dados a todos os alunos, independente da participação formal na pesquisa. Assim, considero todos os alunos da turma como sujeitos de pesquisa, pois, ainda que eu não use os textos produzidos por alguns como dados de investigação, do ponto de vista ético, nada me impede de fazer referência indireta à participação desses educandos no trabalho desenvolvido em sala de aula, ainda que essa participação tenha sido a escolha por não realizar as atividades propostas.

Produzi os dados ao longo do ano letivo de 2011, durante as aulas regulares com a turma participante da pesquisa, para a qual ministrava seis horas-aula semanais (50 minutos cada hora-aula). Os encontros e o que se produziu neles e a partir deles pelos alunos e por mim estão registrados em variantes do gênero diário – diários pessoais, diários coletivos e um diário de campo. Em termos de quantidade, dentre os dados de que disponho, somam-se quatorze diários pessoais, dois diários coletivos e um diário de campo.

O diário de campo reúne dados produzidos por mim a partir dos encontros com os alunos participantes: relatos sobre as práticas de escrita promovidas com os alunos, algumas de suas falas sobre o escrever, sobre as aulas, sobre mim, como professora, sobre a escola. Encontram-se neste, ainda, reflexões sobre os episódios vividos no cotidiano escolar, sobre o estar na escola, sobre o fazer pesquisa na escola.

Quanto aos diários pessoais (Apêndice A), estes são os que se mais aproximam do gênero autobiográfico diário, porém, com algumas reconfigurações para atender aos propósitos pedagógicos e científicos. A proposta, na qual me deterei com mais delonga no capítulo 3, foi, grosso modo, apresentada da seguinte forma: que os alunos escrevessem diários para que eu os acompanhasse no processo de escrita. Ao longo do ano, eu geralmente reservava uma aula por semana para que eles escrevessem nos diários em sala. Não havia temas definidos e eles escreviam tanto na escola como em casa. Para que eu pudesse acompanhar o processo de escrita, conforme previamente combinado, os alunos traziam seus diários e eu os levava para casa, onde lia e os respondia. A comunicação entre mim e eles se dava em forma de recados, que eu escrevia e deixava em um envelope, colado na parte interna da capa dos seus cadernos (Apêndice B).

Já os diários coletivos, também produzidos pelos alunos, organizam-se, quanto à temática, de forma semelhante aos diários pessoais. A proposta, sobre a qual reflito de forma mais demorada no capítulo 3, foi pensada devido ao desinteresse de muitos alunos da turma, sobretudo os meninos, pelo diário pessoal. Havia dois cadernos, um no qual as meninas escreviam e outro no qual apenas os meninos escreviam. A divisão foi pensada para facilitar o

rodízio dos diários, já que as meninas tinham um ritmo de escrita diferente da dos garotos da turma. A esses cadernos coletivos eu apenas lia em alguns momentos durante as aulas e raramente levava para casa ou respondia.

O promover a escrita na escola com esse grupo de alunos não se resumiu às propostas dos diários. Além dos gêneros propostos pelo *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2010), por meio dos *Cadernos do Professor* e *Cadernos do aluno* destinados à série, material que, como professora da rede estadual, eu tinha que seguir, propus, ainda, a escrita de cartas, escrita livre (poemas, versos, músicas, recados) no livro da vida⁸, dicas de leitura, breves artigos para compor uma matéria jornalística com o tema “adolescência”, estes últimos no contexto de um projeto que coordenei, cujo produto final foi a publicação de uma revista escolar⁹.

Esses desdobramentos do promover a escrita na escola encontram-se relatados no meu diário de campo. Não utilizarei textos escritos nesses outros contextos de produção como dados de pesquisa, porém, além de analisar os escritos dos alunos nos diários pessoais e coletivos, focarei também no trabalho com a escrita realizado com a turma no âmbito do projeto “Revista Escolar”, por meio dos registros feitos no meu diário de campo.

2.4. Análise dos dados e embasamento teórico

A perspectiva de investigação científica que se adota para análise dos dados é a do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). O autor mostra o surgimento de um paradigma de construção do conhecimento nas ciências humanas, fundado pelo crítico de arte Giovanni Morelli em fins do século XIX. Trata-se de um método interpretativo no qual detalhes, pistas e sinais, que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes, são essenciais para se ter acesso a uma determinada realidade.

Esse método indiciário de análise está de acordo com uma investigação de caráter qualitativo, tal como se pode observar na seguinte citação da obra de Bogdan e Biklen (1994):

⁸ O livro da vida foi inspirado nas ideias do educador Célestin Freinet. Trata-se de “um grande caderno onde eram anotados os fatos mais interessantes acontecidos no dia-a-dia” (SAMPAIO, 2007, p. 23).

⁹ No projeto “Revista Escolar: uma possibilidade para atribuir sentido à leitura e à escrita no Ensino Fundamental”, propomo-nos a elaborar, editar e publicar uma revista escolar com os alunos. O projeto foi coordenado por mim, aprovado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e financiado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no âmbito do programa “São Paulo faz escola” e, mais particularmente, dos “Projetos Descentralizados (PRODESC 2011)”.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que *nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista* que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 49, grifo meu).

Embora os autores não façam referência ao paradigma fundado pelo crítico de arte, as analogias são claras, pois a proposta de Morelli era a de “(...) um método todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores (...)” (GINZBURG, 1989, p.149).

Em outras palavras, as pistas deixadas pelos alunos em seus escritos e os registros feitos por mim no meu diário de campo a partir dos acontecimentos vividos em sala de aula são de grande relevância e ocupam o primeiro plano da análise, passando pelo crivo das teorias que sustentam a presente pesquisa.

Vale citar ainda os autores que são centrais para abordar as questões desta pesquisa. No que diz respeito ao ensino de língua/ensino da escrita e à formação de escritores, recorro a Geraldi (2010; 2006; 1985), que tem me auxiliado a pensar o ensino de língua materna, especificamente, os objetos de ensino da disciplina de língua portuguesa, o ensino gramatical *versus* reflexão sobre a língua, a prática de redação escolar *versus* produção textual, o professor como leitor e co-enunciador dos textos dos alunos, o aluno não como mero aprendiz da técnica da escrita, mas como produtor de conhecimento, entre outras reflexões.

Smolka (1988), ao tratar da alfabetização como processo discursivo, que se realiza nas práticas de interação e interlocução entre professor, alunos e conhecimento (da língua, da leitura e da escrita), têm me mostrado caminhos para pensar o ensino da escrita na escola, o lugar que ocupa professores e alunos, contribuindo para pensar a problemática não somente de uma perspectiva pedagógica/prática, mas fundamentalmente por um viés teórico e político.

Silva e outros (1986) contribuem com uma concepção de (ensino de) língua que intensifica esse diálogo entre o pedagógico, o teórico e o político, discutindo a língua, o ser professor e aluno de Língua Portuguesa, ser leitor e escritor.

Jolibert (1994), ao pensar na formação de crianças escritoras, no contexto do ensino do francês, considera que a aprendizagem da escrita constrói-se entre uma série de saberes: conhecimentos linguísticos e não-linguísticos (saberes), competências (saber-fazer) e comportamentos (saber-ser) indispensáveis à produção de texto, o que nos dá a dimensão de como ensinar/aprender a escrever ultrapassa a aprendizagem de aspectos da língua.

Em um livro recente organizado por Signorini e Fiad (2012), textos de autores como Pietri (2012), Angelo (2012), Silva (2012) e Fiad (2012) localizam historicamente o ensino de língua, as transformações pelas quais a disciplina vem passando ao longo dos anos, as

influências dos estudos da linguagem, entre outras questões. Ilari (s.d.) também subsidia a reflexão sobre o ensino de língua e suas relações com a Linguística.

Ainda sobre o ensino de língua materna/ensino da escrita, cito Lerner (2002), Marcuschi (2008), Zuin e Reyes (2010), além de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), *Os Guias curriculares para o ensino de 1.º grau – Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 1975), a *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 1988), e o atual *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2010), especificamente a parte destinada à disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto ao diálogo que esta pesquisa, por se realizar na área da Educação, mantém com a formação docente e com questões mais amplas de educação (políticas públicas, por exemplo), recorro a Geraldi (1996), Geraldi, Fiorentini e Pereira (2000), Freire (2009), Kramer (1999, 2003), Nóvoa (1995), Severino (2006) entre outros.

3. Da invenção deste texto

A pesquisa não começa e nem se encerra num espaço/tempo definido, posto que a curiosidade epistemológica pelo objeto – a escrita e seu ensino – perde-se em um tempo e espaço remoto e incerto. A vontade de pesquisa – toda investigação talvez assim nasça, como vontade – pode ter sua origem na graduação, durante a minha formação inicial como professora de língua materna ou, quem sabe, muito antes, quando, ainda aluna, era colocada em contato com a escrita e com o escrever.

Para encontrar-me com o início desta pesquisa (que em algum momento da minha formação se alojou dentro de mim como vontade), pareceu-me necessário trazer uma espécie de relato autobiográfico, como que para oferecer ao leitor a ponta do fio desse novelo. Assim, no **Capítulo 1 (Caminhos que levam à pesquisa)**, compartilho alguns caminhos que me levaram ao mestrado e à escolha do objeto e problema desta pesquisa, focando, principalmente, no meu último ano de graduação, 2009, e no meu primeiro ano docente, 2010 (um ano antes do meu ingresso no mestrado). Desse período, compartilho as primeiras leituras relacionadas à Educação, as primeiras experiências em sala de aula, o contato com minha primeira turma, as primeiras aulas como professora de língua portuguesa. Ainda nessa parte, trago cenas dos primeiros meses no mestrado, os encontros com a professora Laura, minha

orientadora, e algumas recordações de episódios significativos no processo de constituição do objeto e do problema de pesquisa.

No **Capítulo 2 (Percursos históricos do ensino de língua materna no Brasil)**, antes de me concentrar nas questões de pesquisa, apresento um breve histórico sobre os acontecimentos e discursos que permearam (e permeiam) o ensino de língua materna e a disciplina de Língua Portuguesa no nosso país, passando pelas influências da Linguística para se pensar o ensino de língua/ da escrita, a publicação de documentos oficiais, as políticas públicas para o ensino de língua materna.

No **Capítulo 3 (Possibilidades de trabalho com a escrita na escola)**, trago relatos e reflexões sobre o trabalho pedagógico que desenvolvi em sala de aula na busca por contribuir para a formação dos alunos como escritores. Neste, volto-me mais atentamente para os dados de pesquisa, e começo a me acercar das questões levantadas. Para elaborar respostas possíveis às questões colocadas, recorro aos dados de pesquisa produzidos ao longo do trabalho de campo.

No **Capítulo 4 (Formar professores para formar escritores)**, trago alguns aspectos relacionados à formação do professor de língua materna, reflito sobre a formação docente a partir dos conceitos bakhtinianos de interação e alteridade, e reflito sobre as políticas de formação docente inicial e continuada.

Por fim, para dar acabamento a este texto, lanço-me, no **Capítulo 5 (Travessia)**, a uma invenção da qual não consegui fugir: construir um texto no diálogo com uma das minhas obras literárias preferidas – *A paixão segundo G.H.* de Clarice Lispector (1997). O romance de Clarice surgiu-me, desde a primeira leitura (em 2012, em fevereiro ou março, coincidentemente, o início da escrita desta dissertação) como metáfora do processo de (trans)formação pelo qual passei e continuo passando desde o início da carreira docente e, sobretudo, depois do ingresso na pós-graduação. Nesse capítulo, optei por não fazer citações diretas às leituras teóricas, embora as teorias permeiem o texto todo. Faço, antes, reflexões sobre o processo de pesquisa, sobre os encontros com os alunos, com a escrita e o ensino da escrita, os encontros comigo mesma, entrelaçando essas discussões a trechos do romance.

Capítulo 1: Caminhos que levam à pesquisa

1.1. Dos caminhos e suas pedras: a graduação e o início da profissão

Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe, passará a existir¹⁰.

Uma narrativa tem tantos inícios. A ponta do fio desse novelo emaranhado de lembranças se perde, dificultando um começo. Multiplicam-se as possibilidades para atender a essa primeira vontade discursiva – dar a ver ao leitor como cheguei à mestranda em educação, à professora-pesquisadora de língua materna, como escolhi o objeto e o problema desta pesquisa.

Poderia começar pela infância e a aprendizagem das primeiras letras, “três dias e já sabia o alfabeto todo”, repetia a minha mãe sempre que tinha oportunidade. Ou pelos anos vividos na casa da minha avó, analfabeta, mãe de sete filhos e do meu avô, que se orgulhava da coleção de Jorge Amado que enfeitava a estante da sala. Meu avô, que mal terminou os anos iniciais de escola, e sua admiração pelas “pessoas de estudo”: “eu já conversei até com juiz, naquele dia eu falei bonito!”.

Poderia iniciar ainda pela adolescência, pelas leituras que marcaram, de livros encontrados nos labirintos empoeirados da Biblioteca Municipal de Martinópolis-SP, cidade onde nasci e vivi até os treze anos. Da leitura da coleção *Vagalume* à descoberta dos clássicos da literatura brasileira, primeira vez que li Machado de Assis com um dicionário ao lado, quando senti sede lendo *Vidas Secas* e chorei de rir com o *Auto da Compadecida*. Ou pelo ensino médio, a paixão pela literatura adolescendo, Fernando Pessoa e seus heterônimos. “He-te-rô-ni-mos?”, perguntávamos à professora. Então podia-se inventar assim? “O poeta é um fingidor/ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente.”

Retrocedendo no tempo, poderia encontrar os vestígios que me lançaram até aqui tanto na idade adulta, na adolescência, como na infância. Exagero, porém, seria fazer uma longa e enfadonha narrativa autobiográfica quando, como autora, tenho a liberdade de criar, liberdade

¹⁰ Os trechos em itálico são de obras de Clarice Lispector. A indicação bibliográfica (ano, página) opto por colocar em nota de rodapé. LISPECTOR, 1998, p. 11.

que aprendi com Fernando Pessoa, Machado de Assis, Ariano Suassuna, Graciliano Ramos, Clarice Lispector e tantos e tantos outros.

E usando dessa liberdade, que não é sinônimo de facilidade, pelo contrário, *vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo*¹¹.

Nessa ânsia de criar, as possibilidades para um início continuam se multiplicando e, no entanto, é preciso começar. E para um começo, entre os tantos possíveis, cabe uma breve apresentação dos anos que antecedem o ingresso na universidade...

Nasci em 1987, no interior de São Paulo, oeste paulista, em uma pequena cidade chamada Martinópolis, na região de Presidente Prudente, interior de São Paulo. Filha de mãe solteira, hoje formada em Direito, curso que interrompeu no 4.º ano de faculdade, em 1988, um ano depois do meu nascimento. Curso que veio finalizar apenas em 1998, quando eu já tinha os meus dez anos.

Cresci em uma família de sete pessoas, eu, minha mãe, meu padrasto e quatro irmãos. Estudei todo o Ensino Fundamental e Médio na rede pública. Depois de concluir a escola, as possibilidades de eu e meus irmãos prosseguirmos nos estudos e ingressar no ensino superior eram restritas, ainda que, na época, multiplicavam-se as vagas em faculdades particulares, e os preços das mensalidades diminuía. A universidade pública permanecia como um sonho distante.

Depois de terminar o Ensino Médio, em 2004, prestei pela primeira vez o vestibular e não passei. Reconhecida pela família como “a que gostava de estudar”, cogitaram a possibilidade de fazerem um esforço e me colocarem em umas faculdades particulares de alguma cidade vizinha. Acabei aceitando ajuda, mas propondo que, ao invés de custearem um curso superior particular, me colocassem em um cursinho pré-vestibular, que frequentei durante todo o ano de 2005.

Assim, fiquei estudando durante um ano para passar no vestibular e, em 2006, ingressei no curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Seria um prazer contar mais cenas da minha infância e adolescência. Ronda-me a ideia de que aí se esconda alguma *verdade*. Talvez. Porém, *a verdade é sempre um contato interior e inexplicável. A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não*

¹¹ LISPECTOR, 1997, p. 26.

tem uma só palavra que a signifique. Sei que empobreceria ainda mais essa narrativa contando minúcias, que pouco ajudariam o leitor a compreender os caminhos que me levaram a esta dissertação. Assim, para prosseguir este relato, escolho narrar uma cena da graduação, significativa para pensar como cheguei à Educação...

Foi em 2008, no meu 3.º ano de faculdade, na disciplina de “Didática”. A professora, Regina Aparecida Ribeiro Siqueira, havia proposto uma apresentação em capítulos dos PCN de Língua Portuguesa. O meu grupo era o responsável pela Introdução, onde se localiza os fundamentos teóricos do documento, em especial, a concepção bakhtiniana de linguagem – que, sem que eu soubesse, seria central nos meus estudos futuros.

Lembro que nos empenhamos no trabalho, lemos o documento várias vezes, discutimos, fizemos sínteses. Por fim, preparamos, eu e meus colegas, a apresentação, e eu fiquei responsável por discorrer sobre os postulados bakhtinianos, a concepção de linguagem como interação, a proposta do texto e dos gêneros como unidade básica do ensino de língua materna.

Apresentamos o seminário e o que guardei na memória ao final da nossa fala – motivo pelo qual retomei essa cena – foi um comentário de um colega de classe, que disse algo assim: “– Nossa, você vai fazer mestrado em Educação!”. Não lembro qual foi exatamente a minha resposta, mas não deve ter sido nada muito diferente de: “– Eu não. Sou ‘da Literatura!’”, modo como costumávamos marcar nossos espaços como pesquisadores iniciantes no curso de Letras em Assis. Eu, durante todos os quatro anos de curso, fui “da Literatura”.

Iniciei no mundo da pesquisa, oficialmente, no 4.º ano de faculdade, quando recebi bolsa de auxílio financeiro (FAPESP) para desenvolver projeto na área de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, realizado ao longo de todo o ano de 2009, resultando desse, além dos relatórios enviados à instituição de fomento, artigos publicados em anais de eventos e um ensaio publicado em um periódico on-line.

Porém, ainda no 4.º ano de graduação (2009), somaram-se à iniciação científica os estágios docentes (exigidos pela disciplina “Práticas de ensino de língua materna”), experiência que fez com que eu voltasse o olhar para a educação brasileira. Estagiando na periferia da cidade, tomei contato com a realidade escolar e com o ensino de língua portuguesa no contexto da escola pública.

O interesse por pesquisar em Educação também foi se intensificando a partir de leituras específicas da área, as quais eu fazia (ainda em 2009) para passar no concurso para Professor de Educação Básica II da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foi

quando conheci autores como Kleiman, Lerner, Dolz e Schneuwly¹², e outros que tratam de questões relacionadas ao ensino de língua materna.

A vontade de conhecer mais sobre Educação e sobre o ensino da disciplina, que em poucos meses lecionaria, passou de mera curiosidade para certa necessidade, uma espécie de compromisso social que parecia me chamar de forma cada vez mais insistente. Em meio a todos esses acontecimentos, continuei e finalizei a minha pesquisa de iniciação científica e fiquei a meio caminho do ingresso no Programa de Mestrado “Literatura e Vida Social” da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Entretanto, às vésperas da inscrição para a pós-graduação em Literatura, resolvi dar razão àquela frase do meu colega de sala.

Assim, em 2010, meu primeiro ano como licenciada em Letras, fiquei fora da universidade, pois como decidi apenas no fim de 2009 que gostaria de continuar os estudos em outra área, não consegui participar de nenhum processo de seleção para ingresso em 2010 em um programa de mestrado em Educação.

Sem compromissos com a universidade, dediquei 2010 ao meu primeiro ano docente. Logo no início do ano letivo, consegui, pelo processo seletivo para Professor Temporário em escolas estaduais, 20 aulas (4 turmas), sendo essas quatro turmas divididas em duas escolas diferentes e em duas cidades distintas: uma turma do Ensino Médio em uma escola estadual de uma cidade vizinha a Assis-SP, e as outras três turmas de Ensino Fundamental em outra escola estadual em outra cidade também vizinha a Assis-SP. Iniciei como professora no começo do ano letivo, no dia 18 de fevereiro.

Muitos são os fios dessa meada e para narrar brevemente minhas experiências nesse primeiro ano docente escolho apenas algumas cenas. Isso porque os cenários são diversos e não conseguiria compor uma narrativa única abrangendo todos os espaços e acontecimentos significativos. Assim, escolho tomar como foco a minha primeira turma, para a qual dei aula desde meu primeiro dia como professora, por dois motivos: porque com esses alunos fiquei até o fim do ano letivo e porque dar aula para eles se apresentou de início para mim como um desafio e ao longo do ano tornou-se um imenso prazer.

A primeira cena que me ficou na memória nesse primeiro dia com essa turma chega a ser um tanto cômica: eu diante de uma sala de cerca de trinta adolescentes, apresentando-me a eles como a mais nova professora de língua portuguesa.

¹²KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008. SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Era um 2.º ano do Ensino Médio de um município com um pouco mais de 10 mil habitantes, como dito, vizinho a Assis-SP, cidade onde há pouco mais de dois meses havia me formado (recordo-me que, ao iniciar o ano letivo, nem havia sequer colado grau, o que ocorreu cerca de uma semana depois do início das aulas). Lembro-me, sem muitos detalhes, das expressões de indiferença de alguns alunos, das caras de expectativa de alguns outros. As primeiras aulas eram espécies de palestras em que eu explanava resumidamente sobre a história da nossa língua, os países de língua portuguesa, as variações linguísticas, as definições de literatura e texto poético.

Vejo-me em outra cena, chorando no banheiro da escola porque os alunos conversavam muito, a ponto de eu não conseguir “dar minha aula”. Enquanto isso, uma professora mais experiente, e conhecida da turma há mais tempo, junto com a coordenadora das classes de Ensino Médio da escola ocupavam meu posto, conversando com os alunos sobre esse comportamento.

Depois dessa cena, lembro-me de alguns episódios em que eu tateava possíveis caminhos. Um dia, antes de começar a aula, resolvi perguntar o que se passava, qual era o problema com a minha aula, já que eu sempre as preparava com tanto esforço e não eram de todo ruins. “Professora, você explica bem, mas o problema não é a matéria, é que você já chega pedindo pra abrir o material, nem conversa com a gente!”

Não sei dizer qual significado dei naquele momento a essa fala de uma das alunas que mais “atrapalhavam” a aula. O que posso dizer é que, posteriormente, ressignifiquei esse episódio como um dos acontecimentos que me fizeram perceber a importância do diálogo em sala de aula, de uma relação mais interativa, e, por que não dizer, mais afetiva entre professor e alunos.

Percorridas essas dificuldades de principiante, continuei a caminhar. Com essa turma, em especial, a relação melhorou bastante, comecei a compreendê-los melhor, a permitir que falassem sem mais tanto assombro de minha parte, propus mais atividades coletivas, troquei aulas mais expositivas por propostas mais dialógicas, sem é claro, prescindir dessas, posto que o problema não se resume a dar ou não aulas expositivas. É claro que continuamos tendo nossos desacordos, nossas diferenças, mas passamos a lidar melhor com esses empecilhos.

Aos poucos fui encontrando senão caminhos, ao menos atalhos. Em junho, após me estabilizar e conseguir ficar em apenas uma escola (a escola da minha primeira turma), as condições de trabalho melhoraram: passei a ter mais tempo para pensar nas aulas, comecei a estabelecer vínculos com a equipe gestora e com o grupo de professores da escola, já que ficava mais tempo nesta.

Assim, mais adaptada ao ambiente de trabalho, em junho de 2010, juntamente com alguns colegas professores e a coordenadora do Ensino Médio, elaboramos um projeto de leitura e escrita. O projeto, pensado nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tinha como objetivo propor práticas de leitura e escrita que tivessem sentido para os alunos. A ideia surgiu porque o grupo não estava satisfeito com os índices da última avaliação institucional, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que mostravam um péssimo desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e em Redação (ou seja, na leitura e interpretação e na produção de textos). Sem trazer neste momento para a discussão a validade desses dados, o fato é que o SARESP preocupou o grupo e os levou a buscar estratégias para reverter a situação.

Inserindo-me nesse grupo, discutimos o que poderia ser feito para que os alunos lessem e escrevessem textos. Uma das professoras havia escrito uma proposta de trabalho, envolvendo a leitura de clássicos da literatura. Porém, mesmo com minha sólida formação literária, sabia que não era disso que meus alunos precisavam naquele momento. Era preciso que lessem sim, mas por necessidade, para se informar, para se entreter, que vissem sentido na leitura. Era necessário, principalmente, que escrevessem, que tivessem um espaço para divulgação de suas ideias, que vissem sentido na escrita. Foi assim que surgiu a ideia de fazer uma revista escolar¹³ com as turmas da escola, um trabalho que me colocou diante do problema e das possibilidades de trazer para o contexto escolar as práticas de leitura e escrita.

A questão da leitura e da escrita, que começava a ser pensada em meio ao fazer docente desse primeiro ano, mais tarde foi incorporada às minhas intenções de pesquisa como candidata ao mestrado em Educação (UNESP/Rio Claro). Durante todo esse primeiro ano letivo, percorria-me uma vontade (de pesquisa?): tornar-me uma “professora melhor”, entender mais sobre o ensino de língua portuguesa para “ensinar melhor”, preocupação que girava em torno, principalmente, do ensinar e aprender a ler e a escrever.

É claro que, nesse momento, eu concentrava o problema e suas possíveis soluções na figura do professor, reducionismo perigoso quando se trata de uma problemática tão complexa como o ensino e a aprendizagem de língua materna, da leitura e da escrita. Essa simplificação se devia ao fato de eu ter passado por dificuldades no início do ano e, ao final, ver que havia conseguido superar boa parte delas e avaliar-me como tendo realizado um bom trabalho com a leitura e a escrita, além de ter conseguido manter uma boa relação com os alunos,

¹³ Vale lembrar que esse projeto foi desenvolvido em 2010, assim, não se trata do mesmo projeto que relato e analiso no capítulo 3. Entretanto, o projeto Revista Escolar realizado no contexto de pesquisa, em 2011, foi, é claro, desenvolvido a partir da experiência de elaboração dessa primeira revista.

principalmente com aquela turma de Ensino Médio que tanto me tirou o sono no início do ano.

Para fechar esse relato, que já começa a ser alongar, vejo-me agora em outra cena: a festa de encerramento do ano letivo e de lançamento da nossa revista. Novas lágrimas, por motivos novos, bem diferentes dos que fizeram correr aquelas primeiras, choro não mais de desespero, mas pela sensação de “tarefa cumprida” e pelo incômodo sentimento por não poder dar continuidade ao trabalho, ter que mudar de escola, de cidade, começar vida nova, novos alunos, novos projetos...

1.2. O ingresso no mestrado: novos caminhos, descaminhos...

Ao decorrer do ano de 2010, depois de ter decidido (ao final de 2009) que gostaria de continuar os estudos na área da Educação, pesquisei alguns programas onde fosse possível ingressar no mestrado. A escolha do programa implicaria mudança de cidade, que estaria condicionada a possibilidades de trabalho no lugar.

Em julho de 2010, depois de ter passado no concurso para Professor de Educação Básica II da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fui convocada a escolher a vaga do cargo. Esse concurso oferece cargos nas escolas estaduais distribuídas nas mais variadas cidades do estado, sendo separadas em duas regiões: as escolas do interior do estado e as da Grande São Paulo; eu estava no grupo dos professores a escolher vagas no interior. As possibilidades eram muitas e tomei como critério a existência de um programa de mestrado em Educação na cidade a ser escolhida.

Diante de algumas possibilidades já conhecidas, os programas oferecidos pelos câmpus da UNESP – Araraquara, Marília, Presidente Prudente – deparei-me, enquanto pesquisava a melhor opção, com o Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP-Rio Claro, cuja existência eu desconhecia. Rio Claro passou de cidade praticamente desconhecida para uma das melhores alternativas de moradia e estudo, pois além de o programa da UNESP-Rio Claro, com suas propostas e linhas de pesquisa, ter despertado meu interesse, na cidade eram oferecidas diversas vagas do concurso.

No dia marcado para a escolha de vaga (julho de 2010), escolhi uma escola de Rio Claro, e garanti emprego para o ano letivo de 2011. Durante o mês de agosto, elaborei o

anteprojeto de mestrado, providenciei a documentação e, em setembro, fiz a inscrição para o processo seletivo de 2011.

Confesso que eu contava com a possibilidade de não passar logo nessa primeira tentativa. Considerava que meu conhecimento na área de Educação era bem restrito, pois, ao longo da graduação, eu havia me dedicado à Literatura (todas as disciplinas optativas que eu fazia eram da Literatura). Além disso, não tinha contato com o câmpus e não conhecia os professores e nem eles a mim, o que eu considerava fazer parte dos critérios de seleção.

Quem me ajudou durante o processo seletivo, sugerindo modificações no anteprojeto, indicando leituras e me animando quanto ao ingresso foi a professora Regina Aparecida Ribeiro Siqueira, com quem tive aulas de “Psicologia da Educação” e “Didática” na UNESP-Assis. Estudei dentro das minhas possibilidades, conciliando os estudos com o meu trabalho na escola.

Em outubro, conheci Rio Claro e sua UNESP e participei da primeira etapa do processo seletivo, a prova de língua estrangeira. Semanas depois saiu o resultado e, habilitada na prova de proficiência, fiz, em novembro, a prova escrita, etapa que considerei a mais difícil do processo. Para a minha surpresa, fui para a última etapa da seleção, a entrevista, e, em dezembro, vi, emocionada, o resultado final onde aparecia meu nome. Difícil narrar os sentimentos que me percorreram, já se vão mais de dois anos desde esse dia, mas posso dizer que ingressar no Mestrado foi a realização de um sonho e um alívio grande, pois me inquietava muito a ideia de não conseguir prosseguir os estudos para além da graduação. Agora, sim, “eu era *da Educação*”, embora eu ainda não soubesse o que isso significaria na minha vida acadêmica.

Não sabia, mas não demorei a começar a me encontrar com o que seria pesquisar em Educação e pensar o ensino e a aprendizagem de língua materna/da escrita a partir da Educação. Posso me adiantar dizendo que foi e vem sendo, sobretudo, mais do que um “pensar”, fazer mestrado em Educação me permitiu repensar e atravessar o que entendia sobre fazer pesquisa e ensinar e aprender a língua portuguesa/a escrita.

Ao ensaiar a transposição para o papel desse trajeto inicial, marcado por profundas mudanças de concepções, não consigo ouvir mais nada a não ser a voz de Riobaldo me dizendo:

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num

ponto mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso? (ROSA, 1994, p. 42).

De fato pensava que fazer pesquisa era atravessar uma ponte bem construída. Fixaria um caminho seguro a percorrer – o da ponte de perfeita arquitetura – e andaria retilinearmente até chegar ao final. Ao atravessar, não me depararia com grandes obstáculos, pois o caminho já estava traçado, iria sempre segura, sem desfazer trajetos, sem descaminhos.

Entretanto, ao caminhar, percebi que não atravessava uma ponte, e que os pontos fixados no trajeto desapareciam. Pesquisar começou a parecer mais com transpassar um rio: atravessar um caminho em movimento, sair de uma margem, de onde se visualiza certa chegada e ir dar em outro ponto, totalmente diverso do que se pensou...

E de tanto caminhar pareço ter chegado a um ponto imprevisto daquele inicialmente imaginado: “investigar possibilidades de trabalho com gêneros autobiográficos para desenvolver competências de leitura e escrita”¹⁴. Já de início, precisei escolher entre leitura e escrita e em conversa com Laura, minha orientadora e companheira de travessia, optamos por investigar a escrita dos/com os alunos.

Repensando noções que apareciam na proposta inicial de pesquisa, a questão dos gêneros e competências, principalmente, fui deslocando o foco, ao longo da pesquisa, para *compreender* se esta ou aquela prática/postura abre espaço para que o ler e escrever aconteça, ao invés de *verificar* (o que significava comprovar hipóteses previamente estabelecidas) se este ou aquele gênero permite que o aluno desenvolva esta ou aquela *competência*. A questão da promoção de espaços para escrever como central para formar escritores, tomando o lugar da preocupação com as competências de escrita.

Pensar no espaço que construímos em sala para a leitura e, sobretudo, para a escrita, objeto desta pesquisa, significou voltar o olhar para a *minha prática/ postura* diante do ensino de língua materna, questão que eu não me colocava de início e que foi se esboçando e tornando-se nítida durante a pesquisa. E ver-me diante da necessidade de olhar para a minha própria prática foi uma das passagens mais significativas desse trajeto.

Significava buscar compreender não apenas o que os alunos sabem/não sabem, aprendem/não aprendem em relação à escrita, mas também o que eu, como professora-pesquisadora sei/não sei quanto ao ensinar e aprender a escrita, o que aprendo ao ensinar, ou seja, não somente *como os alunos se formam escritores*, mas também *como eu me formo*

¹⁴ Trecho do anteprojeto “Vida e escrita: os gêneros autobiográficos como possibilidade para o desenvolvimento das competências leitora e escritora” apresentado ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação, como candidata a uma vaga no Mestrado em Educação.

professora que quer contribuir para a formação de alunos escritores. A formação dos alunos e a minha formação. A formação de professores que contribuem para formar escritores. A formação que se realiza na interação com o outro, na alteridade.

A formação, aliás, como processo. Pois, em meio à travessia, percebia-me na pretensão de querer “formar” os alunos, sem compreender formação na sua complexidade e inacabamento. Aos poucos consegui sair de um discurso que propunha “formar escritores” para uma proposta de “contribuir para a formação de escritores”, posto que a formação não é tão simples para que alguém, professor ou não, possa formar o outro, mas complexa a ponto de que nos formamos no encontro com o outro, formar como verbo reflexivo, *formar-se, estar se formando, estar sendo*. E estávamos, eu e os alunos, sendo...

Nesta dissertação/invenção busco isto: falar de como estávamos, eu e os alunos, sendo. Qual a relevância desse processo? Talvez falar da minha travessia seja falar da travessia de tantos outros professores, com os quais me assemelho em muitos aspectos, dos quais me diferencio em tantos outros. Falar do percurso dos meus alunos na aprendizagem da escrita talvez seja falar do trajeto de muitos outros alunos pelas escolas país afora, com os quais os meus sujeitos de pesquisa tanto se parecem, sem, com isso, deixarem de ser únicos. Falar de uma caminhada “que não é só minha, porque jamais a educação é feita fora de uma prática social, mesmo que muitos dos que nela se inserem o façam com descaso, individualismo, ou falta de ética”. Sujeitos singulares e coletivos que somos (KRAMER, 2003, p. 15).

Capítulo 2: Percursos históricos do ensino de língua materna no Brasil

2.1. Impactos da Linguística no ensino de língua portuguesa

As discussões acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil atravessam décadas. Já nos anos de 1950 e 1960, dois fatores, que começam a tomar corpo no país, levam professores, profissionais de vários segmentos da educação, acadêmicos e demais envolvidos de alguma forma com o ensino de língua a questionar a forma como esse ensino vinha acontecendo no interior das escolas.

O primeiro fator diz respeito ao processo de democratização do acesso à escola pelas camadas mais pobres da sociedade, que se inicia com o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhado ao poder legislativo em 1948, finalizado e aprovado em 1961. Dentre outras determinações, o documento estabelece a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do primário (atual Ensino Fundamental – Anos Iniciais) (BRASIL, 1961).

Chegam aos bancos escolares os filhos dos trabalhadores, alunos que em sua maioria não conseguem se moldar ao ensino da chamada norma-padrão, prescrito com base na Gramática Normativa, inquestionável até o momento em que a escola era restrita às classes mais abastadas. Esse ensino prescritivo de língua, que privilegia a “descrição de um único padrão linguístico a ser imitado e restringe-se a unidade de análise linguística a palavras e frases” (SILVA, 2012, p. 88) não atende às demandas de alunos advindos de segmentos marginalizados da população, sem acesso às variantes de prestígio social.

Surge, assim, o problema de como lidar com os modos de falar e se relacionar com a língua oral e escrita desse novo alunado, língua até então inaudita dentro dos muros da escola; ou, como apontam estudos realizados por uma ciência que começa a emergir no país, a Linguística, instaura-se o conflito entre a variedade linguística do aluno e a norma-padrão defendida pela instituição escolar.

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente não damos aulas apenas para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente (GERALDI, 1985, p. 79).

A chegada dessa nova disciplina ao Brasil é o segundo fator que irá desencadear questionamentos sobre o ensino de língua. A Linguística, segundo Ilari (s.d.) “é uma ciência teórica e descritiva e sua função primária não é produzir orientações metodológicas destinadas ao ensino” (p. 13). Entretanto, como se trata de uma ciência que discute a língua em seus mais variados aspectos, acaba tendo repercussões sobre todas as práticas pedagógicas cuja matéria-prima é a linguagem.

Diferente da Gramática Normativa, uma disciplina que historicamente se preocupa em ditar regras de como se “expressar bem”, tomando como referência um padrão idealizado e sem existência na atividade linguística dos falantes, a norma-padrão, a nova disciplina de estudos da linguagem não traz preocupações normativas, mas detém-se na descrição das regularidades das diferentes variedades do português existentes no país. Há, portanto, um deslocamento da noção de certo e errado, defendida pela Gramática Normativa, para a ideia de diferença ou variedade.

Incorporada como disciplina nos cursos de Letras a partir da década de 1960, a Linguística endossa a discussão sobre práticas cristalizadas do ensino de língua materna. Além do até então inquestionável ensino gramatical, entendido como prescrição de regras, aprendizado de nomenclaturas e exercícios de classificação, as ideias divulgadas pela Linguística¹⁵ no Brasil têm impacto também sobre as tradicionais práticas de leitura e redação de textos, e contribui, ainda, para repensar o processo de alfabetização. Interesse-me, aqui, pelas influências da Linguística nas concepções de ensino de gramática e de escrita de textos, por ser a problemática do ensino de gramática uma questão da qual, como professora de língua materna, não posso me esquivar, e por ser a escrita e o seu ensino o objeto de estudo da presente pesquisa.

¹⁵ Para termos uma ideia da amplitude dessa ciência, destacamos que a Linguística se divide em três dicotomias: 1) sincrônica vs diacrônica; 2) teórica vs aplicada; 3) microlinguística vs macrolinguística. Dentro da linguística teórica, seja numa abordagem diacrônica ou sincrônica, temos, na microlinguística, os estudos da fonética, fonologia, morfologia, semântica e lexicologia. Já a macrolinguística abrange estudos mais amplos e interdisciplinares como a psicolinguística, sociolinguística, linguística antropológica, dialetologia, estilística, análise do discurso. Além disso, a linguística do século XX possui correntes diversas, que se distinguem pelas diferentes perspectivas de abordagem dos fenômenos linguísticos: Estruturalismo (europeu e americano), Gerativismo, Escola de Praga e Funcionalismo, os estudos bakhtinianos (WEEDWOOD, 2002).

2.1.1. Da Gramática Normativa às práticas de análise linguística

Nesse novo contexto, caracterizado pelo processo de democratização do acesso à escola por alunos advindos das camadas mais pobres da sociedade e pela crescente divulgação das ideias da Linguística no Brasil, alastram-se as críticas ao ensino tradicional de língua materna, marcado sobretudo por práticas cristalizadas baseadas na Gramática Normativa.

Trabalhos recentes como o de Marcos Bagno (2003) nos esclarece em quais pressupostos se baseia esse ensino de língua classificado como prescritivo e tradicional. Segundo o autor, a criação da disciplina Gramática remonta ao século III a.C e originou-se recorrendo à língua escrita literária como material de investigação para a descrição/prescrição de uma norma (p. 43).

Como bem nos lembra Bagno (2003), é plenamente justificável tomar a escrita literária como base para a descrição de um padrão durante a Antiguidade e a Idade Média, quando a única forma de registro da língua mais monitorada era essa. Entretanto, tomar esse mesmo modelo para descrever um padrão de língua a ser seguido no século XXI soa no mínimo como absurdo, absurdo que se intensifica ao pensarmos que o uso da língua que predomina no nosso país distancia-se significativamente da atividade literária: a poesia popular, a televisão, o rádio, e demais práticas da oralidade, e, em menor grau, a imprensa escrita (p. 48).

É em nome dessa ideia reducionista, que resume a língua e seus usos a um padrão baseado na língua literária, que historicamente se repetem práticas elencadas equivocadamente como pressupostos para um bom desempenho linguístico: a correção linguística da fala ou escrita dos educandos somadas às atitudes de preconceito em relação às variantes usadas por estes, os exercícios de classificação e a memorização de nomenclaturas. Essas práticas são reconhecidas, nesse cenário de questionamento sobre o ensino de língua, como as grandes responsáveis pelo fracasso de muitos alunos diante da aprendizagem da língua materna, sobretudo em sua modalidade escrita.

É assim que, nos anos 1970 e 1980, surgem com intensidade no discurso oficial, no acadêmico (Linguística) e posteriormente no discurso governamental (documentos curriculares) propostas para redimensionar os objetivos e os objetos de estudo da disciplina de Língua Portuguesa¹⁶, colocando como questão central a leitura e a escrita, o texto como

¹⁶ Em meio a esse período de efervescência das discussões sobre o ensino de língua, não podemos deixar de citar a Ditadura Militar (1964-1985) e as intervenções do Estado na educação. Segundo Pietri (2012), a disciplina

unidade básica do ensino de língua (não mais palavras ou frases isoladas), a valorização da variedade linguística dos educandos, enfim, uma verdadeira mudança de postura com vistas a atender a necessidade de contribuir para a formação de sujeitos autônomos no uso de sua língua materna, capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade.

O problema da variação linguística em sua relação com o processo de escolarização tornou-se objeto de discussões nos estudos da linguagem, acompanhadas de propostas de mudanças para o ensino com o objetivo de torná-lo menos discriminatório. Nesse período, constituíram-se os elementos principais que fundamentam as discussões da ciência linguística a respeito do ensino de língua portuguesa: a necessidade de mudar o ensino em função de atender a grupos sociais menos privilegiados economicamente que passaram a frequentar os bancos escolares, o que faria da instituição de ensino o lugar em que seria possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa; e a necessidade de considerar a realidade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se poderia/deveria levar ao aluno a variedade linguística socialmente privilegiada (PIETRI, 2012, p. 20).

Como aponta o autor em referência, essa mudança de postura não significa prescindir do compromisso de fazer chegar ao aluno as convenções da língua, sobretudo da escrita, posto que ensinar a língua é ensinar também (e mesmo diria, prioritariamente) as convenções que regem as variantes de prestígio social, o que nem sempre coincide com ensinar a Gramática Normativa (norma-padrão). Não se trata, portanto, de negar a importância de o aluno ter acesso às variantes linguísticas de prestígio social, mas, de mudar a forma como esta lhe é apresentada: como padrão, modelo correto a ser seguido.

Creio ser necessário aqui conceituar alguns termos: língua, norma culta, norma-padrão e variantes de prestígio social; exercício que faço recorrendo novamente às ideias de Bagno (2003). Conforme o autor, o termo “norma culta” costuma ser usado em dois sentidos, um com base no senso comum e outro baseado no discurso científico. Comumente, o substantivo “norma” de “norma culta” denota algo “normativo”; ou, numa acepção científica, “norma” também pode denotar algo “normal”. Para evitar a ambiguidade, o autor chama a norma culta em seu sentido normativo de “norma-padrão”, um modelo ideal de língua, que

“teria deixado de ser *Língua Portuguesa* e passado a ser ‘*Comunicação e Expressão*’”, ou seja, tirava-se o foco do ensino tradicional de língua, da boa linguagem, com base nos autores clássicos da nossa literatura para considerar, porém, apenas “a capacidade de emitir e receber mensagens diversas, com a utilização de diferentes códigos” (p. 20). Resquícios dessa concepção de ensino de língua parecem perpetuar-se nas salas de aula até os dias de hoje.

(...) não corresponde a nenhum conjunto concreto de manifestações linguísticas regulares e frequentes, não pode ser chamada de “língua”, nem de “dialeto”, nem de “variedade”. É uma norma, no sentido mais jurídico do termo: “lei”, “ditame”, “regra compulsória” imposta de cima para baixo [...]. E também é um padrão: um modelo artificial, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar (BAGNO, 2003, p. 64-5).

Além dessa noção mais corriqueira, norma culta possui um sentido científico, o de “língua efetivamente usada pelos falantes escolarizados/urbanos”. A este sentido de norma culta, Bagno (2003) usa o termo “variantes de prestígio social”, por entender que “culto(a)” não é qualidade apenas de grupos escolarizados, urbanos e socialmente privilegiados, já que “cultura” é um termo amplo, que não se resume ao que é clássico, erudito (p. 51-2).

Notemos que o autor não nomeia as modalidades de uso da língua oral e escrita das camadas privilegiadas da sociedade como “norma-padrão” (e nem como norma culta, como já explicitado), pois, ainda que o modelo em que se baseiam essas variantes linguísticas seja a “norma-padrão”, os usos que se observam nas atividades linguísticas dos falantes das classes sociais mais privilegiadas acabam se distanciando das prescrições normativas.

Em resumo, norma culta tem dois sentidos que são renomeados por Bagno (2003): “norma-padrão” e “variantes de prestígio social”. Outro termo relevante diz respeito ainda às variantes usadas por grupos desfavorecidos socialmente, as quais o autor chama de “variantes estigmatizadas”. Já o termo língua tem o sentido de trabalho que se realiza entre sujeitos, noção que vai ao encontro da concepção de língua como interação que adoto nesta pesquisa. Entendendo língua nesses termos, parece-nos óbvio que esta não é sinônimo de “norma-padrão”, modelo ideal de língua que, aliás, só tem existência nos livros dos gramáticos normativos, posto que não corresponde nem mesmo à língua usada pelas classes sociais mais abastadas.

Diante dessa concepção de língua, como traçar os conteúdos de ensino do Português? Se os tópicos tradicionalmente ensinados da Gramática Normativa são questionáveis enquanto objetos de ensino de língua, o que, nós, professores de língua materna, devemos ensinar? Como fazer chegar aos alunos o conhecimento da própria língua? Alunos que são falantes dessa mesma língua que ousamos ensinar. O que é ensinar português a falantes de português?

A Gramática Normativa não deve ser conteúdo privilegiado do ensino de língua, posto que, como vimos, trata-se de um conjunto de regras de um modelo ideal de língua que nem sequer corresponde em sua totalidade às variantes observadas nas atividades linguísticas dos falantes. O conhecimento dessas regras não garante o conhecimento da língua, língua que

(...) tem um sentido de trabalho, que, como tal, constitui historicamente seus falantes e é constituída por eles. Um trabalho com usos e valores, que, por isso, mesmo com as trocas de seus enunciados, não esgota a nossa capacidade de produzir sempre novos textos: assim o que produzimos e trocamos não esgota o nosso domínio linguístico. Não é uma questão de falar ou não indefinidamente sem pensar ou vice-versa, mas, porque entendemos a língua como um trabalho, a sua compreensão está nas relações sociais, que se ligam, através de suas condições, às formas e tipos de interação verbal (SILVA *et al.*, 1986).

Nesses termos, fica claro que o conteúdo do ensino de língua deve (ou deveria) ser a própria língua e não as palavras e frases prontas, língua contida, estereotipada, língua-estaque, poça-d'água. O conteúdo de ensino de língua é o que “contém” língua, contém sem conter, sem enclausurar: os textos, o discurso, a língua em uso, em movimento, uma língua-fluxo:

O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras de tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques (BARROS, 2008, p. 97).

Para Silva e outros (1986), “se o conteúdo da língua é a própria língua, é *pela interação, em todas as suas possibilidades*, que a existência da língua se efetiva para nós” (p. 36, grifos dos autores). Assim a língua chega aos alunos pela interação, pelo convívio com a língua, com a leitura e a escrita, convívio com as convenções da língua para se aprender as convenções, e não com um amontoado de frases soltas e regras sem sentido.

Ensinar uma língua a falantes dessa mesma língua pressupõe isto: compreender que “a condição de falantes da língua dos que na escola vão ‘aprender a língua portuguesa’ lhes assegura esse conhecimento, lhes revela, antes mesmo de estarem na escola, a gramática dessa língua”, pois é esta “que lhes garante a possibilidade de estarem juntos, de se entenderem pela língua” (SILVA *et al.*, 1986, p. 68). É partindo desse pressuposto que se faz necessário que as prescrições da Gramática Normativa e seus conteúdos historicamente ensinados de forma fragmentada e aleatória cedam espaço aos usos, ao convívio com a língua na escola – pela leitura, pela escrita, pela oralidade, pela escuta – e, a partir disso, é que se é possível chegar à análise dos fatos da língua, as chamadas práticas de análise linguística (GERALDI, 2010, p. 76).

Assim, impõe-se uma mudança de postura em relação ao ensino gramatical, saindo das prescrições para as práticas de análise linguística, ampliando a compreensão do ensino de língua materna para além do ensino de gramática, do ensino *sobre* a língua, a fim de dar

espaço, principalmente, ao uso da língua, sobretudo à leitura e à escrita, práticas historicamente aristocráticas e negadas à boa parte da população.

2.1.2. Da redação escolar à produção textual

Além dos questionamentos ao ensino tradicional de gramática, as ideias da Linguística e posteriormente das áreas que dela se ramificam colocam em dúvida também o ensino da leitura e da escrita e a alfabetização tal como vinham ocorrendo na escola.

No que se refere ao ensino da leitura e escrita, não é exagero dizer que este além de não ocupar lugar privilegiado nas aulas de língua portuguesa, tem se dado de forma tão equivocada quanto o ensino gramatical. Basta que nos lembremos de nossas próprias experiências. Se, com sorte, conseguirmos nos lembrar de alguma aula em que a leitura ou a escrita esteve em foco, muito provavelmente nos virão à memória cenas de leitura fragmentada em voz alta, leitura silenciosa individual de textos dos livros didáticos e cartilhas, escrita sobre temas que se repetiam ano após ano, descrições de quadros ou narrações de histórias que não nos pertenciam...

A mesma lógica do ensino gramatical é transferida ao ensino da leitura e escrita. A incessante busca pela ordem e a disciplina: seguir as regras da norma-padrão ao “usar” a língua, as interpretações “únicas e certas”, a entonação e a pronúncia “corretas” ao “aprender” a ler, os modelos dos “bons textos” ao “aprender” a escrever. A mesma lógica de partir do erro para a correção, a busca pela falha, pela falta, a insistência pelo não: as regras que os alunos *não* dominam, o que *não* sabem sobre a leitura e a escrita.

No que tange à escrita e seu ensino, interesse desta pesquisa, por muito tempo ensinar a escrever significou exercitar técnicas de redação com tipos textuais limitados: a descrição nas séries iniciais, posteriormente a narração, até se chegar, nos anos escolares finais, à dissertação. Como essas tipologias textuais dificilmente surgem de maneira isolada nos textos que circulam socialmente, a própria escola se encarregou de forjar formatos textuais para que fosse possível aprender a descrever, depois a narrar e por fim a dissertar. Criam-se, assim, as redações escolares, “textos” sem materialidade concreta e social, que circulam apenas na escola. Pseudotextos, cuja razão de ser é controlar o que o aluno sabe, não sobre o escrever, mas sobre as técnicas de redação, nas quais a escola julga se esgotar todo o processo de aprendizagem da escrita.

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e se o aluno for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser, poderá guardar redações feitas na 5ª série para novamente entregá-las ao professor na 6ª série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha pátria” e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de 6ª série passa a pensar que só se escreve sobre estas “coisas”. [...] Antes de mais nada é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (o único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que, por sinal, corrigirá o texto e dará uma nota para o texto?) (GERALDI, 1985, p. 54).

Tanto durante a alfabetização, quanto nos anos seguintes, essa maneira limitada de compreender a escrita desconsidera toda a história dos educandos com o mundo letrado, história que se inicia desde muito cedo pelas inúmeras práticas de letramento às quais todos os falantes estão expostos:

Na escola, esse conhecimento e essa experiência com o ler e escrever são ignorância, desconhecimento e incompetência de não saber “que o que se deve saber sobre a escrita deve ser apenas assim, desse único jeito”. Escrever na escola é um ritual que vai desde o traço perfeito, que liga os objetos e as linhas nos exercícios até o colorir objetos. A linguagem das crianças e o que fazem e o que vivem se transformam na linguagem escolar – dos “faça e cole e recorte”, em um artifício metalinguístico. Despoja-se a criança de suas histórias e se pretende que ela “adquira” a história da língua escolar, em um processo de substituição, que exclui qualquer questionamento (SILVA *et al.*, 1986, p. 14, grifos dos autores).

Diante de tais práticas, o sujeito é despojado de sua condição de falante, e, portanto, privado de sua condição de sujeito social e histórico: “Por ser falante de uma língua, já tem a língua, mas, na escola, passa a não tê-la” (SILVA *et al.*, 1986, p. 27). Passa a não ter a língua, a não ter a escrita, e, assim, a não ter história. A não ter e a não ser.

Reconhecendo os equívocos das tradicionais práticas de redação escolar, que pouco contribuem para a formação de escritores, há uma reformulação nos conceitos envolvendo a escrita na escola, possível a partir das contribuições da Linguística:

(...) os avanços da Linguística textual, trazendo à baila um conjunto denso de questões ligadas aos conceitos de coerência, coesão, interação e gênero, deram evidência a um fato óbvio, que os rituais escolares haviam por assim dizer tornado invisível: na sala de aula, produzir um texto (seja ele uma dissertação, uma narração, uma descrição, ou mais simplesmente um bilhete

ou um recado) é muito diferente de trabalhar sentenças: o texto é uma unidade lingüística com estrutura própria, e geralmente as pessoas sabem construir textos bastante eficazes mesmo quando não utilizam a língua padrão (pense-se na riqueza com que as pessoas mais humildes conseguem contar episódios que marcaram sua vida) (ILARI, s.d., p. 14).

Considerando, portanto, que 1) as pessoas, mesmo sem dominar as variantes de prestígio social da língua, podem construir e constroem textos; e que 2) escrever um texto vai além de construir sentenças linguisticamente corretas, envolve conceitos de estrutura textual, conhecimento do gênero e do contexto de produção do texto é que se justifica o deslocamento que alguns autores sugerem da redação escolar para as práticas de produção de texto. Não mais redigir um texto a partir de um modelo e enquadrando-o nas limitadas tipologias tradicionalmente adotadas pela escola, mas produzir um texto, produzir sentidos, em um trabalho intenso e dinâmico com a língua.

Deslocamento – da redação escolar para a produção textual – que não se coloca apenas como uma questão de nomenclatura, pois:

Em primeiro lugar, ao apontar para a produção, aponta-se também para o fato de que toda produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola (GERALDI, 2010, p. 166).

As condições de produção de um texto não são e não podem ser as mesmas e insuficientes condições que são dadas aos estudantes na escrita de uma redação escolar: um modelo a ser seguido, um tema aleatório, um destinatário que não se abre ao diálogo (o professor, não em sua condição de pessoa, mas em sua função de representante da instituição escolar).

Produzir um texto requer mais que isso. E quem produz o texto não pode ser considerado como aprendiz que exercita técnicas de escrita, pois para que a produção de um texto seja possível é preciso “(...) considerar de outra forma os estudantes, que de meros aprendizes, passam a ser agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166).

Promover a escrita na escola, nesse sentido, é devolver aos falantes da língua a sua condição de sujeitos, pois é pela e na língua que se contam as histórias dos homens, suas lutas e sonhos. Devolver-lhes a sua língua para devolver-lhes a si.

2.2. Propostas de mudança presentes em documentos curriculares

Na tentativa de se efetivar mudanças no ensino de língua materna surgem ainda, na esteira desses debates ocorridos no interior da Linguística, documentos oficiais propondo mudanças curriculares e buscando redimensionar o ensino de língua, com a finalidade, segundo se percebe ao decorrer da leitura destes, de atender as novas demandas impostas pela democratização de acesso à escola e dialogar com as pesquisas recentes dos estudos da linguagem, ainda que, por vezes, as teorias linguísticas não tenham sido apropriadas por estes textos de modo coerente.

A título de exemplificação, e restringindo-me ao Estado de São Paulo, surgem, em 1975, a publicação d' *Os Guias curriculares para o ensino de 1.º grau – Língua Portuguesa*; em 1985, as *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*; e em 1988, a *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa*.

Segundo Fiad (2012), *Os Guias curriculares* (1975) foram publicados após a implantação das escolas de 1.º grau no Estado de São Paulo para todas as áreas do currículo então vigente (p. 109-10). Estruturalmente, apresentam para todas as disciplinas Introdução, Objetivos gerais, Objetivos específicos e Atividades.

Logo na Introdução do documento (da parte destinada à Língua Portuguesa), vemos que este faz questão de dialogar com correntes da Linguística, exigência que se coloca a partir da chegada da disciplina no nosso país.

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Linguística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Linguística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna. Isto tem entravado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1.º grau a ponto de nos depararmos com a situação insustentável da atualidade (SÃO PAULO, 1975, p. 5).

Além do diálogo claro com a Linguística, vemos, logo de início, a centralidade da figura do professor, interlocutor primeiro desse tipo de texto. Figura que é colocada tradicionalmente por documentos oficiais do gênero como principal responsável por empreender as mudanças exigidas, a despeito de sua insatisfação, seu medo e de sua formação superada, como lemos no trecho citado.

E quais mudanças são essas apresentadas pelos *Guias* no que diz respeito ao ensino de língua materna?

Vale ressaltar que o contexto histórico em que surge o documento é o da ditadura militar. Segundo Prado (1999), os documentos publicados nesse período foram elaborados com base na Lei n.º 5.692/71, proclamada após o Golpe de 64, e que estabelecia uma série de mudanças na área educacional. No artigo 4, 2.º parágrafo da lei, é explicitada a concepção de língua a ser adotada pelos documentos curriculares: “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (p. 67).

O documento faz, assim, conforme a Lei 5.692, adesão à concepção de linguagem da Teoria da Comunicação, que se baseia

no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais e eficazmente nas diferentes situações de discurso:

Troca de informações;

Manifesto de emoções;

Manifestações volitivas, etc; (SÃO PAULO, 1975, p. 5).

Nos *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau* de Língua Portuguesa, o próprio nome da disciplina muda, explicitando a concepção linguística adotada: nos primeiros anos do 1.º grau, “Comunicação e Expressão” e nos últimos anos, “Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa”. A adoção dessa concepção de língua(gem), pretende colocar no polo oposto o ensino tradicional da Gramática Normativa (ANGELO, 2012, p. 41). Segundo Os *Guias* (1975), “a Gramática é a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua”.

Nesse sentido gramática é diferente da tradicional gramática normativa que ditava regras prescritivas para o uso erudito da língua. Decorre, daí, que o papel da Gramática é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitação, dentro da língua. Partindo da sua própria linguagem o aluno será levado a reconhecer e utilizar formas características de outros registros (por exemplo, o do professor) (SÃO PAULO, 1975, p. 6).

Apesar de filiar-se ao novo, ou seja, às correntes da Linguística, negando o ensino da Gramática Normativa, Os *Guias* também estabelecem um ensino de língua prescritivo e consonante com os interesses governamentais vigentes, que são de ordem pragmática e utilitária. Trata-se de “numa perspectiva técnica, já que o desenvolvimento refere-se à comunicação ou expressão e não à produção de sentido” (PRADO, 1999, p. 84).

Para garantir a implementação dessa perspectiva de ensino de língua, complementam o documento uma série de outros cadernos, os chamados *Subsídios para implementação dos Guias Curriculares*, havendo volumes por disciplinas e séries. Isso porque

(...) a preocupação dos produtores de documentos curriculares recai sobre a possibilidade, ou não, dos documentos serem entendidos pelos professores, visto que estes estavam veiculando um conjunto de conhecimentos culturais e lingüísticos que precisavam ser compreendidos (PRADO, 1999, p. 88).

Com o processo de redemocratização do país, documentos como *Os Guias* são superados, abrindo espaço para o surgimento de novas diretrizes e referenciais. Esse processo de abertura política no Brasil tem início nos fins da década de 70 e irá culminar no fim da ditadura em 1984:

O final da década de 70 caracterizou-se pelo fim do desenvolvimento econômico e a década de 80 por altos níveis de inflação. Com a abertura política iniciada pelo governo Geisel e a consolidação desta abertura no governo Figueiredo, ainda que seguida de uma forte crise econômica, a oposição ao regime militar cresceu mais livremente (sem censura) e, devido a inúmeras alianças políticas de deputados e senadores oposicionistas, o processo de sucessão presidencial assumiu ares mais democráticos. Em 1984, Tancredo Neves tornar-se-ia o primeiro civil a governar o país, após vinte e um anos de ditadura militar. Tendo falecido, tomou posse o vice-presidente, José Sarney (PRADO, 1999, p. 104).

É nesse novo cenário político que surgem as *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, elaboradas no contexto da gestão do presidente José Sarney, em junho de 1985, por uma Comissão formada por representantes da universidade, da Academia Brasileira de Letras, do meio literário: Abgar Renault (presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, João Wanderley Geraldi, Magda Becker Soares e outros. Não é construído aos moldes dos demais documentos curriculares, dada a diferença entre diretrizes e referenciais curriculares e ao caráter de relatório feito pela Comissão nomeada para elaborar o documento (FIAD, 2012, p. 112).

A principal contribuição que o documento traz é a organização das atividades escolares no ensino de português em três práticas interligadas: a prática de leitura de textos; a prática de produção de textos; e a prática de análise linguística, ideias presentes em “Unidades básicas do ensino de português”, artigo do livro *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1985), escrito em 1984, e trazidas para o documento (FIAD, 2012, p. 113). Avançando em relação

aos *Guias*, as *Diretrizes* apresentam, assim, uma concepção de língua(gem) como “forma de interação social”, postulada pela linguística da enunciação (BAKHTIN, 2006b).

Poucos anos depois, surge a *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa* (1988), documento elaborado por vários autores, e em várias etapas. Participaram da elaboração desta a equipe de Língua Portuguesa da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE-SP), monitores e representantes de professores, docentes da rede estadual e de universidades do estado, contando com a assessoria e revisão do Professor Carlos Franchi.

O documento é estruturalmente organizado da seguinte forma: Apresentação; Subsídios para a reflexão curricular; Como ensinar; Quadro geral de conteúdos por série e Bibliografia.

A Apresentação é composta por dois textos. O primeiro, que abre a *Proposta* (1988), é uma carta do então secretário de educação Chopin Tavares de Lima, cujo objetivo é fazer uma apresentação geral do documento, mostrando seu caráter de texto coletivamente construído e inacabado: “Trata-se, portanto, de uma proposta coletivamente construída, mas não acabada” (p. 5). Como não poderia deixar de ser, a carta do secretário, dialoga com os professores, interlocutores do texto, delegando a estes o papel de atores principais de tais mudanças curriculares: “Longo caminho que, acredito, estão empenhados em percorrer todos os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (p. 5).

Na sequência, temos os Subsídios para a reflexão curricular, onde é apresentada uma revisão teórica dos principais conceitos advindos da Linguística que fundamentam o documento. Logo no primeiro tópico, O que é linguagem, temos a concepção de língua(gem) adotada pela *Proposta* (1988): “uma atividade humana, histórica e social [...] um trabalho construtivo, um processo coletivo que resulta, em uma longa história, o sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma comunidade: uma língua, por exemplo, como o português” (p. 12). No tópico seguinte, O texto, a *Proposta* também traz o conceito de texto elaborado pela Linguística Textual, e a importância do trabalho sobre os textos dos alunos, opondo-se às práticas de escrita de palavras ou frases isoladas.

Os demais tópicos dos Subsídios tratam de questões outras postas pela Linguística, tais como a criatividade (Uma nota sobre a criatividade), o papel da interação (O papel da interação no desenvolvimento da linguagem), as variedades linguísticas e o problema do preconceito (Preconceitos e discriminações sociais na atividade linguística; O respeito à

linguagem da criança e a norma-padrão), além dos objetivos específicos das atividades de linguagem na escola:

1) Cabe à escola levá-la [a criança] à escrita, de modo a que gradualmente perceba as diferenças entre esta e a linguagem oral, adequando pouco a pouco a sua linguagem às exigências e aos propósitos específicos do texto escrito. [...] 2) Compete à escola levar a criança a utilizar a linguagem como mediadora na construção de novos sistemas de referência seja para livrar o vó da imaginação que lhe permita representar outros universos possíveis, seja para organizar outras áreas do conhecimento a que tem acesso na escola. [...] 3) É função da escola ampliar os recursos expressivos necessários às novas situações de interação verbal e à representação dos novos sistemas de conhecimento que constrói (SÃO PAULO, 1988, p. 20-1).

Ainda em seus Subsídios, a *Proposta* traz como contribuição a organização do ensino em atividades linguísticas (atividades de uso oral ou escrito da língua), epilinguísticas (atividades de trabalho reflexivo com a língua) e metalinguísticas (atividades de “falar sobre a língua”) (SÃO PAULO, 1988, p. 21).

A parte destinada ao Como ensinar divide-se em segmentos: Alfabetização e Ciclo Básico; Da 3ª à 8ª série. No tópico Alfabetização, o documento se filia às etapas de aquisição da escrita postuladas por Emília Ferreiro. Para finalizar, há um Quadro geral de conteúdos por série, no qual, dentre “os conteúdos propostos, as atividades de linguagem têm predominância sobre as demais, as atividades de operação e reflexão decorrem daquelas quando nos voltamos sobre a linguagem, levantamos hipóteses, procuramos explicações”. Já a metalinguagem, conforme postula o documento, é recomendada às séries finais do 1.º grau (SÃO PAULO, 1988, p. 51).

Como síntese do que se conseguiu avançar nas décadas de 1970, 1980 e começo dos anos 1990, surgem, em âmbito nacional, em 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que são documentos de referência curricular nacional, publicados em volumes para todas as disciplinas e separados por ciclos: primeiro e segundo ciclo (1ª a 4ª série) e terceiro e quarto ciclo (5ª a 8ª série)¹⁷, havendo um volume para cada disciplina, além de um documento (volume 1) de Introdução para cada um desses dois segmentos. Além destes, há ainda um volume para o Ensino Médio e sete volumes de Temas Transversais (um volume de Introdução e mais seis discutindo os temas).

O volume de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclo, os *PCN-Língua Portuguesa*, como aponta Fiad (2012), coloca-se em uma relação dialógica com as propostas

¹⁷ Recentemente, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 3.675/04), houve a mudança de nomenclatura de “série” para “ano”. As diretrizes e propostas curriculares atuais sugerem que o ensino não seja “seriado”, mas sim organizado em ciclos, o que torna a nomenclatura atual mais adequada.

já elaboradas em muitos estados e municípios, reconhecendo as concepções e debates que vêm sendo produzidos ao longo dos anos anteriores. Além disso, o documento reconhece como referência para sua elaboração as contribuições da Linguística para se pensar em avanços possíveis no ensino de língua materna. Assim como outros documentos, os *PCN-Língua Portuguesa* foram pensados por diferentes profissionais, dentre especialistas da educação e professores de diferentes segmentos de ensino. Sobre a concepção de língua:

(...) o documento a conceitua como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Aprender a língua significa aprender os seus significados culturais e os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Estão presentes também outros conceitos como discurso, intertextualidade e um destaque para o trabalho com gêneros discursivos e produção textual (ZUIN; REYES, 2010, p. 23).

Apesar de os documentos citados não apresentarem as mesmas concepções de ensino de língua, havendo entre eles referências a correntes diversas da Linguística e mesmo opostas em um mesmo documento, mantêm como ponto em comum o discurso da necessidade de mudança do ensino de língua, trazendo, no polo oposto, críticas ao ensino tradicional da Gramática Normativa. Mudança que é colocada pelos documentos como sendo de responsabilidade do professor, figura sempre lembrada e colocada em foco quando o assunto é reorientação curricular e, como consequência a esta, a suposta melhoria da qualidade da educação.

2.3. Lacunas entre propostas curriculares e práticas pedagógicas

A despeito das tentativas de fazer chegar às salas de aula outra postura no ensino de língua, via documentos oficiais curriculares, poucas mudanças ocorrem na prática. Resistem nas salas de aula abordagens que ainda defendem o estudo aprofundado das prescrições gramaticais como pressuposto para o bom desempenho linguístico dos educandos. Ou surgem perspectivas supostamente novas, mas que, na realidade, propõem apenas uma nova substituição, o estudo das superestruturas textuais como requisito para ler e escrever, produzir e compreender textos.

Marcuschi (2008) aponta para o perigo dessa nova substituição: o estudo das superestruturais textuais, apresentado como estudos dos gêneros, para ilusoriamente se chegar à leitura e à escrita.

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Muda-se o objeto de ensino, mas não se chega a mudar a postura diante do ensino de língua, a despeito do que dizem a Linguística ou os documentos oficiais. Essa lacuna entre discurso acadêmico (da Linguística) ou governamental (dos documentos curriculares) e prática pedagógica nos leva a questionar: qual a razão da distância entre a teoria (discurso acadêmico) e a prática em sala de aula? O que justifica a lacuna entre as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa, tais como as reorientações curriculares, e as práticas pedagógicas? Como essas políticas são encaminhadas? Quais determinações geram que pouco parecem potencializar o trabalho do professor?

A problemática envolvendo essa distância entre discurso e prática se intensifica ao pensarmos que assumir posturas pedagógicas e modos de conceber a língua(gem) e seu ensino é assumir um lugar, um posicionamento político. As três concepções de linguagem historicamente defendidas refletem modos de ver o mundo, o homem, o conhecimento, a sociedade:

a) *a linguagem como expressão do pensamento*: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

b) *a linguagem como instrumento de comunicação*: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) *a linguagem como forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1985, p. 43).

Três concepções que correspondem, grosso modo, a três grandes correntes da linguística: a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação, sendo as duas primeiras formas monológicas e a terceira uma forma dialógica de compreender a língua(gem). Escolher uma maneira de ensinar a língua, seja a que privilegia o ensino da gramática tradicional ou a interação entre os sujeitos e destes com a língua implica eleger, de maneira consciente ou não, uma dada concepção de linguagem e, com esta, posturas pedagógicas e posicionamentos políticos, posto que a linguagem não se desvincula de sua face social, política, cultural, ideológica.

Privilegiar o estudo tradicional da Gramática Normativa em detrimento da promoção de práticas significativas que possam contribuir para o desempenho linguístico dos educandos é entender a língua de um lugar que não considera as práticas sociais e interações entre os sujeitos. De um lado, o estudo das prescrições gramaticais, as aulas *sobre* a língua e não aulas *de* língua materna, em resumo, a reflexão vaga sobre a língua que se esquece do seu uso. No polo oposto, a promoção de práticas sociais de uso da língua, mais próximas possíveis das que os alunos irão enfrentar fora da escola: diálogo com textos diversos, com um estudo significativo da língua materna, inclusive, em sua variedade convencional; interação entre os sujeitos e destes com os textos, diálogo com o conhecimento.

Difícil pensar que existam documentos curriculares estaduais e nacionais que concebem a linguagem como interação social e colocam a questão da leitura e da escrita no centro das discussões sobre o ensino de língua ao passo que predominam nas salas de aula práticas pedagógicas que propagam um ensino de língua como conhecimento de normas gramaticais, apenas. Mas existem. E por diversos motivos.

Embora esses documentos proclamem práticas dialógicas, não são dialógicos, pouco se aproximam da realidade da escola e do professor brasileiro, que insiste em fazer fluir a língua, ainda que cercado por um contexto social e institucional que só faz encarcerar o conhecimento.

A nós, professores, tem restado ser aplicadores de técnicas e de métodos e, quando nos esquecemos do que podemos fazer/saber etc. e nos confundimos com cartilhas e material didático, cobram-nos os resultados de técnicas e de métodos que não elaboramos (SILVA *et al.*, 1986, p. 12).

Fácil entender por que, em termos de qualidade de ensino de língua materna – calcanhar de Aquiles da educação brasileira – não houve uma mudança significativa pós-PCN e outros. Novo objeto de ensino: o texto, em seus mais diversos gêneros. Nova concepção de

linguagem: como forma de interação verbal. Novas perspectivas, porém, sem grandes mudanças de fato: das aulas de nomenclatura gramatical chega-se facilmente ao estudo das superestruturas textuais, das características dos tipos e dos gêneros textuais.

Em resumo, a mesma postura pedagógica: aulas de Gramática Normativa transformadas arriscadamente em aulas teóricas *sobre* os gêneros textuais, comprometendo a função primeira da escola: formar leitores e escritores, tarefa árdua, que necessita de tempo.

Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. Não corramos o risco de substituí-los de novo por outros conteúdos: pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar gramática oracional se consagra à verbalização das características dos diferentes formatos textuais (LERNER, 2002, p. 57).

Se o discurso da necessária mudança no ensino de língua não chega às salas de aula como gostaríamos que chegasse, e, pelo contrário, instaura-se uma lacuna entre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas é por que esses documentos saem dos gabinetes dos especialistas, que pensam e definem os conteúdos a serem estudados, direto para as bibliotecas e armários das escolas. Documentos que, por mais bem formulados que estejam, não garantem que as mudanças desejadas se efetivem.

Sem diálogo e políticas de acesso por parte dos docentes a todo conhecimento teórico que trazem documentos como os *PCN*, suas sugestões são transpostas para as salas de aula de forma equivocada. No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, por exemplo, a ideia de tomar o texto como unidade básica do ensino é prontamente entendida como ensino das superestruturas textuais. Popularmente falando, “troca-se seis por meia dúzia”, e o ensino da metalinguagem técnica é substituído pelo estudo das características dos gêneros discursivos, desconsiderando a relatividade e flexibilidade destes postuladas por Bakhtin (2006a, p. 262).

Documentos que não consideram que as mudanças, de fato, ocorrem no cotidiano, de dentro para fora. Propostas que vêm de fora, mas não adentram as salas de aula, não propostas. Por que a escola ainda esbarra na questão do ensino de língua? Talvez porque as sugeridas novas perspectivas, via documentos oficiais, leis, decretos, chegam, contraditoriamente, empacotadas em um discurso do “faça-como-eu-digo”.

Proposta de um ensino que concebe a língua como “sistema de signos histórico e social”, repleta de “significados culturais” e “modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20), mas que não busca compreender o modo como os professores – de língua portuguesa, mas não apenas – vêm

compreendendo e ensinando essa mesma língua, quais significados culturais estes vêm construindo sobre o que é ensinar e aprender a língua materna, como estes sujeitos entendem e interpretam a realidade na qual estão inseridos e o papel que desempenham.

Esse caráter não dialógico e prescritivo das diretrizes e referenciais curriculares se manifesta na própria construção composicional e uso da linguagem presente nesses documentos, como nos alerta Prado (1999):

(...) parece-me que o uso dos enunciados críticos, vindos das críticas produzidas no discurso curricular não conseguiram criar novas formas de enunciação e foram constrangidos pelas formas já dadas do documento curricular escrito, vindo de "outra tradição", de outras condições de exercício da função enunciativa, fundamentalmente aquela que estou chamando de prescritiva (p. 119).

Em outras palavras, apesar de os documentos curriculares serem produzidos na esteira de um discurso crítico e inovador, propondo mudanças de postura no ensino, tal como o são as *Diretrizes*, a *Proposta Curricular* e os *PCN*, o discurso usado para produzir o documento não segue essa mesma lógica. Assim, adota-se uma dada concepção de língua(gem) e ensino e se exige que os professores a tenham por base, mas não se parte dessa mesma concepção para a elaboração de tais documentos. Como defende Prado (1999), instaura-se um “paradoxo estabelecido entre o documento curricular e a concepção de linguagem”, ou seja, a concepção de linguagem veiculada pelos documentos oficiais vão de encontro a própria linguagem usada por tais documentos.

Assim, não se criam formas outras de enunciar as necessárias mudanças curriculares e o resultado que se tem é a mesma postura diante da língua e seu ensino. Talvez manter essa mesma postura – que resulta em um ensino prescritivo de conteúdos, agora não mais os da Gramática Normativa, mas os da Linguística Textual, da Linguística da Enunciação, tais como os gêneros textuais – pode não ter sido a intenção dos *PCN*, considerando, principalmente, a sua referência à teoria bakhtiniana, o que implica justamente uma mudança de postura, um deslocamento de um ensino prescritivo para uma prática dialógica. Porém, essa leitura e uso que se faz do documento não é de todo desinteressante, posto que contribui para a efetivação de avaliações em larga escala, política pública que, por sua lógica empresarial, apresenta-se como o principal eixo da estratégia governamental de um projeto pautado nos pressupostos do neoliberalismo.

A publicação dos *PCN*, como proposta de um currículo nacional único, faz parte de um projeto neoliberal que se instaura no país em meados dos anos 90. Sem os Parâmetros

para os Estados da federação, ou seja, sem conteúdos pré-determinados, o principal eixo da estratégia desse projeto – a avaliação educacional – não é possível. Assim, o objetivo dos PCN parece não ser meramente pedagógico e sim político:

parece ficar evidente o objetivo dos PCNs: não só tem que ter um conteúdo nacional como também tem que ser do jeito que o SAEB quer avaliar, por isso precisa parâmetro nacional [...] parâmetros configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será controlada pela avaliação nacional (GERALDI, 1996, p. 13).

Além disso, os PCN abrem espaço para que cada estado formule, com base em seus princípios, o seu próprio currículo. A título de exemplificação, o Estado de São Paulo, por meio do Programa “São Paulo faz escola” implementou em 2008 o seu currículo oficial, acompanhado dos *Cadernos do Aluno* e *Cadernos do Professor*, articulando a este o seu já existente Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o SARESP. No mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instaurou uma política de bônus por mérito (Lei 1.078/2008) aos profissionais das escolas que atingirem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), calculado com base no SARESP, nas taxas de evasão e fluxo de alunos, e na assiduidade dos servidores. O caráter neoliberal dessas políticas é evidente, porém, infelizmente, excede aos objetivos deste texto discutir as implicações dessas ações governamentais para a educação e o ensino de língua materna no nosso estado.

Deixamos apenas a sugestão de que se perceba o caráter político dos PCN e de outros documentos curriculares que se multiplicam país afora no contexto de um projeto neoliberal em educação, e suas consequências, que são nítidas principalmente no ensino de língua portuguesa. Esse viés político se desvela ao se analisar a base da lógica de negócios sob a qual essas mudanças curriculares se alicerçam: garantia da eficiência e produtividade no ensino, formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado e de consciências incapazes de questionar o modo de produção vigente.

É urgente que se compreenda a vinculação dessas reformas curriculares aos sistemas avaliativos. Avaliações em larga escala que, ao invés de diagnosticar problemas dos sistemas de ensino avaliados com o objetivo de supor as causas destes e propor soluções para amenizá-los, incluindo maiores investimentos, têm como finalidade incutir na educação a lógica empresarial com a classificação das escolas, competição entre unidades escolares e professores, responsabilização dos atores, sobretudo dos professores e alunos, e punições

como não recebimento de bônus aos profissionais que, segundo as avaliações, não atingiram as metas. Avaliações que vêm servindo, ainda, como mecanismo de controle para o estreitamento e a regulação do currículo, visando a atender os interesses do mercado, sem se referir às possibilidades de erros humanos nos testes e a existência de fraudes para manipular resultados (MENEGÃO; MALAVASI, 2012).

Assim, o pano de fundo dessas políticas, em especial dos documentos, não parece ser o comprometimento com a qualidade da educação, mesmo porque o conceito de qualidade suposto nas políticas públicas como as discutidas anteriormente não é aquela que educadores e sujeitos comprometidos com o verdadeiro valor da educação defendem. Uma vez que se articulam em torno de mecanismos de mercado como classificação, competição, meritocracia e responsabilização, transformando a educação em mercadoria, entende-se que essas políticas empenham-se em perpetuar a lógica do capital, lógica que só faz intensificar as desigualdades que assolam o país.

Em meio a essas contradições e desafios que nos é posto, cabe nos questionarmos: quais os caminhos possíveis para que os professores (dentre os quais me incluo) se apropriem das contribuições que as teorias linguísticas trazem para o ensino de língua a fim de assumirem uma postura outra em sala de aula?

CAPÍTULO 3: Possibilidades de trabalho com a escrita na escola¹⁸

3.1. Escrever para quê?

Esses alunos não sabem escrever. A gente ensina e ensina, corrige e corrige, mas na hora fazem sempre do mesmo jeito. São aqueles textos horríveis, cheios de erros! E as letras? Têm umas letras que não dá pra entender nada! Têm textos que eles me entregam que eu nem leio. Também, eles não estão nem aí para nada mesmo, não se importam. Vão querer aprender a escrever para quê?

Ecos de frases que tenho ouvido nas escolas por onde transitei nesses quase quatro anos de prática docente. Frases ditas por professores com perfis variados. Discurso que já me surpreendi reproduzindo no interior da escola, quando as condições que são dadas a nós, professores de língua, dificultam a realização de um trabalho coerente: carga horária excessiva, tempo pedagógico para planejamento escasso, turmas numerosas, carência de infraestrutura como salas amplas e arejadas, bibliotecas, salas de informática com computadores em bom estado, falta de recursos humanos para além do docente, como bibliotecários, monitores, orientadores pedagógicos, recursos financeiros para compra de material didático, para a realização de projetos etc. Nesse contexto, resta-nos nos estabilizarmos, com um tripé estável, na certeza de que são os alunos que “*não estão nem aí para nada mesmo*”. Afinal: “*vão querer aprender a escrever para quê?*”

E para que e para quem os alunos têm escrito na escola? Pergunta necessária, pois, apesar de, a escrita acontece. E cabe perguntarmos: em que condições? Com quais finalidades a escrita é solicitada? Qual tem sido a função (ou as funções) que a instituição escolar atribui ao escrever? Exercitar respostas a essas perguntas talvez nos ajude a compreender o que e por que os alunos (não) escrevem na escola e, assim, chegar à questão que perpassa todo este trabalho: como os alunos se formam escritores? Em outras palavras, compreender o processo formativo dos alunos na aprendizagem da escrita implica “ler” o que escrevem, como escrevem, por que e para que/quem escrevem.

¹⁸ Parte deste capítulo foi escrita a partir de reflexões contidas no artigo “O uso do diário pessoal na escola: possibilidades e limitações”, publicado em coautoria com Laura Noemi Chaluh nos Anais do VII Seminário sobre Linguagens – Políticas de subjetivação – Educação.

A fim de me acerrar dessas questões, compartilho e analiso, a partir de então, propostas de trabalho pedagógico para o ensino da escrita realizadas com a turma participante da pesquisa. Para isso, recorro aos dados produzidos: os escritos dos alunos nos diários pessoais¹⁹ e diários coletivos e os meus registros no diário de campo. Além dos diários, trago também propostas de escrita de textos que compuseram a produção e publicação de uma revista escolar, projeto que desenvolvi durante o mesmo ano, com diversas turmas, incluindo o grupo de alunos participantes da pesquisa. O registro de parte do trabalho com a escrita no âmbito desse projeto está presente no meu diário de campo.

Em resumo, revisito cenas do meu trabalho pedagógico com a turma participante da pesquisa – a escrita em diários (pessoais e coletivos) e a produção de textos para compor uma revista escolar –, a fim de mostrar, a partir das análises, possibilidades de trabalho com a escrita na escola, os sentidos que tiveram o escrever/formar escritores no contexto dos diários e da elaboração de uma revista escolar, buscando, em última instância, respostas para as questões levantadas pela presente pesquisa.

3.2. Um convite: os diários pessoais ou *diários-cartas*

Nas práticas sociais de uso da escrita, as pessoas escrevem com finalidades específicas, relacionadas ao campo de atividade humana, às condições discursivas de dada situação de comunicação. Escrever para comunicar algo, mandar lembranças ou deixar recados a alguém; para falar sobre si ou desabafar; para criticar, opinar ou reclamar. Para cada finalidade, um gênero diferente, dos mais simples aos mais complexos: carta, e-mail, bilhete, bate-papo, diário, blog, artigo de opinião, artigo científico etc.

Embora a escrita seja usada pelos falantes sempre em situações reais de comunicação, costuma ser trazida para o ambiente escolar de maneira fragmentada, totalmente desvinculada dos verdadeiros contextos em que costuma surgir. Escrever na escola nem sempre se apresenta aos alunos como convite e sim como tarefa, como forma de avaliar, de controlar os

¹⁹ Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, *A aventura da escrita: a produção de diário como instrumento didático-pedagógico ou de como as crianças escrevem e tecem considerações sobre o ato de escrever*, Mariana Bortolazzo (2011), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, tece considerações sobre o uso do diário no contexto de um projeto e sobre o que a escrita diarística revela da relação dessas crianças com o ato de escrever.

pormenores que o aluno sabe, ou melhor, *não* sabe da escrita. Sob o signo do não, os erros são destacados e os acertos, esquecidos.

É claro que, ao trazer para a escola os textos das práticas sociais de uso da língua, estes passam por um processo de escolarização, assim como acontece na transposição didática dos conteúdos ou objetos de ensino das várias áreas do conhecimento. Entretanto, não é aceitável que se chegue ao extremo oposto:

Na escola é difícil conseguir uma “inserção no real” tão autêntica quanto a dos textos do dia-a-dia, mas a atividade de produção de textos não precisa chegar ao outro extremo, o do absoluto artificialismo de certos temas de redação célebres como “minhas férias!”, “uma lágrima”, “dados” geralmente pelo professor, pelos quais todos nós passamos (ILARI, s.d., p. 15, grifos do autor).

Na preocupação em promover situações no contexto escolar nas quais os alunos, de fato, pudessem vivenciar a produção de textos, e como uma alternativa para enfrentar a problemática da escolarização da escrita (que perdura nas escolas, a despeito das anunciadas propostas de mudança no ensino de língua materna) é que surge a primeira proposta de trabalho feita aos alunos participantes da pesquisa: a escrita em diários pessoais²⁰.

A escolha pelo diário íntimo²¹ se deve pelo fato de o interesse pela *escrita de si* ser próprio da contemporaneidade. Interesse que pode ser percebido pelo crescente número de redes sociais eletrônicas em que pessoas de todas as idades, em especial, jovens revelam-se dia após dia, traçando perfis que se modificam constantemente. “Quem é você? O que faz? Do que gosta?” São questões que fazem parte da juventude contemporânea, ansiosa por traduzir-se.

O gênero diário íntimo, no qual nos baseamos para configurar os cadernos mantidos pelos alunos, é uma das formas que adota a literatura autobiográfica e institui-se pela confiança, “extroversão da vida íntima para um ‘amigo’, o caderno de notas”. Mantido tanto pelo escritor renomado, quanto pelo adolescente desconhecido, na privacidade do seu quarto, “o diário nasce de uma situação de isolamento” (ROCHA, 1992, p. 29). O caderno de notas,

²⁰ Pode parecer redundante o termo “diário pessoal”, já que a escrita diarística não pode ser senão pessoal, íntima. O adjetivo “pessoal”, no entanto, é usado aqui para diferenciar esses diários do gênero diário íntimo, já que os cadernos escritos pelos alunos extrapolam essa prática social de escrita e para também marcar a diferença entre os diários pessoais e a segunda proposta de escrita aos alunos, os diários coletivos.

²¹ Em sua dissertação de mestrado “*Cadernos íntimos*” *diários publicados*: um estudo das práticas de escrita de diários, no âmbito das práticas sociais disseminadas, Ingrid Zacarelli Britto, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, realiza um estudo sobre a prática de escrita do diário íntimo, como este se configura em livro, quando publicado, buscando fronteiras entre o diário na condição de escrita íntima e o diário como escrita literária. Porém, como não cabe aqui aprofundarmos nessas questões, restrinjo-me a apenas traçar breves características da escrita diarística.

explica a autora, ora funciona como destinatário, na falta de um interlocutor real, devido à carência das relações humanas, ora destinador e destinatário são um só, mostrando a necessidade do eu de se comunicar consigo mesmo.

Além de compreender que textos íntimos podem despertar maior interesse dos educandos para escrever, uma vez que o seu tema central é a própria vida, destaco que a escolha pelos diários estabelece um interlocutor para a escrita dos alunos, seja este fictício, o próprio caderno, ou real, o próprio aluno (ou o seu outro), ou até mesmo a professora. Ou seja, não se trata apenas de oferecer ao aluno o “tema de uma redação”, mas um contexto de produção textual, pois, como nos lembra Geraldi (2010), se estiver resolvido “o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores” (p. 98).

Compartilho o momento em que se deu o convite para a escrita nos diários a partir de um trecho do meu caderno de campo:

Diário de campo – 14 de fevereiro de 2011²²

No fim da aula, fiz a eles a proposta da pesquisa (uma das propostas). Perguntei o que eles achavam de fazer um “diário”. Disse que eles teriam um caderno separado, daqueles pequenos, para fazer reflexões, contar fatos sobre as suas vidas.

Eles se animaram, muitos acharam interessante. Expliquei que eu usaria essas produções semanais (eles perguntaram se teriam que escrever todo dia e eu propus uma vez por semana) para acompanhar e ajuda-los no processo de escrita.

Embora de um modo geral a resposta ao convite tenha sido positiva, uma pista²³ nos revela que, naquele momento, havia certa resistência dos alunos em relação à escrita: *Vamos ter que escrever todo dia, professora? Questionamento do aluno que vê a escrita como atividade maçante, obrigatória. Não, pode ser uma vez por semana, o que acham? Resposta da professora que não sabe se as suas ações vão ou não dar resultados. Melhor começarmos com calma, penso eu neste momento.*

Entretanto, depois do convite descrito acima, algumas questões começam a me inquietar e a me fazer buscar alternativas:

²² Todos os dados foram produzidos, pelos alunos ou por mim, no ano de 2011. Portanto, omito essa informação nas próximas citações a dados.

²³ Essa ênfase que se dá às “pistas”, dados praticamente imperceptíveis e comumente considerados secundários e irrelevantes, se deve ao fato de usarmos o paradigma indiciário para análise dos dados, “um método todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149).

Diário de campo – 14 de fevereiro

No momento, a ideia que tenho é a seguinte: fazer esse “diário” com eles. As aspas são porque não sei bem se posso chamar esses cadernos de diários. Primeiro porque terei que lê-los, o que já esbarra na principal regra do gênero: diários não são escritos para que outra pessoa leia, muito menos a professora. Segundo porque, além de ler, preciso corrigir ou pelo menos penso que preciso.

Como processo natural da escolarização dos gêneros surgem, logo de início, algumas problemáticas no uso dos diários na escola. Ao trazer para o ambiente escolar uma escrita tão íntima e confidencial como os diários, foi necessário pensar em alternativas para possibilitar o uso destes como instrumento de pesquisa, e, mais do que isso, como um recurso pedagógico para a promoção da escrita na escola:

Diário de campo – 14 de fevereiro

Para solucionar um pouco desses empecilhos, pensei em algumas coisas. Abrir espaço para que eles compartilhem com seus colegas seus escritos (bom, já que alguém vai ler, que eu não seja a única!). Pensei também em não fazer uma correção muito rigorosa (de caneta vermelha nem pensar!), corrigir alguns desvios ortográficos, problemas de concordância e outros. Pedir para que escrevam a lápis talvez, para que depois apenas apaguem e corrijam a palavrinha com problema.

Diário de campo – 18 de fevereiro

A Laura [orientadora] deu a dica de, ao invés de rabiscar o caderno dos alunos, fazer bilhetes apontando esses desvios e fazendo comentários sobre as narrativas.

A primeira adaptação que foi feita foi a do envelope de recados, colocado na última folha dos cadernos, que estabelecemos como sendo o espaço de comunicação entre nós, professora e alunos. Assim, não seria preciso nenhuma intervenção no espaço da escrita, espaço dos sujeitos escritores, sem correções e sem rabiscos!

A despeito das minhas inquietações e inseguranças, e com as adaptações propostas, os alunos aceitaram o convite, mais do que isso, aceitaram escrever e compartilhar o que escrevem comigo:

Diário de Carlos²⁴ – 20 de março

Diário

Fiquei muito feliz que minha professora está deixando a gente escrever no diário toda a sexta-feira e hoje diário, ela trouxe livros bem interessantes para a gente levar para casa.

Diário de Clarice²⁵ – [sem data]

Mais um dia que eu estou escrevendo estou até injuada²⁶ de tanto escrever, mas tira tudo o que é derum [de ruim] que fica guardado

²⁴ Os nomes reais dos alunos foram substituídos por nomes de escritores famosos: Carlos Drummond de Andrade.

²⁵ Clarice Lispector.

Diário de Jane²⁷ – 01 de abril

Querido Diário,

Professora, eu admito que eu não gosto de Português e estou aqui te falando a verdade.

Professora Karina, é brincadeira eu adoro Português e adoro escrever bastante, gostei muito da ideia do Diário. Beijos! Dia da mentira...01/04/2011.

Diário de Cecília²⁸ – [sem data]

Bom diário eu adoro enfeitar caderno, eu sempre quis ter um diário aí quando a professora fez esse trabalhinho do diário eu pensei o seguinte “Ah eu não vou escrever coisas pessoais minha vai que a professora lê pra todo mundo” mais aí eu percebi que escrever no diário é super legal e a professora escreve em um papelzinho de recado.

Pelos escritos citados, é possível perceber que as adaptações feitas acabam reconfigurando o gênero, colocando-o na fronteira entre o diário e a carta. Os diários pessoais são, nesse sentido, *diários-cartas*, pois, em uma mescla de vocativos, os alunos ora escrevem para os seus diários – para si mesmo ou para um outro *eu* – e ora para a professora:

Diário de campo – 28 de abril

Os cadernos estão cumprindo funções interessantes. Já tinha dito que eles conversam comigo em um **misto de diário e carta**. Pois agora as meninas andam desabafando e pedindo conselhos, em relação a paqueras, paixões, indecisões.

Estou achando bem legal e respondo na medida do possível. A Mariana até andou escrevendo algumas cartas, respondi uma, mas achei meio complicado continuar mantendo esse tipo de correspondência (grifos meus).

Assim, o diário entra na escola em um movimento de aproximação e distanciamento do gênero diário íntimo, pois os cadernos por vezes mantêm as características da escrita diarística e por vezes dela se distancia para fazer surgir um gênero híbrido entre o diário íntimo e a carta. Em meio às necessidades de escolarizar o gênero, e as transformações que essas impõem às práticas de escrita trazidas para a escola, mantém-se a preocupação primeira de elaborar uma versão escolar da escrita mais próxima possível da que se encontra nas práticas sociais. Nesse processo de escolarização, o que era antes visto como limitações, a pessoalidade e confidencialidade do gênero, impulsiona transformações que abrem novas possibilidades para o uso dos diários na escola. Alguns trechos dos escritos dos alunos também mostram essa inter-relação de gêneros e espécie de configuração de um novo gênero, o diário-carta:

²⁶ Mantive o registro utilizado pelos alunos. Nos casos em que há prejuízos à compreensão faço intervenções explicativas em colchetes. As intervenções em colchetes também serão usadas para completar lacunas e outras explicações necessárias.

²⁷ Jane Austen.

²⁸ Cecília Meireles.

Diário de Ana²⁹ – [sem data]

Professora Karina, eu não tenho muito a dizer porque tudo isso é meio estranho para mim, este comportamento meu que eu estou tendo agora é bem diferente de antes (...) (grifos meus).

Diário de Virgínia³⁰ – 16 de agosto

Diário, foi muito bom desabafar com você, você está sendo mais que um diário pra mim, você pode ser de papel mais está sendo mais útil do que algumas pessoas.

Tenho que agradecer também a professora Karina que se não fosse por ela eu não teria como desabafar porque nunca se passou na minha cabeça de ter um Diário, obrigado mesmo professora Karina... (grifos meus)

Ainda sobre a questão do caráter pessoal e confidencial dos diários, vale ressaltar que isso não se perdeu por completo com as adaptações realizadas no contexto desta pesquisa. Os diários continuam sendo pessoais/íntimos, no sentido de que os alunos veem nesses cadernos um espaço de relatar particularidades de suas vidas, e em certo sentido, são confidenciais, à medida que os escritos não são acessíveis a todos, não são públicos.

Diário de campo – 27 de agosto

Os pais gostaram da ideia do diário e isso me deixou muito feliz. Uma frase de uma das mães me deixou muito pensativa. Depois de eu expor as atividades que vinha fazendo com eles e de tocar em alguns assuntos como indisciplina e desinteresse comecei a atender os pais individualmente e a mãe da T. me perguntou: “Você disse que lê o diário deles?”. Eu respondi que sim e ela disse que achou estranho, pois em casa a T. não deixa ninguém ver o diário e chega a brigar com a irmã mais nova por conta do caderno.

O relato acima mostra a existência – ainda que reconfigurada pela presença da figura da professora ou de outros interlocutores no momento da escrita – da personalidade e confidencialidade do gênero diário no contexto da pesquisa. Para ler o diário do outro, é preciso ter a chave...

3.3. E quando os alunos não escrevem?

O que vêes? Não digas que não podes. Tu sabe ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar. O que mais é preciso? Uma atenção absoluta, para ver e rever, dizer e redizer. Não procures me enganar e te enganar. Foi bem isso que viste?³¹

²⁹ Ana Maria Machado, Ana Miranda ou Ana Cristina César.

³⁰ Virgínia Woolf.

³¹ O trecho destacado em itálico é citação de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Em sua obra, o autor faz referência à tríplice questão: *o que vêes? o que pensas disso? o que fazes com isso?* Questões a serem colocadas pelo ser que busca a emancipação intelectual (p. 34). Sobre

Alunos em sala de aula, em uma boa sala de aula, por sinal. Carteiras e cadeiras em bom estado, adolescentes limpos e uniformizados, aparentemente saudáveis. Uma professora visivelmente empenhada em seu trabalho. Material para todos: cadernos, lápis, borrachas, canetas. A professora propõe aos alunos um momento de escrita em seus diários, sobre o que desejarem, o número de linhas que julgarem necessárias. A aula se desenrola, alguns alunos começam a escrever, outros pensam para iniciar seus escritos, a professora circula pela sala, solícita.

Os minutos passam e a aula já está quase acabando. Alguns alunos chamam a professora para que leia as suas produções. Outros preferem entregar o caderno para que ela o veja depois da aula. Porém, é com pesar que a professora observa que alguns alunos ainda não escreveram uma linha se quer. O sinal bate, próxima aula, tarde demais.

*O que pensas disso? Não és um ser pensante? Ou acreditas ser apenas corpo?*³²

A professora se esforça, mas esses alunos não querem mesmo saber de nada, são uns preguiçosos! Uma aula toda (longos cinquenta minutos) e nem uma linha se quer? Assunto é o que não lhes falta, eles que não querem mesmo escrever! Nunca querem nada! A gente se esforça e se esforça e eles não correspondem. Nunca correspondem!

De fato, por mais que escrever em diários pessoais pareça interessante e diferente para uma aula de língua portuguesa, alguns alunos não aceitaram o convite, e, ainda que, de início, estes tenham se esforçado por corresponder, ao longo de algumas semanas, abandonaram a proposta de escrita nos diários pessoais³³.

Sim, a professora se empenhou, buscou possibilidades, pensou em alternativas, ainda assim nem todos corresponderam... Porém, antes de culpabilizar o aluno, necessário questionar: por que alguns alunos, por mais que insistamos, não respondem às nossas expectativas? Por que não escrevem? O que este silêncio significa?

Penso que há de se considerar alguns pontos. O primeiro é 1) a falta de familiaridade do aluno com o ato de escrever. Compreendo que não se adquire familiaridade com o escrever de um dia ou de uma semana para outra, é preciso considerar a história do aluno, na escola e também fora dela, com o ensino e a aprendizagem da escrita. Sobre essa questão, ressalto que eu nunca havia dado aula para a turma que participou da pesquisa, eu e minhas práticas

Rancière e a emancipação intelectual ver também o artigo de Laura Noemi Chaluh (2011), *Emancipar ou embrutecer?*

³² RANCIÈRE, 2002, p. 35.

³³ Lembro que, por se tratar de instrumento de pesquisa, a obrigação não fazia parte da proposta de escrita nos diários, por entender a coerção como incompatível com o fazer científico. Como pesquisadora, deixei claro desde o início aos alunos que eles não eram obrigados a escrever, ainda que, como professora, tenha proposto outras atividades não relacionadas à pesquisa quando os alunos não atendiam à prática de escrita nos diários.

éramos desconhecidas para os alunos. Eles estavam, à época do trabalho de campo, estudando há dois anos na escola-contexto da pesquisa e tinham professores cujas práticas, por falta de dados, não posso julgar. Entretanto, alguns indícios levam a crer que a escrita talvez não ocupasse lugar privilegiado:

Diário de campo – 18 de fevereiro

Hoje voltei lá [na sala da turma participante da pesquisa] novamente, dessa vez mais bem preparada. Tive a ideia de escrever uma carta minha para eles, digitada no computador. Cada aluno recebeu uma cópia e nessa carta eu fazia algumas perguntas: o que vocês andaram aprendendo no ano passado, o que gostariam de aprender esse ano, o que tinham achado da ideia do diário? Como era apenas uma aula, nem todos conseguiram terminar, mas soube algumas coisas importantes: que no ano passado “aprenderam” verbos e fizeram tabelas de verbos.

É claro que esse dado não justifica por completo o desinteresse dos alunos pela proposta de escrita, mas nos coloca diante de uma questão a ser considerada: como exigir dos alunos que escrevam, que gostem de escrever, que tenham familiaridade com o ato de escrever se durante anos de escolaridade as práticas de escrita e os espaços/tempos destinados para escrever foram escassos?

Outro ponto a considerar é 2) a fragmentação do tempo escolar. As aulas no Ensino Fundamental a partir do 6.º ano são organizadas em horas-aula de cinquenta minutos, sendo possível a um mesmo professor permanecer apenas uma hora e quarenta minutos (ou seja, no máximo duas horas-aula) com cada turma. Assim, geralmente, pela escassez de tempo, eu disponibilizava apenas uma hora-aula para a escrita nos diários, já que no meu horário com a turma não havia aulas conjugadas (duas horas-aula seguidas). Como escritores proficientes, nós, professores, costumamos considerar cronologicamente uma breve aula de cinquenta minutos como tempo mais que suficiente para produzir um texto. Esquecemo-nos de que a duração desse tempo para um aluno que possui dificuldades no manejo com a palavra escrita pode ser bem diferente.

Assim, na ausência de tempo para e de intimidade com a escrita, além de razões mais particulares, muitos alunos passam a não atender às propostas em torno do escrever. Não escrevem...

E o que faço com isso? Porque, para além de tentar entender as razões pelas quais a escrita não acontece, algo precisa ser feito! E o que fiz/faço é o que muitos professores fazem, o que todos deveriam fazer: usar a inquietação e o incômodo causados pela apatia dos alunos diante de suas propostas para movimentar-se em sua prática, propondo algo novo, dentro, é claro, de suas possibilidades.

Foi pensando nessa necessidade de propor alguma alternativa para os alunos que não participavam da proposta de escrita nos diários pessoais que surgiram os diários coletivos: dois cadernos que circulavam entre os alunos da turma. Como os alunos que não escreviam eram, em sua maioria, garotos, fiz a proposta dividida em dois cadernos, um para os meninos e outro para as meninas por entender que assim estes circulariam com mais facilidade, já que as garotas da turma, como escreviam em um ritmo diferente, poderiam monopolizar a escrita nesses novos diários e intimidar a participação dos garotos. Os cadernos iam circulando na sala da seguinte forma: cada dia um(a) aluno(a) levava o diário para casa, escrevia, e no dia seguinte entregava-o a outro(a) colega.

Assumo que a abertura de dois cadernos diferentes, um para meninas e outro para meninos, pode parecer não ter sido uma boa alternativa, considerando que não incentiva a interação entre os alunos da turma, princípio que venho buscando defender em minha prática pedagógica, e que pode contribuir para o preconceito de gênero na escola. Era como se eu dissesse: vocês são meninos(as), então têm um caderno de menino(a), onde só os(as) meninos(as) podem escrever).

Entretanto, do ponto de vista pedagógico/prático, foi uma boa alternativa, porque uma das questões que incomodava os garotos da turma a manter um diário é a forte associação que este gênero mantém com o público feminino³⁴. Ao transformar o diário em um espaço coletivo compartilhado entre pessoas com as quais os alunos se identificavam (seu colega de sala), houve uma maior aceitação do gênero pelos garotos, que começaram, de repente, a escrever:

Diário de campo – 10 de agosto

*Nem acredito ainda! Os meus meninos da 7ª estão escrevendo! O diário coletivo está dando supercerto. O Daniel já escreveu, o William, o Italo, o José, o Luís e agora está na vez do Hugo! E o melhor, estão escrevendo com gosto! O José encheu duas páginas!*³⁵

Multiplicar as possibilidades de uso da escrita na escola com a abertura dos diários coletivos permitiu que alunos que não participavam da atividade de escrita nos diários pessoais escrevessem no espaço coletivo e pudessem, ainda que por apenas uma página, se sentir escritores:

³⁴ Sobre essa questão do diário e sua relação histórica com o público feminino ver a anteriormente citada dissertação de Brito, 2011.

³⁵ Daniel Defoe, William Shakespeare, Italo Calvino, José Luis Borges ou José Saramago e Victor Hugo.

Diário coletivo – Relato do aluno Hugo – 12 de agosto

Hoje estou na sala escrevendo nem deu para escrever em casa, e que tem visita, a mãe do meu cunhado.

ela é muito legal.

É a primeira vez que eu estou escrevendo no diário coletivo.

Ontem era para eu e o José ir na casa do Caio³⁶ mas o José não passou em casa, aí eu nem fui perdi a vontade.

Thau

Hugo

3.4. O que os diários revelam da formação de escritores e do trabalho pedagógico com a escrita na escola?

O trabalho com diários em sala de aula, além de ter se mostrado como possibilidade para promover a escrita na escola, na condição de instrumento de pesquisa, permite pensar as questões que elaboramos durante o processo de investigação. É intenção desta pesquisa, como já explicitado, refletir sobre a formação dos alunos como escritores. Questão que se desdobra em outras: o que e por que escrevem? Para quê/para quem? E quando não escrevem, por que não o fazem?

Ao pensar na formação de escritores, encontrei-me, durante o processo de pesquisa, com a necessidade de voltar o olhar para a minha própria prática: como ensino e me relaciono com a escrita e o seu ensino? Como eu, professora de língua materna, posso contribuir para formar escritores? E, por fim, como formar professores que possam contribuir para formar escritores?

Para dar um acabamento a essas questões, recorro novamente a trechos dos diários pessoais e coletivos escritos pelos alunos e ao diário de campo mantido por mim ao longo do trabalho de campo.

3.4.1. Relações entre temática (o que escrevem) e interlocução (para quem escrevem)

Pela abertura temática que o gênero diário permite, é possível perceber, pela análise dos dados, os temas de maior interesse dos alunos, os assuntos que mais despertam a vontade

³⁶ Caio Fernando Abreu.

de escrever, o que auxilia na reflexão sobre como eles se relacionam com a escrita e nos leva, professores, a pensar em possibilidades para promover a escrita na escola.

O tema, embora não surja sozinho e não seja suficiente para a realização da escrita, é, sem dúvida, um dos pilares da produção textual. Sobre o que escrever é um aspecto deve estar claro nas propostas de escrita na escola. Entretanto, apenas a delimitação e o aprofundamento em determinado tema não garantem todo o processo de escrita. Como já apontado, deve estar explicitado para o aluno além de “o que dizer”, “para quem dizer”, ou seja, o interlocutor, a quem, de forma explícita ou não, o autor do texto escreve. Além disso, há de ser ter em mente o modo mais adequado de dizer, ou seja, do gênero textual apropriado para cada situação de comunicação, dentre outras condições.

Já que os diários, tal como configurados nas propostas relatadas, aproximam-se do gênero carta, por serem ambos da mesma esfera da comunicação cotidiana, familiar, cabe destacar que estes se caracterizam pela multiplicidade de temas. Camargo (2000), ao se debruçar sobre a temática da carta, aponta o caráter multitemático desse gênero:

A análise de uma carta revela uma seqüência de temas variados que, na passagem de um para outro, vão sendo interrompidos sem que o anterior tenha sido tratado ‘exaustivamente’. A carta vai sendo composta por vários temas que vão sendo iniciados, às vezes são tratados um pouco mais longamente, quase sempre são tratados rapidamente, superficialmente. Pode-se dizer que esse ‘fracionamento’, essa forma de tratar um tema, define uma característica fundamental da carta: ser multitemática (p. 99).

Na leitura dos diários pessoais e coletivos, os temas se multiplicam, assim como na escrita de cartas, possibilidade aberta pela finalidade primeira do gênero diário: registrar acontecimentos do cotidiano. Sendo os escritores alunos e adolescentes, as cenas variam entre a escola (com abordagem dos temas professores, aulas, provas, amizades), a casa (relações familiares, sobretudo os conflitos, momentos de descanso, entretenimento como assistir televisão, navegar na internet, obrigações como cuidar dos irmãos ou parentes mais novos, realizar dos serviços domésticos), a rua (amizades, brincadeiras, namoros), os ambientes de lazer e outros espaços, os mais variados possíveis: igreja, sítio, chácara, parque aquático, zoológico, lanchonete, shopping. É claro que não cabe aqui fazer um levantamento quantitativo da ocorrência dos temas, mas percebo que um dos focos temáticos dos escritos dos alunos são as cenas que ocorrem na escola, o que pode ser explicado pelo fato de a atividade de escrita estar relacionada ao ambiente escolar:

Diário de Florbela³⁷ – 15 de abril

Oi, Querido diario

– Meu dia esta indo né mais o dia vai passado mais rapido vai passando.

– Mais vamos falar como foi meu dia.

Meu dia esta muito legal eu quase não vim para escola.

– Mais acabei vindo para escola para mim aprende mais.

Se nois não estudar nosso mundo vai vira nada.

Porisso nois tem escola para aprede, meu dia foi muito legal.

[...]

Nossa Eu fiz tanta prova que eu tou cansada de ve prova na minha frente mais nois venho [viemos] fazer o que nós venho [viemos] na escola para aprender.

Mais ainda hoje tenho uma prova para fazer que e de Ciencias mais Eu acho que eu vou tirar 0. Mais vou fazer para mim fazer esforço para mim tirar nota boa.

[...]

Da prova de português tenho um pouco de ficudade mais eu tou fazendo de tudo para mim tirar uma nota boa, meu diario meu dia foi isso.

Beijos

Diario

ate

outro

dia!!

Diário de Cecília – 03 de março

Quinta-feira

Querido diário...

Segunda-feira foi como um dia normal, como todas as segundas-feiras eu fui para a escola e ocorreu tudo bem, mas já Terça-feira eu não acordei muito bem e resolvi faltar à aula.

Na Quarta-feira eu fui para a escola só que na saída tinha um menino pedindo para ficar com a minha amiga só que eu falei para ela que eu não ia segurar vela para ninguém, senão podia sobrar para mim (...)

Diário de Cecília – 04 de março

♥ Sexta-feira ♥

Querido diário...

Hoje sexta-feira foi um dia muito legal, porque eu só tive aulas legais e não teve nada de encreca, foi como um dia normal só que mais legal, a primeira aula foi de português a aula que eu mais gosto, depois foi L.P.T, leitura e produção de texto, a terceira foi Geografia que foi também com o outro que eu mais gosto o professor M., depois foi duas aulas de Ciências com o professor L. F. (...)

Além de relatar sobre a rotina das aulas, falar sobre os professores, sobre as atividades realizadas, quando o cenário é a escola, percebo a preferência dos alunos pelo relato de cenas que envolvem a amizade e a descontração no ambiente escolar:

Diário de Florbela – 15 de abril

O dia que a aluna nova entrou na sala de aula eu uma nova amizade com ela.

Ela é tão simpática legal.

Em pouco vou fazendo novas amizade.

- Meu pai falou

³⁷ Florbela Espanca.

Natalia você pega amizade rapido
 Eu falei
 pai é tão bom fazer amizade rápida você conhece as pessoas mais melhor.
 Um dia vou fazer mais amizade.

Diário de Lygia³⁸ – 25 de fevereiro

(...) fizemos as lições e fomos para o recreio comer o nosso salgadinho, eu e minhas amigas, Jane e Tatiana, a gente somos muito amigas. Depois de terminar de comer, bateu o sinal para voltar, para classe, e tivemos duas aulas de Educação Física, ficamos jogando e tirando fotos no meu celular, depois bateu o sinal e fomos embora, a minha amiga Jane vai embora a pé, e eu e minha amiga Tatiana, vamos de ônibus, então fomos no terceiro ponto de ônibus, escutando música no celular.

A abordagem temática, porém, não se restringe aos acontecimentos da escola, pelo contrário. Outra preferência temática dos alunos (e talvez a temática que mais se faz presente) é por cenas que envolvem o lazer. Da mesma maneira, ao tomar como cenário a escola, há a tendência pelo relato de momentos de descontração (a interação com os colegas, por exemplo), a maioria dos alunos prefere relatar momentos alegres, passeios, encontros, reuniões familiares, diversões nos finais de semana.

Diário de Carlos – 13 de março

Diário Querido

Estou escrevendo para contar o meu final de semana.

No sábado. Eu fui no shopping de Piracicaba. Eu fui às dez da manhã e voltei às quatro e trinta, lá eu fui em um lugar que tinha milhares de brinquedos. Ai eu fui almoçar no Habibis [Habib's] ai eu fui no cinema em 3D assistir Never say Never (Justin Bieber) ai eu sai do cinema e fui jogar boliche e vim embora.

No domingo eu acordei, tomei café e fui para igreja, ai eu cheguei fui ver meu Café Mania no Orkut [jogo da rede social Orkut] e msn [programa de conversa online].

ai às 12:00 eu almocei, tomei sorvete, mechi no computador ai eu fui assistir filme eu assisti 3 filmes ai às 19:00 meu pai ligou na pizzeria Ypê para comprar pizza ai eu joguei um pouco de video game e vim direto te contar as novidades.

então é isso diário

agora vou dormir porque amanhã tenho que ir para a escola. Beijos e até mais.

Diário de Florbela – 3 de abril

Oi, querido diario

Meu dia de domingo eu foi para chácara com a vizinha do lado da minha casa ela venho me chamou a minha irmã e eu.

Eu entrei no tobogam com meus amigos eu curti muito Eu pensei que era muito chato porque esta chovendo mais depois parou nois entramos no tobogam e caímos na piscina.

Eu foi com minha irmazinha no tobangam eu me maxuquei muito minhas costas esta tudo machucado. [...]

Diário de Clarice – [sem data]

No dia 26/03 eu fui ao lago com o meu pai e minha mãe e minha irmã e nos brincamos tanto ater cansar e quando minha mãe me chamou eu não queria ir embora eu queria ficar até trade para ficar vendo os peixe pular, e quando nos chegamos em casa, eu peguei a bicicleta e fui chamar minha

³⁸ Lygia Fagundes Telles.

amiga para andar, e depois nois mechemos com os meninos, e depois resorvi entrar para casa, eu entrei, tomei banho, comi e fui dormir.

A preferência por relatos que envolvem cenas de descontração é tão grande que dois dos alunos sujeitos da pesquisa optam por escrever apenas nos finais de semana, fato que pode ser explicado pelo tempo maior que o aluno pode dispor para atividade de escrita ou pela seguinte razão: nos sábados e domingos acontecem mais coisas.

E quanto mais acontece ao aluno oportunidades de participar de eventos de lazer, mais motivado parece ficar em relação à escrita. Porém, ainda que os alunos que tinham mais acesso aos espaços de lazer pareciam ter mais o que contar, não se trata de afirmar que, se não há acesso ao lazer, os alunos não têm o que e nem por que escrever. É claro que nem todo aluno frequenta shoppings ou parques aquáticos, mas a maioria tem, em menor ou maior grau, momentos de diversão, seja em casa, na rua ou mesmo na escola, no encontro com os amigos. A questão é como a nossa sociedade (e vale lembrar que a escola reproduz a dinâmica social) valoriza mais certos locais de lazer (a ida a shoppings, cinemas, lanchonetes, festas), os alunos tendem a compartilhar mais os tipos de diversão legitimados pelo seu entorno social, já que sabem que os *outros* acharão, assim, o seu texto mais interessante.

Sobre essa questão, lembro-me claramente dos escritos de um aluno³⁹, que costumava me trazer toda semana seu diário com relatos de aventura vividos em um sítio de um tio. Trata-se de um ambiente de lazer não muito comum e pouco valorizado pela maioria dos adolescentes, que atualmente tendem a preferir espaços urbanos. Entretanto, como desde a primeira narrativa que li, mostrei grande interesse pelo assunto (também eu passei cenas memoráveis da infância e adolescência em sítios de parentes), o aluno parecia motivado a escrever, por ter seu tema valorizado pelo outro.

Diante desse dado, uma das conclusões que faço se refere ao estatuto da escrita como espaço de interação/interlocução: os alunos escrevem o que consideram que seu possível interlocutor (no caso do aluno citado, eu) gostaria de ler, escrevem para o outro. Ao buscar compreender “o que escrevem” chegamos ao “por que escrevem”: escrevem por que há o que dizer a quem eles estabelecem, de forma consciente ou não, como sendo o interlocutor da escrita, elemento fundamental que sustenta o processo de comunicação.

E, na falta do que dizer ao outro, surgem as lacunas. Se ter o que contar impulsiona a prática de escrita, não ter o que compartilhar cede lugar para o silêncio:

³⁹ O referido aluno perdeu o seu diário ao longo do trabalho de campo e, portanto, não tenho registro de seus escritos para citar.

Diário de Carlos – 20 de março

Querido Diário.

Meu final de semana não foi muito bom porque não tem nada para fazer a não ser mexer no computador e jogar vídeo game.

ai de noite meus pais compraram pizza e é isso

tchau!!!

Diário de Mariana⁴⁰ – 06 de setembro

Querido diário sei que faz 22 dias que não escrevo mas e que eu não tinha quase nada pra contar.

Nesse momento 9:02 estou ouvindo musica vou escrever um pouco... [em seguida, Mariana registra a música “Amo o senhor”]

Em meio à voz e ao silêncio dos alunos, interessante notar no relato de Mariana mais do que os motivos que traz para explicar a lacuna entre um registro e outro. Mais do que a falta, do que o que não foi dito durante esses longos 22 dias, suas poucas linhas revelam a busca por uma razão para se lançar à escrita, e, em uma atitude metalinguística, a autora encontra como motivo para escrever o registro da atividade que faz enquanto escreve: “(...) estou ouvindo musica vou escrever um pouco...”.

Que valor teria um registro como esse? Aliás, cabe aqui nos perguntarmos: que valor temos dado, como professores, às experiências que solicitamos que os alunos narrem? “Escreva uma redação sobre suas férias”. “Escreva um relato autobiográfico sobre sua infância”. “Escreva...”. Até que ponto queremos ler o que escrevem? Em outras palavras, em que medida reconhecemos o outro, com a sua história, suas experiências, suas marcas? Temos sido leitores dos nossos alunos?

Pensar a formação de escritores e o ensino da escrita na escola como interação entre sujeitos significa colocar a interação no centro do trabalho com a língua(gem), o que vai além de uma mera opção teórica e implica uma mudança de postura na relação professor/aluno, a adoção de uma relação dialógica atravessada pela e constituída na língua(gem). Para Smolka (1988):

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

⁴⁰ Mariana Alcoforado.

A questão da interação, além de ser central na concepção de linguagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2006b) também surge nos estudos de Vigotski como elemento fundamental da aprendizagem humana. Conforme Freitas (2005),

Vigotski (1984), referindo-se à aprendizagem humana, diz que esta pressupõe uma natureza social específica, sendo um processo mediante o qual as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que os rodeiam. Nesse processo, que não se concretiza apenas pela maturação, mas que exige o emprego de signos, instrumentos de interação, a presença de outros é imprescindível. O processo de desenvolvimento das funções superiores consiste precisamente na incorporação e internalização de padrão e formas de relação experienciadas com os outros. Isso só é possível porque a criança vive em grupos e estruturas sociais e porque pode aprender dos outros, através de sua relação com eles (p. 307).

Para Vigotski, portanto, o desenvolvimento humano se realiza na interação/mediação com os outros, no caso da criança, com os adultos, mediação que é de natureza simbólica. Trazendo para o contexto pedagógico, a aprendizagem dos alunos se dá na interação com ou por meio da mediação daquele que é intelectualmente mais maduro, o professor. Nesse processo de interação/interlocução na sala de aula, destaca-se, portanto, o papel do professor, não em seu perfil tradicionalmente institucionalizado – aquele que avalia, corrige, vigia, pune –, mas em sua função de mediador entre educando e conhecimento (escrita). Mediar a relação dos alunos com a escrita começa por esse reconhecimento do outro como sujeito, como aquele que tem algo a dizer. Se os alunos pensam não ter o que dizer, cabe ao professor, por meio de seu trabalho pedagógico, possibilitar que eles percebam que sempre há o que contar. Trabalho que consiste em fazer com que os sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento, de língua(gem).

No caso dos diários pessoais, a interlocução se dava, sobretudo, entre professora e alunos. Como já mencionado, o que pareciam limitações transformaram-se em motivação para os alunos escreverem: a pessoalidade e confidencialidade do gênero, reconfiguradas, pelo fato de eu, professora, ler e responder os diários passaram a impulsionar a escrita. De fato, muitos alunos começam a escrever por ter um interlocutor, por ter com quem “conversar pela escrita”:

Diário de Mariana – 14 de maio

Querido diário, agora são 23:58 quase sendo domingo quero que chegue logo segunda feira para mim entregar você para minha prof. Karina, a prof. Karina ela é muito legal mas tem alunos que nem se preocupa em fazer as coisas que ela passa só pensa em fica brincado(...)

Diário de Florbela – 14 de maio

[...]

*O senhor é**O meu pastor e**Nada me faltara!**Essa mensagem foi com muito carinho**Beijos para**minha professora.***Diário de Florbela – 06 de setembro***Que pena que vc não leu meu diário profa Karina espero que você goste do meu dia a dia.*

A preocupação que a escrita chegue logo a seu destinatário (“*quero que chegue logo segunda feira para mim entregar você para minha prof. Karina*”), uma mensagem com carinho para o leitor (“*Beijos para minha professora*”), a falta que sente o escritor quando seu leitor não lhe oferece respostas (“*Que pena que vc não leu meu diário*”).

Esse processo dialógico que se observa nos escritos dos alunos resulta da interação a que nos propomos desde o início do trabalho de escrita diarística. Como já foi descrito, cada caderno possuía um espaço para que eu desse a eles o meu retorno, mostrasse-lhes a minha leitura:

Diário de Carlos – 20 de março*Diário.**Fiquei muito feliz que minha professora está deixando a gente escrever no diário toda sexta-feira e hoje diário, ela trouxe livros bem interessantes para a gente levar para casa**Eu mesmo peguei o livro A insônia do vampiro. ele parece ser bem legal porque eu gosto de livro de terror. Mais mudando de assunto. essa semana eu vim para a escola todos os dias. e na quarta-feira eu fui no cinema a noite. e também estou muito feliz porque está chegando o dia do meu aniversário) dia 30 de março. Mais enfim tenho que ir pois a aula de português está acabando beijos diário e até mais***Diário de Carlos – 27 de março***Querido Diário.**Meu final de semana foi muito bom. No sábado eu acordei às 8h tomei café e fui mecher no computador (Orkut e msn) [Orkut: rede social; MSN: Messenger, programa de conversa online]. Ai eu fiquei mexendo até umas 11 horas. ai meu pai inventou de ir na churrascaria Caçador. Ai eu fui tomar banho me arrumar e as 12:00 a gente foi lá e logo depois fomos para São Carlos e voltamos só de noite e domingo eu fui na igreja, voltei em casa tomei banho e fui para a casa da minha madrinha fiquei lá até 4 horas e vim embora mais é isso Diário amanhã na escola eu vou perguntar para minha professora de português se ela tem Orkut. tchau até mais.***Recado a Carlos – 29 de março***Querido Carlos,**Seu diário está muito lindo e caprichado!**Que bom que você gostou de escrever em sala. Você já leu o livro, tá gostando?**Ah, eu não tenho orkut mas tenho um blog**profekarina.wordpress.com**Lá eu coloco uns textos e uns conteúdos das aulas.*

Tem coisa da 7ª série lá.

Obs.:

mexer/mexendo

Beijinhos

Profa. Karina.

Diário de Carlos – 03 de abril

[...]

E no domingo Eu acordei e fui na igreja (São José operário) e depois Eu entrei no site da minha professora e vi muitas coisas sobre minha sala [série] diário (...)

Nos trechos acima, é possível perceber o movimento dialógico entre professora e aluno. Interessante destacar a passagem em que o educando demonstra sua satisfação com as atividades de leitura e escrita que acontecem nas aulas (*“Fiquei muito feliz que minha professora está deixando a gente escrever no diário toda sexta-feira e hoje diário, ela trouxe livros bem interessantes para a gente levar para casa”*). Os escritos dos dias 20 e 27 de março são respondidos em um só recado, o que acontecia com frequência porque nem sempre os alunos traziam seus cadernos toda semana. Depois de contar seu dia a dia, o aluno mostra interesse por saber se a professora possui perfil em uma rede social (Orkut). A professora, por sua vez, após comentar sobre os acontecimentos narrados pelo aluno, responde à questão no espaço destinado à interlocução (recado). Na sequência (escrita de 03 de abril), o aluno comenta a visita ao site indicado pela professora, o seu blog com conteúdos de língua portuguesa.

Assim, as modificações no gênero possibilitam estabelecer um interlocutor real para os textos do aluno, além de contribuir para uma relação mais próxima entre aluno e professora, em uma espécie de pacto estabelecido pela escrita:

Diário de campo – 01 de abril

*Algumas meninas me disseram que iriam contar algo que só elas três sabiam. Espero que não seja mais uma mentira, pois hoje me pregaram várias. Penso que eles **estão começando a me enxergar como confidente** e, por um lado, isso é bom, pois aumenta a minha proximidade com eles.*

Diário de campo – 24 de abril

*Para as meninas, principalmente, o diário está sendo bom. A Clarice, por exemplo, usa-o mesmo para praticar a escrita. Esses dias ela escreveu que tem dificuldade mas que está melhorando [...]. Ela é uma das que **pedem para que eu leia e responda** “para ontem” seu diário.*

Para a Helena⁴¹ também está sendo bom, imagino, principalmente para desabafar e tomar consciência sobre seus sentimentos. Parece-me que ela espera de mim conselhos (grifos meus).

⁴¹ Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant).

*Acredito que a minha relação com eles esteja dando certo, em partes, por essa proximidade proporcionada pelos diários. Na verdade, vejo que **eles se sentem como se conversassem comigo** por aqueles escritos.*

Tal como os diários pessoais, a proposta dos diários coletivos reforça a ideia da interação como fundamental para que a escrita aconteça, e em última instância, para que haja contribuições no processo formativo dos alunos como escritores. Conforme explicitado, os diários coletivos surgem como tentativa de multiplicar as possibilidades de uso da escrita com a turma participante da pesquisa, uma vez que nem todos os alunos aderiram à prática de escrita nos diários pessoais.

A recusa de alguns alunos em escrever nos diários pessoais e a repentina adesão aos diários coletivos mostram que, embora seja necessário estabelecer um interlocutor para a escrita dos alunos, este nem sempre precisa ser o professor. Tal como acontece nas interações fora da escola, o aluno sente a necessidade de “conversar” com seus colegas de classe no ambiente escolar. A situação é tão evidente que prescinde de exemplos. A questão é: por que não usar essa vontade de diálogo com os colegas de turma como elemento a favor da promoção de práticas de escrita?

Foi com essa intenção de multiplicar as possibilidades de interlocução em sala de aula que surgiram os diários coletivos. O relato a seguir, de um dos alunos a cujos escritos eu pouco tinha acesso (ele não correspondera à proposta de escrever nos diários pessoais e também não se empenhava tanto nas outras atividades realizadas) revela o papel central do interlocutor para a prática de escrita:

Diário coletivo – Relato de José – 05 de agosto

Diário

Oi meu nome é José tenho 13 anos e gosto muito de jogar futebol eu jogo na Owes Corning e no Internacional de Limeira.

Eu gosto também de jogar muito video game e mecher no computador. No computador eu gosto de jogar Café Mania truco e o monte de jogos diferente.

O meu dia a dia e muito simples eu acordo escovo os dentes e quando não tenho treino de futebol gosto de jogar bola em frente de casa, então eu jogo bola até umas 9 horas e entro pra casa ai começo a jogar vídeo game 11 horas começo a mecher no computador 12 horas tomo banho e venho pra escola.

No sábado e domingo e os dias mais legais da semana eu assisto Cris eu assisto Super Onze e uns par de desenho. Quando eu acabo de assistir os desenhos eu vou empinar pipa na rua e ai que eu me divirto corto muintos pipas tomo muitos rels e assim vai o sabado.

No domingo eu gosto de assistir Pica pau e quando tem jogo do Corinthians eu faço a fez [festa] meu pai esta em casa ai agente frita uma pipoca compra um guaraná e assisti.

Quando o Corinthians toma gol pro São Paulo ai o bicho pega minha mãe ainda é são-paulina ai ela tumutua até o final do jogo, mais ai quando o Corinthians faz o gol ai o bicho pega mais ainda o meu pai começa a discutir com a minha mãe aí já viu.

Na segunda-feira eu vou treinar na Owes Corning e o resto da cema [semana] na Inter de Limeira, mas essa vida de jogador as vezes não e facio minha mãe gosta muito de futebol mas e muito dinheiro gasto pra ir quase todos os dias pra lá.

E essa e minha vida.

Tanto pelos temas abordados como pelo tom da escrita é possível supor que os interlocutores principais do texto do aluno transcrito acima sejam seus próprios colegas que também haviam escrito ou escreveriam no mesmo caderno. Conversando pela escrita com os amigos de turma, o aluno parece se sentir à vontade para contar dos seus hobbies, da sua rotina, da sua vida.

Embora a tendência seja dar destaque aos desvios ortográficos, chama-me a atenção no relato acima o modo como o aluno organiza e dá sequência à narrativa do seu cotidiano, encadeando-a pelos dias da semana. A forma como descreve a diversão em família durante os jogos de futebol e a reflexão que faz ao final do texto sobre as dificuldades de ser jogador também merecem atenção.

O aluno escreve porque tem com quem interagir pela escrita, porém o contrário também acontece: alunos que não escrevem porque não se sentem à vontade para abrir-se à interação com colegas da turma e mesmo com os professores. Ainda que nem sempre percebamos, não são todos que estão totalmente inseridos nos grupos, o que se percebe no relato a seguir:

Diário coletivo – Relato de Alexandre⁴² – [sem data]

tenho treze anos gosto de jogar futebol e principalmente vídeo game porque tenho jogos muito legais Ex: Black, tubarão universitario, cof 2, good of war, need for espedi carbom e muito jogos de futebol e eu estudo no [nome da escola] quando estou aqui em casa é legal mais na escola nem tanto é meio chato você cança da tedio, raiva e vontade de morre na escola eu gosto da Aula de educação fisica mas as vezes os moleques são muito ruim não joga nada e só irrita os outros por isso que eu jogo no campinho de Areia.

fim!!!

[desenho de uma máscara no fim da página, com a seguinte legenda: “Exposição maluca massaaaaaaa”, à direita do desenho: “my name” e logo abaixo desse escrito: “resposta”, em seguida: “\\?//”, ou seja, o aluno não quis assinar seu nome].

As semelhanças entre este aluno e o do relato anterior são evidentes (ambos gostam de futebol e videogame). Sendo tão parecido com os colegas de classe, por que a escola causaria a Alexandre cansaço, tédio, raiva e até mesmo vontade de morrer?! O fato de os moleques serem “*muito ruim não joga nada e só irrita os outros*” teria relação com esses sentimentos que o ambiente escolar desperta no aluno? É claro que qualquer escola é um espaço tão complexo que o mal-estar dos alunos não pode se resumir à existência de “colegas que irritam

⁴² Alexandre Dumas.

os outros”, porém há de se perceber na sala de aula aqueles que ficam mais distantes e possuem dificuldades de interação.

Promover práticas de uso da língua (oral ou) escrita em sala de aula também pode fomentar relações mais humanas entre os alunos. Os diários coletivos reforçam, assim, a importância da interação para o processo de formação dos alunos como escritores e como pessoas, pois a formação escritora não se desvincula da formação humana.

Compreendendo a formação do aluno escritor como parte de um processo educacional mais amplo, entendido como formação humana, reafirma-se a centralidade da interação aluno/aluno e professor/aluno:

A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (SEVERINO, 2006, p. 621).

Ensinar a escrever, nesse sentido, não se resume a um processo técnico, instrucional, uma vez que se insere de modo mais amplo no processo educacional de formação cultural/simbólica e, portanto, humana. E ainda: ensinar a escrever implica uma relação mais próxima e uma postura outra diante dos alunos e seus escritos. Uma relação de ensino dialógica possibilitada pela linguagem. Não mais o professor como apenas corretor, avaliador, detentor dos mistérios da escrita, mas o professor como mediador da relação aluno/escrita, aluno/conhecimento, um professor que ensina a escrever quando

assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (GERALDI, 2010, p. 98).

Adotar uma concepção de língua(gem) como interação social implica abrir-se à interlocução com os alunos, colaborar com eles na descoberta de modos de dizer pela escrita, em síntese, ser leitor/interlocutor de seus escritos. Assim os educandos se formam escritores,

nessa relação com o outro, sobretudo com o professor, leitor e escritor proficiente, responsável por conduzir o aluno pelos caminhos da aprendizagem da escrita.

3.4.2. Por que os alunos não escrevem?

O silêncio também é uma forma de dizer. E o silêncio de muitos alunos diante da proposta aparentemente instigante de escrever em diários soa como um grito aos ouvidos da professora. Por que, afinal, não escrevem? Alguns motivos já foram sinalizados (No tópico “E quando os alunos não escrevem?”). Apontei a falta de familiaridade do aluno com o ato de escrever e a fragmentação do tempo escolar como possíveis explicações para o silêncio dos alunos, principalmente, dos garotos. Entretanto, para além das dificuldades no manejo com a escrita e da escassez de tempo escolar para escrever, algumas alunas mantêm os seus diários pessoais até o fim do ano letivo, escrevendo, sobretudo, em casa, nos finais de semana, o que me obriga a tentar encontrar outra pista que explique o silêncio de muitos diante da escrita.

Se escrevem o que o outro gostaria de ler, ou seja, se a motivação primeira para a escrita parece estar diretamente ligada à relação que o escritor mantém com o seu interlocutor, provavelmente os alunos deixam de escrever não exatamente por não ter o que compartilhar, mas, no caso dos diários, por não querer ou não ver sentido em compartilhar experiências com o interlocutor da atividade de escrita. Assim, alunos que não mantinham diários pessoais, já que estes tinham como interlocutor apenas a professora, passam a escrever nos diários coletivos, prática de escrita que amplia o círculo de interlocutores, possibilitando que os alunos conversem pelos cadernos não principal a professora, mas também com seus colegas.

Diário coletivo – Relato de William – 3 de outubro

Oi diário estou mais uma vez escrevendo o meu fim de semana foi muito bom eu fui trabalha sabade e era o dia do meu pagamento eu paguei o videu game que eu tinha comprado do J. e eu comprei mais jogos para eu jogar e comprei trez filmes eclipse do crepuculo, dragões, e ladrões de raios e eu assisti todos os filmes que eu comprei e isperimentei todos os jogos o que eu mais gostei foi o do [não foi possível ler o nome do jogo] mais quando deu 9:30 minha mãe mandou eu ir dormir por que eu estava fazendo muito barulho e eu fui durmir no domingo eu acodei 10:00 horas da manhã e minha mãe e meu padraсто tinham ido no mercado eu fiquei esperando minha mãe ate 12:00 horas eu fiquei jogando videogame quando minha mai chegou eu fui almoçar e a sobremesa era um brigadeiro que eu mesmo tinha feito e 2:00 horas eu fui jogar bola e joguei ate 6:30 da tarde e depois fiquei assistindo televisão e agora eu estou aqui escrevendo no diário thaí diário. fim.

Em meio aos finais de semana corridos, divididos entre o descanso e o trabalho, William decide escrever. Trabalho que faz para ter acesso a objetos que garantem momentos de lazer, como ter um videogame, assistir filmes. Trabalho que, talvez, também lhe tire o tempo e a disposição para os estudos. Lembro-me bem das aulas em que alguns alunos reclamavam de cansaço pelos “bicos” feitos no fim de semana. Alunos que trabalhavam em serviços braçais, alunas que trabalhavam como babás, nos fins de semana ou nos dias de semana no contraturno das aulas.

Embora não exista uma explicação única para o silêncio dos alunos, as pistas nos levam, ao pensar na formação de escritores, a considerar, para além das já apontadas condições impostas pela escola, as condições sociais em que vivem os educandos, o seu cotidiano, a sua vida, a inter-relação entre vida e língua(gem) como bem nos lembra Bakhtin (2006a): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p. 282).

3.4.3. O sentido de produzir textos nos diários

As condições de produção de um texto marcam profundamente a escrita. Destaquei até então a que considero uma das condições fundantes do processo de produção textual: o interlocutor. Vimos que a interlocução – entendida aqui como interação com o outro por meio da escrita – potencializou tanto a escrita nos diários pessoais (inclusive, reconfigurando este, ao fazer surgir um novo gênero: o diário-carta) como a produção nos diários coletivos, que, pela ampliação do círculo de interlocução (não mais apenas a professora, mas também os colegas de classe), convocou um maior número de alunos para a aventura de escrever. Interlocução, porém, que surge não apenas como motivação para escrever, mas que compõe a própria escrita, deixando nesta suas marcas:

A interlocução, nas relações dialógicas, é quando o outro entra no discurso, de um lado e do outro; aquele a quem se destina, entra, entranha na escrita de quem escreve: é o lugar que ocupa a palavra do outro no próprio discurso; nas entre-margens, o diálogo com a cultura (CAMARGO, 2000, p. 85).

Essa condição de produção textual do *para quem se escreve* (interlocutor) relaciona-se intrinsecamente com outras condições: *para que se escreve/o que se escreve/ onde se escreve*,

em outras palavras: 1) a *finalidade* da comunicação, que poderia ser considerada a condição primeira da escrita, já que geralmente motiva a escolha das demais; 2) o *gênero* (BAKHTIN, 2006a) que condiciona (mas não determina) a temática, a construção composicional e o estilo de um texto; 3) o *suporte*⁴³, “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como um texto, [...] superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), e estabelece as possibilidades de veiculação deste. Em conjunto, essas condições vão configurando a escrita. E mais: ter clareza destas é pressuposto para se formar escritor e ampliar, assim, as possibilidades de dizer pela escritura.

Finalidade, gênero, suporte e interlocutor estão inter-relacionados de tal forma que dificulta analisar separadamente algum desses elementos sem mencionar outros. Gênero (junto a este temática, construção composicional e estilo) e suporte (veiculação do texto) relacionam-se com o interlocutor da escrita, relação que pode se dar de formas distintas: escolhe-se um interlocutor real ou potencial e a partir daí o gênero e suporte que melhor se adequa às necessidades do dizer; escolhe-se o gênero e suporte que melhor atendam às finalidades da escrita e estes condicionam a quem o texto chega.

Para analisar os sentidos de escrever nos diários tomo como ponto de partida as marcas que deixam essas condições de produção textual no trabalho com a escrita na escola.

Como vimos, a configuração dos cadernos, pessoais e coletivos, foi pensada em uma aproximação e distanciamento em relação ao gênero diário íntimo. Observando as adaptações que fizemos, houve alterações nas condições de produção textual, principalmente quanto a existência de um interlocutor real (a professora, os colegas), condição que no diário íntimo não existe com a mesma clareza. O interlocutor dos cadernos íntimos ora pode ser identificado com aquele que escreve, o autor conversando consigo mesmo, com o próprio caderno personificado (“Querido diário”) ou com algum interlocutor em potencial, principalmente nos casos em que esses escritos são posteriormente publicados.

Quanto ao gênero, pouco os cadernos que mantivemos distanciou-se da configuração de um verdadeiro diário íntimo, se pensarmos nos três elementos que a noção bakhtiniana de

⁴³ Embora não se trate aqui de aprofundar no estudo da noção de *suporte*, reconhecemos que não há consenso nessas classificações entre os estudiosos do tema, havendo discordância nas definições de *gênero*, *hipergênero*, *suporte*, *veículo*, *mídia*, *canal*. Optamos pelas reflexões de Marcuschi (2008), o que nos faz adotar o termo suporte para se referir ao locus em que se fixa, mostra e veicula gêneros como os cadernos (diários) mantidos pelos/com os alunos. Bonini (2011) prefere classificar o que Marcuschi (2008) chama de *suportes convencionais* como o jornal, a revista de *hipergênero*, já que para o autor haveria aí gêneros dentro gêneros.

gênero discursivo nos apresenta: “Todos esses três elementos (o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional) estão indissolúvelmente no *todo* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2006a, p. 261-2, grifo do autor). A alteração maior se deu, é claro, no plano do conteúdo, já que a presença de um interlocutor real pode ter limitado a abordagem de alguns temas mais íntimos.

Já em relação ao suporte, observamos um fenômeno interessante que não nos parece ser exclusivo do trabalho que realizamos com os alunos e certamente ocorre nas práticas reais de escrita em diários íntimos. O que percebemos é que esses cadernos ora podem ser classificados como gêneros, quando se registra neste um tipo de atividade linguística que podemos chamar de relato pessoal diarístico, ou seja, a narrativa de situações cotidianas em que o autor é ao mesmo tempo narrador e protagonista. Em variados momentos, entretanto, deparamo-nos com o registro de outros gêneros dentro do “gênero” diário, tais como poemas, letras de músicas, trechos bíblicos e até mesmo receitas, o que classificaria os cadernos dos alunos como suportes de gêneros.

Diário de Cecília – 23 de março

[...]

Há eu gosto muito de escrever poesias e versos, adoro porque tem algumas que são lindas e estou pensando em fazer um caderno só de versos e poesias.

Sigo você

Sabe porquê

Amo você

Diário de Mariana – 12 de junho

Musica Jorge e mateus

Nome da musica

Seu astral

Fico sozinho

pensando você

vejo imagem retrato de nos

olho no espelho sinto o meu S2

ouço baixinho o som da sua voz.

dizendo é que sobrenatural

esse amor fora do normal

dizendo p/mim que sou o seu astral

e esse amor que esta em mim e tao real.

O, O, O, O, O

Eu viajei no teu olhar no teu sorriso nos teus segredos

Eu descubri o que e amar pelo toque dos seus

BEIJOS

Diário de Mariana – 10 de setembro

[...]

Colossenses 3

Portanto, se já ressuscitastes com Cristo, buscai as coisas que são de cima, onde Cristo está assentado à destra de Deus.

[...]

Diário Coletivo – Relato de Lygia – 03 de julho

[...] Ah eu vou aproveitar que eu estou falando do **brigadeiro de panela** vou até contar a receita para vocês, é assim

1 lata de leite condensado

5 colheres de nescau

2 colheres de manteiga

Modo de preparo

Primeiro coloque a manteiga na panela e acenda o fogo, e mecha até derreter, quando derreter, coloque a lata de leite condensado inteira e logo em seguida coloque o nescau e fique mexendo, passe a colher no fundo da panela, e quando der para ver o fundo, desligue o fogo e coloque num prato fundo, e deixe esfriar.

Dadas as devidas reconfigurações, em síntese, a escrita nos diários pessoais e coletivos mantiveram características fundamentais do diário íntimo, principalmente quanto aos aspectos do gênero – temática, construção composicional e estilo –; a alteração principal foi quanto ao interlocutor.

Mesmo sendo muito semelhantes a diários íntimos, vislumbrei inicialmente a aprendizagem da convenção como objetivo da escrita nesses cadernos, o que não é uma preocupação primeira de quem se lança à escrita de si. Essa preocupação com a convenção revela como, inicialmente, eu não considerava o princípio básico do ensinar a produzir textos escritos na escola: apresentar aos educandos as condições de produção de um texto, o que implicava, no caso dos diários, ponderar sobre o uso ou não da convenção.

Assim, ao decorrer do desenvolvimento do (e reflexão sobre o) trabalho pedagógico em torno da escrita nos diários, fui adotando uma postura teórica mais coerente e, dadas condições de produção textual, essa busca pela convenção foi cedendo espaço para que eu pensasse em outras finalidades que poderiam ter a escrita em diários. Inicialmente, ofereci-me como leitora dos escritos dos alunos, já que sem acesso aos textos, não seria possível inserir-me neste processo de aprendizagem. Porém, logo passei de mera leitora, para interlocutora – leitora que dialoga com autor e seu texto, que dá a sua contrapalavra e auxilia o aluno no seu processo de buscar possibilidades de dizer (e não apenas de se adequar a uma convenção).

Além de considerar o interlocutor, passei a pensar também sobre as especificidades do gênero e suporte com o qual estávamos trabalhando, e por considerar essas particularidades percebi que não seria possível estabelecer como finalidade desse tipo de escrita aprender a

convenção da língua, por mais que eu considerasse (e ainda considero) esta como importante para a formação de escritores. Não era este o sentido de produzir textos em um espaço tão íntimo e fecundo como os diários pessoais e, posteriormente, os diários coletivos. Segue trecho do meu diário coletivo em que reflito sobre quando escrever considerando as especificidades do gênero:

Diário de campo – 18 de março

(...) não tenho trabalhado tanto com o diário em sala de aula. Aliás, o trabalho com os cadernos está sendo extra-classe. Eles me escrevem em casa e trazem no início da semana para eu ver. O problema é que, assim, nem todos estão escrevendo. E agora, o que faço? Como conciliar os propósitos pedagógicos sem ferir os propósitos comunicativos?

Se estou trabalhando o gênero diário não posso obriga-los a escrever a hora que eu quero, pois estaria indo contra as próprias especificidades do gênero, não estaria? Eu, mesma, escrevo essas minhas reflexões quando quero. Não gosto de escrever de dia e nem sentada em uma cadeira, com o caderno na escrivaninha. Gosto de escrever bem antes de dormir, sentada na cama, com o caderno no colo. E escrevo até bater o sono (...).

Propor um gênero como o diário para o trabalho com a escrita na escola implicava, logo de início, tentar fugir da prescrição (“*Se estou trabalhando o gênero diário não posso obrigá-los a escrever a hora que eu quero*”), ou seja, deixá-los à vontade para decidir não apenas o que, mas quando escrever, o que é, no mínimo, extremamente dificultoso dentro da atual configuração da escola, marcada pela falta de maleabilidade do tempo, espaço e papéis dos sujeitos que nela atuam.

Tenho questionado as prescrições que marcam o ensino gramatical e as chamadas práticas de redação escolar. Porém, mesmo trabalhando em uma perspectiva diversa, a prescrição, ainda que com outras nuances, insiste em se fazer presente na prática pedagógica. Um dos desafios do professor parece ser justamente o de tentar fugir da prescrição, principalmente quando se trata de ler e escrever textos. Como alternativa, porém longe de propor uma solução para o problema da prescrição no trabalho com os diários, disponibilizava, no espaço de uma hora-aula destinado à escrita diarística, a possibilidade da leitura, assim quem preferisse não escrever poderia ler um livro.

Se não me era possível nem ao menos fazer com que todos escrevessem no tempo destinado para, inútil dizer que se tornou inviável impor um modo (convencional) de escrita. Recorrer à escrita íntima para ensinar a convenção da língua esbarrava, assim, em questões fundantes do gênero que havia proposto aos alunos, pois as condições de escrita que marcam o diário nos ensinam que a formalidade não é uma preocupação, pois a interlocução e os espaços restritos de circulação do texto não a impõem.

Se o objetivo da escrita nos diários não era aprender a escrever convencionalmente, então para que mantivemos os cadernos? Qual sentido passou a ter essa modalidade de escrita?

Para além de aprender as convenções da escrita, os diários adquiriram o sentido de encorajamento para o escrever. Encorajar para ensiná-los não apenas a escrita e seus porquês, mas primeiramente a *condição de ser escritor*. Condição de ser sujeito de uma cultura letrada que não se resume ao “(...) letrar-se para pertencer à sociedade letrada nos níveis que esta prevê para cada segmento social, mas o alfabetizar-se para recuperar na ‘não-língua’ os silêncios, para soltá-los como nós nas gargantas (...)” (GERALDI, 2006, p. 69). Ouvir dos alunos seus silêncios, vozes contidas pelo grito em defesa à norma-padrão que a escola insiste em entoar. Lembrá-los que eles também têm direito ao grito:

Diário de Tatiana⁴⁴ – 16 de maio

Querido diário,

Hoje dia 16 de maio, até às 5h e meia meu dia foi ótimo. Depois disso meu dia se transformo em um inferno, queria tanto sumir, queria desaparecer para minha mãe sentir a minha falta eu era tão feliz quando meu pai e minha mãe tava junto, e não sabia queria tanto voltar no tempo pra mim da valor pra tudo (...).

Diário de Simone⁴⁵ – 10 de agosto

(...) hoje à noite meus pais brigaram, admito que não gosto do meu pai pelo modo que ele age ele é muito orgulhoso, minha mãe fala que não aguenta mais meu pai.

Eu gostaria sim q eles se separassem pois queria que minha mãe achasse um homem melhor que ele, sabe as vezes tenho nojo dele pois ele anda me maguando eu minha mãe e minha irmã, tem vez que ele fala que odeia eu e minha irmã, mas eu nem ligo mais pra que ele fala, pois eu tenho certeza e muita esperança que um dia minha mãe ache uma pessoa melhor, e tenho certeza ainda eu minha mãe e irmã vamos ser felizes juntas.

3.5. Projeto Revista Escolar: outra possibilidade de trabalho com a escrita

Pensar a formação de escritores, como vimos, tem significado considerar as marcas que deixam as condições de produção de um texto/gênero quando este sai das práticas sociais de uso da língua e entra na escola e refletir ainda sobre as condições que a organização escolar impõe ao trabalho com a escrita, questão que pretendo desenvolver mais neste tópico. Conclui até aqui que a interação professor/aluno e aluno/aluno é elemento central da formação escritora e que compreender as condições de produção de um texto também é parte desse

⁴⁴ Tatiana Belinky.

⁴⁵ Simone de Beauvoir.

processo de se formar escritor. Essas condições se alteram conforme a prática de escrita em questão e, a depender destas, nem sempre pode ser colocada como finalidade da produção de textos aprender usos convencionais da língua, até mesmo por que aprender a escrita extrapola o domínio de aspectos da convenção.

Ao pensar a formação de crianças escritoras, no contexto do ensino do francês, Jolibert (1994) considera que a aprendizagem da escrita constrói-se entre uma série de saberes: conhecimentos linguísticos e não-linguísticos (saberes), competências (saber-fazer) e comportamentos (saber-ser) indispensáveis à produção de texto, o que nos dá a dimensão de como ensinar/aprender a escrever ultrapassa a aprendizagem de aspectos da língua.

A autora elenca inicialmente saberes *experienciais* tais como 1) reconhecer as funções da escrita, que “(...) corresponde às intenções, subtende as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços etc.”; 2) compreender o poder que se conquista com um domínio suficiente da escrita; 3) experienciar o prazer de escrever um texto, “(...) prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (...)” (p. 15).

Na sequência, Jolibert (1994) aponta a necessidade de “*construção de uma representação positiva de sua [da criança] interação com a escrita*”: 1) “uma representação dinâmica do próprio escrito”, entendendo o escrito como processo, matéria a ser trabalhada; 2) “uma representação dinâmica de si mesmo como sujeito escritor”:

- Como *pessoa*, apropriando-se tanto do mundo como da linguagem pela prática de escrita;
- Como *produtor de texto*, competente (“Eu posso fazer, porque eu sei o que preciso para fazê-lo”), e cujas competências estão sendo adquiridas;
- Como *iniciante* (“Escrever, isso se aprende”), que precisa gerir suas aprendizagens, elaborar instrumentos e utilizá-los com consciência, determinar critérios de sucesso, avaliar suas produções e seus progressos;
- Como *enunciador de escrita*, tendo, como tal, que fazer utilização específica da língua, diferente da do enunciador oral (...) (JOLIBERT, 1994, p. 17).

Interessante observar como esses saberes não são especificamente de ordem linguística, não se trata apenas de saber organizar um texto ou as sentenças destes; não se trata de dominar a ortografia e as demais microestruturas textuais. Trata-se, também, de experimentar a escrita e seus sentidos.

Prosseguindo nas considerações sobre os saberes necessários à aprendizagem da escrita pelas crianças, ainda quando Jolibert (1994) fala da *construção de uma representação positiva de interação com a escrita*, a autora pontua questões mais relacionadas à construção do texto e uso da língua: 3) “uma representação precisa da tarefa de escrita”, o que exige:

- Buscar, em cada situação, o tipo de texto mais conveniente;
- Recorrer a uma estratégia de conjunto, em lugar de se lançar rapidamente, sem refletir, sobre o papel e o lápis: proceder para si mesmo uma identificação prévia da situação e do tipo de texto escolhido, de iniciar a escrita linha por linha;
- Mobilizar, para adaptá-lo, tudo o que se pode saber a respeito de determinado tipo de texto e, para tanto, utilizar os instrumentos que já se dispõem ou buscar outros;
- Quando da produção do próprio texto, quando das releituras e reescritas, saber que existem diversos níveis de análise de um texto (da superestrutura do texto às microestruturas ortográficas, passando pelas várias coerências a serem buscadas – a dos pronomes e outros substitutos e dos tempos verbais, e dos conectivos e das escolhas lexicais etc.) e que quando da produção de um texto, é necessário cuidar de isso tudo, procedendo em etapas, por sucessivas centrações da atenção (...) (JOLIBERT, 1994, p. 18).

Na sequência a autora especifica outros “conhecimentos linguísticos necessários à produção de um texto específico em uma situação específica”, desde o conhecimento da situação de comunicação, o tipo de texto, o suporte, o material e o instrumento de escrita chegando à linguística do texto, da frase, às microestruturas textuais (JOLIBERT, 1994, p. 19).

Por fim, a autora em referência novamente acrescenta outros saberes que ultrapassam aspectos linguísticos: “aprender a trabalhar” e ter “conhecimento sócio-econômico da escrita”, compreendendo a escrita como trabalho e o mundo da escrita como social, cultural, econômico e industrial, um mundo da produção, edição e difusão de conhecimento.

A leitura de Jolibert (1994), ao ampliar os saberes necessários à aprendizagem da escrita para além do conhecimento específico da língua, reforça a ideia de que ser escritor não é apenas dominar competências/conhecimentos linguísticos.

No trabalho com a escrita relatado até então, produzir diários significou sobretudo aprender a condição de ser escritor ou, nas palavras de Jolibert (1994), “fazer uma representação dinâmica de si mesmo como sujeito escritor”, o que, como dito, vai além de saber os usos prescritos pelas normas gramaticais. Durante o desenvolvimento do trabalho com diários na escola, a preocupação primeira passou a ser *se os alunos escreviam* e não *o que* ou *como escreviam*. Necessidade inicial de dar legitimidade à escrita dos alunos, para a

qual os diários mostraram-se muito fecundos, tornando-se espaços em que os educandos puderam expor suas ideias e se verem como produtores de conhecimentos.

A ideia de criar espaços para os alunos exercerem a sua condição de escritores e produtores de conhecimentos pela escrita reporta-nos ainda às reflexões e práticas do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), que inspirou grande parte do trabalho realizado com a turma participante da pesquisa. Dentre os espaços criados por Freinet para promover a escrita de seus alunos, temos 1) o *jornal escolar*: “uma atividade que incita e ajuda cada criança e cada adolescente a construir, a cultivar seus conhecimentos e interesses, tomando parte ativa numa verdadeira vida cultural”; 2) o *jornal-mural*: “num canto especial é colocada uma folha grande, que é trocada semanalmente. Os responsáveis pelo jornal dividem a folha em três grandes colunas, cada uma com seu título: *Eu proponho*, *Eu critico*, *Eu felicito*” (SAMPAIO, 2007, p. 204-7, grifos da autora).

É de autoria de Freinet, ainda, 3) o *livro da vida*: suporte inventado pelo próprio educador, “montado com folhas grandes pelas crianças da classe, de forma que elas possam juntar mais folhas sempre que quiserem. É nele que ficarão registrados os acontecimentos importantes da turma” (SAMPAIO, 2007, p. 211); e 4) a *revista escolar*, que, assim como o jornal, faz parte do projeto freinetiano da imprensa escolar, que o educador conseguiu colocar em prática ao ganhar dos tipográficos da região onde lecionava uma impressora usada, que passou a ser manuseada pelas próprias crianças. O primeiro volume da revista editada com textos, poemas e desenhos dos alunos de Freinet se intitulou *La Gerbe* (O ramallete) (SAMPAIO, 2007, p. 31).

Em resumo, o que o educador francês fazia era oferecer aos alunos todas as condições necessárias para motivá-los a escrever textos. Destaca-se, nas práticas freinetianas, a já discutida condição de produção textual dos suportes de gêneros. Inspirados ou não em Freinet, educadores têm recorrido a suportes textuais físicos que usam como material o papel impresso. O livro, o jornal, a revista, o cartaz (ou pôster), o mural são os mais utilizados no ambiente escolar como difusores dos textos escritos pelos alunos.

O livro em sua versão escolarizada costuma ser confeccionado de forma artesanal, e, na maioria das vezes, produzidos e ilustrados de forma manuscrita pelos próprios alunos. O jornal e a revista em sua versão escolar também têm surgido na forma de jornal-mural ou revista-mural, uma adaptação do suporte convencional que facilita a circulação de textos na escola, uma vez que dispensa o uso da impressão.

Seja de forma impressa ou manuscrita o uso do suporte, e com eles, da noção de gêneros, é uma maneira de atribuir sentido ao escrever na escola ao aproximar a versão

escolar da escrita da sua versão social. Se nas práticas sociais de uso da escrita aquele que escreve o faz na condição de escritor (e não de aprendiz), por que na escola há de ser diferente?

Alguns suportes e gêneros, no entanto, restringem a circulação do texto e não exigem grande preocupação com o registro formal. É o caso, como vimos, dos diários, que, em sua forma primária, costuma ser *uma escrita de si e para si*. Na ausência de um círculo mais amplo de interlocutores, nada mais natural do que prescindir da preocupação com a formalidade. Círculo restrito de interlocução devido à impossibilidade, pela própria natureza do gênero, de ser tornar uma escrita pública, salvo exceções. Não faz e não fez sentido, quando da escolarização de tal gênero, colocar como condição de produção de textos nos diários o uso formal da língua.

O suporte em que circula o texto e a própria natureza do gênero orienta quanto ao uso ou não da formalidade, posto que delimita o círculo de interlocutores. Quanto maior o número de interlocutores, mais provável a necessidade de se recorrer aos usos linguísticos convencionais, já que as convenções sociais assim o exigem. É claro que não é possível generalizar, pois nem todo o texto inserido em um circuito limitado de comunicação pode prescindir do uso da formalidade. Porém, textos tornados públicos, em sua maioria, exigem o uso formal da língua, como é o caso dos textos do domínio jornalístico, por exemplo.

Considerando essa variedade que se tem no uso da formalidade a depender do gênero e suporte em questão, surgiu a necessidade de desafiar os alunos para escreverem diante de um número maior de interlocutores, o que implicaria outra postura diante da produção escrita. Essa prática outra de escrita foi possibilitada no âmbito do projeto pedagógico “Revista Escolar: uma possibilidade para atribuir sentido à leitura e à escrita no Ensino Fundamental”, coordenado por mim no segundo semestre de 2011. Desenvolvido com as turmas do Ensino Fundamental durante as aulas de Leitura e Produção de Textos, Língua Portuguesa e Artes, o projeto contou com a participação de um total de sete professores e dezessete classes, incluindo a turma participante desta pesquisa. A proposta do projeto consistiu na elaboração produção e publicação de uma revista escolar com os alunos com o objetivo de, como o nome do projeto explicita, atribuir sentido ao ler e escrever na escola.

Em linhas gerais, iniciamos as atividades apresentando o projeto para os alunos, e abrindo a discussão para a escolha de gêneros textuais e temas a serem escritos por cada turma. Os alunos decidiram junto à professora de Português ou de Leitura da sala o tema a ser estudado e o texto a ser produzido. Para chegarmos às produções finais, fizemos, primeiramente, um trabalho de leitura e breve estudo do gênero. Posteriormente, os alunos

pesquisaram e levantaram informações sobre o tema escolhido. Com as informações em mãos, fizeram produções iniciais dos textos, que foram revisadas e reescritas em sala de aula. Com as produções finais, as professoras elegeram comissões de seleção dos textos; selecionados os textos, houve a eleição de comissões de digitação e, digitados os textos, houve a impressão dessas versões digitalizadas para a revisão final.

Ao decorrer do projeto, os alunos também deram sugestões para o nome da revista, chegando, por votação, ao título “Geração Z: a geração ligada no saber” (Apêndice C). Com os textos prontos e o nome escolhido, os professores de Artes fizeram concursos para os desenhos que apareceriam na capa e verso da capa. Foram selecionados entre os alunos os melhores desenhos. Finalizado o trabalho dos professores, entregamos uma cópia da revista para a equipe gestora, que fez as devidas sugestões. Finalmente, entregamos essa cópia à gráfica, onde foi feita a diagramação da revista.

Como professora de Língua Portuguesa da turma participante da pesquisa, articulei o trabalho pedagógico com a classe ao projeto e juntos, em sala de aula, produzimos a matéria⁴⁶ principal da revista, cujo tema, votado em sala, foi “adolescência”. Fizemos ainda dicas de livro, mas, como esses textos não foram produzidos em sala, não tenho registro do processo de elaboração destes. Portanto, foco a análise na produção da matéria, e, de modo mais amplo, na ideia de publicar uma revista escolar.

Para o estudo do tema, lemos textos do domínio jornalístico sobre a adolescência⁴⁷ e fizemos rodas de discussão. Posteriormente, levantamos subtemas, partindo do que foi mais discutido: O que é adolescência; O que os adolescentes pensam sobre essa fase da vida; O que os adultos acham sobre os adolescentes; Os problemas da adolescência. Delimitados esses subtemas, cada aluno escolheu o de sua preferência e escreveu um texto; a partir da escolha de cada aluno, reunimos a sala em grupos, e os grupos elaboraram um único texto para cada subtema. Esses textos foram revisados e digitados pelos alunos. Com todas as produções digitalizadas, um grupo de alunos da turma fez as alterações necessárias e finalizou a matéria:

Diário de campo – 17 de setembro

(...) Fizemos um agradável trabalho em grupo. A montagem dos grupos foi diferente. Estamos fazendo uma matéria e eles já tinham, cada um, escrito o seu texto sobre o tema (adolescência) a partir de

⁴⁶ O termo que usei em sala para propor a produção do gênero foi “matéria jornalística”. Parece-me que “matéria jornalística” é um termo mais genérico que engloba outros gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, artigo). Se assim for, o gênero que produzimos se aproxima mais de uma reportagem: “gênero discursivo que se caracteriza por apresentar informações sobre temas específicos e por caracterizar situações e acontecimentos a partir da observação direta dos fatos” (ABAURRE; ABAURRE, 2007, p. 196). Continuo a usar, no entanto, o termo matéria.

⁴⁷ Textos de Rosely Sayão, psicóloga e consultora educacional e Contardo Calligaris, psicanalista.

subtemas que nós tínhamos pensado para organizar a escrita da matéria. Então, de acordo com o subtema que cada um escreveu, montamos grupos. Isso misturou bastante a sala e foi bom. (...) Percebi um trabalho coletivo bem agradável e a impressionante desenvoltura deles para escrever. Não estou dizendo de uma escrita sem desvios gramaticais, mas de uma escrita coerente, que diz algo. Cada um escreveu um texto enorme, com reflexões interessantes, sem bloqueios. A escrita não é vista por eles como algo distante, estranho. Faz parte de suas vidas. As folhas enfeitadas para escrever...

Em meio à euforia do trabalho em sala de aula, as pistas que revelam uma maior familiaridade dos educandos com a escrita, o que não se resume ao domínio dos aspectos linguísticos/gramaticais, embora não prescindam destes: “*Não estou dizendo de uma escrita sem desvios gramaticais, mas de uma escrita coerente, que diz algo. Cada um escreveu um texto enorme, com reflexões interessantes, sem bloqueios. A escrita não é vista por eles como algo distante, estranho. Faz parte de suas vidas.*” Familiaridade esta que é pressuposto para formar-se escritor, pois ver a escrita como próxima, familiar não é senão reconhecer-se como aquele que pode dizer (e diz) pela escrita e, mais, que vê sentido e reveste de valor o que é dito pela escritura, em outras palavras, assume-se escritor:

Diário de campo – 09 de novembro

Não tem preço ver a empolgação deles enquanto trabalham, assim como não tem preço ouvir o que tive o prazer de ouvir do Daniel dizendo hoje:

– Sora [professora], eu e a Sophia⁴⁸ nascemos para ser escritores, né?

O que dizer diante de um *dado* como este: “– Sora, eu e a Sophia nascemos para ser escritores, né?” Mais que um dado de pesquisa, uma *doação*, um presente dos alunos para mim, professora, pesquisadora, leitora, escritora. A certeza que tenho é que não conseguirei atingir todos os sentidos que me atravessam ao ler/ouvir os alunos e receber seus tantos presentes. Necessário, porém, aproximar-me da compreensão do sentido de escrever textos para uma revista escolar. No que esta prática difere da escrita em diários? E, para além do encorajamento para a escrita, e de se reconhecerem na condição de escritores, que ganhos obtiveram os alunos ao participarem de tal projeto? Quais as pistas deixadas nos escritos dos alunos que mostram que haveremos de chegar lá?⁴⁹

⁴⁸ Sophia de Mello Breyner Andresen.

⁴⁹ A pergunta me foi colocada pela professora Ana Luiza Bustamante Smolka, durante o exame de qualificação. Foi Ana também que me chamou a atenção para as marcas deixadas na escrita as condições de produção do texto, sugerindo que eu refletisse sobre as diferenças entre produzir texto em diários e produzir textos em uma revista escolar.

3.5.1. O sentido de produzir textos para uma revista escolar

Diário de campo – 17 de setembro

O grupo do Daniel e da Sophia foi um dos primeiros a terminar. O Daniel perguntou-me todo empolgado se o texto dele e do seu grupo estava bom. A Sophia tomou a frente na escrita, mas o Daniel e o Vinícius⁵⁰ deram a sua contribuição.

Houve também o grupo da Jane e da Marina⁵¹, no qual ficou o Italo. Ele também havia se empenhado no texto individual, mas na hora de compartilhar com o grupo para a escrita coletiva ele estava com vergonha (creio que tenha sido pelos desvios, embora eu não tenha corrigido). Então eu pedi para ele falar a sua contribuição, ele falou e as meninas escreveram. Amanhã vamos voltar nos textos.

(...)

Quando bateu o sinal e terminou a minha aula, eles ainda estavam fazendo os textos e pediram para eu ver com a próxima professora de LPT se eles podiam continuar na aula dela. Eu falei com ela, ela aceitou e eles continuaram nos grupos, escrevendo...

As pistas deixadas nos escritos dos alunos indiciam a preocupação com o modo como escrevem (como escrevem e não apenas o que escrevem): “O nosso texto está bom, professora? Sim, nasceram para serem escritores!”. “Podemos continuar nos grupos, escrevendo? Vamos ver com a próxima professora, se ela pode nos ajudar.”

No trecho citado, vemos novamente o papel central da interação e do diálogo em sala de aula, diálogo entre professora e alunos, entre alunos e alunos. Em outras palavras, a importância do trabalho cooperativo, a necessidade de se “aprender a trabalhar” (JOLIBERT, 1994), saberes que compõem o processo de aprendizagem da escrita. O trabalho em grupo potencializando a capacidade de contribuir e produzir conhecimentos pela escrita: “Houve também o grupo da Jane e da Marina, no qual ficou o Italo. Ele também havia se empenhado no texto individual, mas na hora de compartilhar com o grupo para a escrita coletiva ele estava com vergonha (creio que tenha sido pelos desvios, embora eu não tenha corrigido). Então eu pedi para ele falar a sua contribuição, ele falou e as meninas escreveram.”

Vemos que aqui os alunos não ficam indiferentes ao registro formal. Italo, ao fazer uma imagem negativa do seu texto, revela saber que para publicar um escrito que irá circular pelas mãos de vários leitores é necessário cuidado maior com o uso da língua. A recusa em compartilhar o que escreveu, no entanto, revela mais do que cautela no manejo da escrita: é indício de medo. Medo do olhar que avalia e cobra pelo certo, olhar da professora, olhar dos colegas, olhar das meninas que escrevem com letras bonitas nas folhas enfeitadas. Medo que nos diz das marcas que esse aluno (e tantos outros) traz na sua relação com a escrita, relação

⁵⁰ Vinícius de Moraes.

⁵¹ Marina Colasanti.

construída ao longo de sua formação dentro e fora da escola. E se medo há, essas marcas tatuadas na memória talvez não sejam dignas de serem revividas pela lembrança.

E o que fazer diante dos tantos Italos com os quais nos deparamos? Como mediar a relação do aluno com a escrita quando descobrimos que essa é marcada pelo medo? Penso que aí é que se faz necessária, mais do que em qualquer outro momento, uma relação dialógica, que leve o aluno a estabelecer uma relação diferente com o ato de escrever, começando por compreender que a produção de textos é um processo, uma construção, e que a quantidade de desvios não significa que nada foi dito e que não pode haver produção de conhecimento.

Ao tratar desse processo de levar o aluno a reconhecer o seu texto como “matéria a ser trabalhada” (JOLIBERT, 1994) retomo e reafirmo a necessidade de deslocamento das tradicionais práticas de correção para práticas de revisão e reescrita de textos, a serem protagonizadas pelos próprios alunos com a mediação do professor.

Compreender as demandas de produção de um texto inserido em um círculo de interlocução mais amplo; reconhecer a produção textual como processo, como trabalho; aprender a trabalhar, a pesquisar, a planejar, a revisar e reescrever seus próprios textos de maneira cada vez mais autônoma, eis o sentido de que se revestiu a produção de textos no contexto do projeto Revista Escolar, sentido revelado nos escritos dos alunos, nas intervenções que estes passam a fazer no seu texto e no texto do outro, na postura outra que assumem diante do escrever:

Diário de campo – 09 de novembro

(...) já vi grandes resultados: as meninas da 7ª4 percebendo incoerência, repetição de palavras, aprendendo a mexer no Word, a pesquisar na internet. Nunca vou me esquecer dos alunos digitando os textos e fazendo incansáveis revisões, da Ruth⁵² percebendo uma repetição horrível em dois parágrafos seguidos: “Segundo a psicóloga...segundo a psicóloga, poderia mudar aqui, né, sora?” E da mesma Ruth tomando a iniciativa e escrevendo a introdução da matéria, recorrendo àquele seu primeiro texto escrito sobre o nosso tema – a adolescência – e é, claro, da Helena dizendo: Mas dá trabalho fazer uma revista, hein?

Pois é, Helena, dá trabalho e muito trabalho mesmo! Mas a recompensa é de um valor inestimável.

No entanto, nem tudo são folhas de caderno enfeitadas. Na contramão de um trabalho que potencializa a escrita dos alunos, a organização fragmentada do tempo escolar:

Diário de campo – 20 de setembro

(...) Fui na 7ª4 e eles fizeram grupos para terminar os textos. A interação continuou legal.

⁵² Ruth Rocha.

Hoje novamente depois que terminou a aula eles queriam continuar na aula de LPT, mas eu não tinha coragem para pedir. Por fim, a Tatiana pediu para a professora, mas ela disse que a sala faria avaliação.

Como realizar práticas entendendo a escrita como processo, como trabalho, a língua como interação se o tempo máximo destinado para tanto costuma ser apenas cinquenta minutos?

A pressão do tempo é um dos fenômenos que, na instituição escolar, marca de forma decisiva o tratamento dos conteúdos. O conhecimento vai-se distribuindo através do tempo, e essa distribuição faz com que adquira características particulares, diferentes das do objeto original. A graduação do conhecimento leva ao parcelamento do objeto (LERNER, 2002, p. 34).

Segundo a lógica da instituição escolar, os conteúdos devem ser distribuídos no tempo, e apresentados aos alunos de forma gradual. As consequências de parcelar e graduar os conteúdos são desastrosas quando se trata de ler e escrever textos, pois descaracterizam seu objeto original, as práticas sociais de leitura e escrita: “Tanto a língua escrita como a prática da leitura e da escrita se tornam fragmentárias, são detalhadas de tal modo que perdem sua identidade” (LERNER, 2002. p. 35).

Para contornar essa transposição didática que tende a esquartejar a leitura e a escrita, uma das possibilidades seria um trabalho coletivo entre os professores, que estendesse o tempo para a aprendizagem da escrita para além do tempo cronológico destinado a cada disciplina. No entanto, a própria organização escolar não fomenta espaços para trocas entre os docentes, o que dificulta a articulação de projetos coletivos. Falta de tempo pedagógico para planejamento de um trabalho coletivo que é uma das marcas principais das condições precárias e cada vez mais precarizadas que vive o professor, marcas cujas consequências para a aprendizagem do aluno são, no mínimo, preocupantes.

Não se trata de “má vontade de alguns (professores)” ou de fazer valer o discurso do “quem quer fazer faz”, que, infelizmente, tem circulado e ganhado coro nas escolas. A questão é complexa o bastante para que se resuma a esses clichês. Se má vontade existe, esta se coloca em termos de ausência de políticas públicas de qualidade, carência de investimento na educação, falta de valorização dos docentes, que, em sua maioria, vêm desejando fazer bem mais do que podem diante das condições que lhes são impostas, tentando caminhar sem estabilidade em um terreno cada vez mais repleto de pedras pelo caminho.

Diário de campo – 09 de novembro

Não sei o que acontece naquela escola, mas a impressão que tenho é a de que as coisas não funcionam! Bom, eu vou sobrevivendo e faço pelos alunos: os frutos já estou colhendo! Por exemplo: os alunos das 6ª séries aprenderam em sua maioria a escrever notícias, a praticar a linguagem jornalística, as 7ªs pegaram bem as biografias e fizeram um belo trabalho de reconhecimento ao professor, a 7ª4 [turma da pesquisa] souou para fazer a matéria principal e depois de quase dez versões, saiu! É claro que não deu para trabalhar como eu gostaria com todos os alunos: eu precisaria ser pelo menos três e ter condições bem melhores para fazê-lo.

Apesar de as condições adequadas para realizar um trabalho como esse nem sempre existirem, a experiência com o projeto Revista Escolar, realizado à revelia das condições estruturais e organizacionais adversas da escola, reforça, por um lado, a ideia central da interação em sala de aula e do trabalho coletivo como elementos que potencializam a escrita, e revela ainda que para ensinar as convenções da escrita são necessárias condições de produção textual que o exigem, condições que nem todas as situações de comunicação escrita apresentam. Por outro lado, o projeto descortina a fragilidade da escola para abrigar práticas que contribuam para a formação de leitores e escritores.

Assim, o objetivo principal do projeto de atribuir sentido à leitura e à escrita, aproximando a versão escolar da leitura e da escrita da versão social não-escolar (LERNER, 2002), embora tenha sido difícil de ser alcançado pelas problemáticas apontadas, foi parcialmente atingido e levou os alunos envolvidos, incluindo os que participaram desta pesquisa, a praticarem comportamentos de escritores: pensar em temas e gêneros, buscar e selecionar informações, revisar e reescrever seus textos etc.

3.6. Nos diários e na revista, o problema da correção

Corrigir ou não corrigir o que os alunos escrevem envolve diversos pormenores que não se resumem a posturas dicotômicas: “o professor deve corrigir” *versus* “o professor não deve corrigir”, “o professor pode corrigir de caneta vermelha” *versus* “o professor não pode corrigir de caneta vermelha”, “o aluno deve corrigir seu próprio texto” *versus* “o aluno não deve corrigir seu próprio texto”. Qualquer uma dessas afirmações pode se aplicar ou não a depender das condições de produção do texto: a finalidade da escrita, o gênero (e junto a este o tema, a estrutura, o estilo da linguagem), o suporte, o interlocutor; e de outras variáveis como o nível de proficiência dos alunos, e até mesmo a relação professor/alunos, os contratos estabelecidos em sala de aula.

No caso dos diários pessoais e coletivos, a correção mostrou-se na maioria dos casos inviável, principalmente pelo gênero, pela temática abordada pelos alunos, pelo círculo restrito de interlocução. Porém, alguns solicitavam que eu apontasse no texto os seus desvios linguísticos, o que mostra que as condições de produção marcam o texto e a postura diante deste, mas a relação e os contratos entre professor e alunos podem prevalecer sobre outros aspectos.

De início, eu pensava que quanto mais corrigisse mais os alunos aprenderiam, portanto, em qualquer espaço de escrita deveria haver espaço para a correção. Na prática dos diários pessoais, por exemplo, eu havia inicialmente combinado com a turma que eles escreveriam para que eu acompanhasse o desenvolvimento de cada um com a escrita. Como se tratava de escritos íntimos, eu combinei com eles que escrevessem o que se sentissem à vontade para compartilhar, pois chamaríamos de “diário”, mas seria um diário com leitor, adaptações que fizemos para conciliar os propósitos comunicativos do gênero com as necessidades pedagógicas, além dos objetivos da pesquisa, que envolvia perceber a relação dos alunos com a escrita ao longo do processo de produção de dados. Para estabelecer um diálogo com os alunos e seus textos, criamos, como relatado, um espaço nos próprios cadernos: um envelope colado na última página onde eu deixaria recados para eles após ler seus escritos.

Mergulhada que estava na ideia fixa de corrigir a fim de ajudá-los a adquirir *habilidades* para melhor escrever, no início, respondia aos relatos dos alunos com diversos apontamentos sobre o uso das convenções da língua:

Recado à Florbela – 29 de março

Querida Florbela

Que bom que você gosta da escola, está gostando das aulas e se divertindo com seus amigos.

O seu carnaval deve ter sido bem legal.

Vou fazer as observações por data:

02 de março

“Na minha escola, está tudo legal, as minhas colegas são muito legais...”

fui

brincando

03 de março

“das minhas professoras”

conheci

brincando

capoeira

~~N~~ós sai – A gente sai ou nós saímos

(...)

Não deixava, porém, de comentar sobre o conteúdo dos escritos, mostrando-me interessada pelos acontecimentos do cotidiano dos alunos. Mas estava realmente interessada no que se passava com esses jovens? Podia até estar, mas me cegava a ideia fixa de corrigir como pressuposto para o desenvolvimento da *competência escritora* dos alunos.

Ao longo do trabalho com os diários, fui cedendo espaço para dialogar mais e corrigir menos, correções que dependiam do aluno, do que escrevia e com qual intenção escrevia (registrar, desabafar, pedir conselhos, criticar).

Recado à Florbela – 01 de novembro

Querida Florbela,

Mil desculpas pela demora, é que fui viajar no fim de semana e me esqueci de responder.

Pelo jeito você também se divertiu bastante, né? Deve ter sido muito legal em Santa Bárbara, churrasco, parquinho, internet.

E nesse feriado, vai viajar?

Fico esperando mais novidades. Beijos.

Além disso, percebendo as dificuldades dos alunos com a escrita, criava espaços na sala de aula onde a correção e revisão de textos pudesse ser feita sem receios, pois se tratava de aprender certos usos da língua ou deixar o texto sem desvios para a exposição/publicação, como no caso dos textos produzidos no âmbito do projeto Revista Escolar.

Diário de campo – 05 de setembro

Hoje fiz a devolutiva da produção da 7ª4: o resumo do filme que assistimos. Falei da ortografia, principalmente. Amanhã preciso começar a falar de concordância. Depois que apresentei os principais problemas dos textos, o Daniel me perguntou se escrevia bem e eu disse que sim, muito bem.

Assim como o ensino e a aprendizagem das convenções da língua, a questão da correção é redimensionada quando consideramos a escrita em toda a sua complexidade, quando ponderamos sobre as condições de produção do texto e as marcas que essas deixam nos escritos, e, sobretudo, quando estabelecemos em sala de aula uma relação dialogada com os alunos.

Diário de campo – 17 de setembro

Quando bateu o sinal e terminou a minha aula, eles ainda estavam fazendo os textos e pediram para eu ver com a próxima professora de L.P.T se eles podiam continuar na aula dela. Eu falei com ela, ela aceitou e eles continuaram nos grupos, escrevendo...

Conforme iam terminando, eles foram levando os textos na sala onde eu estava (6ª3). Quando bateu o sinal para o intervalo, encontrei as meninas Tatiana e Ruth. Elas me disseram que estavam terminando e que iriam me levar a folha na aula seguinte. Para explicar o atraso a Ruth esclareceu:

“Ai, sora. A gente tava terminando aí a professora de L.P.T. pegou o nosso texto e corrigiu tudo. Rabiscou tudinho. Ai que ódio, tava tão bonito, cheio de florzinha”.

Essa fala me deixou pensativa sobre os modos de corrigir, a falta de delicadeza, de um olhar atencioso para o texto do aluno. Aquele não era o momento de fazer a correção ortográfica. Elas (as alunas) esperavam um olhar apreciativo e não depreciativo, um elogio e não um dizer que não está bom.

Se escrever não é apenas praticar a escrita, e ensinar a escrever não se resume a teorizar sobre aspectos da língua e do texto, se a escrita não cabe dentro dos limites das competências e habilidades, dos estudos dos gêneros, ainda que estes não possam ser descartados, concluímos que dialogar com os escritos do aluno implica fazê-lo de outro lugar, respeitando o espaço de autoria dos educandos.

Capítulo 4: Formar professores para formar escritores

O relato e a reflexão sobre o trabalho pedagógico em torno do ensino da escrita na escola mostram a centralidade da interação/interlocução e das demais condições de produção textual para a formação do aluno escritor. Interação pela língua que forma porque potencializa o escrever. Escrita considerada como processo, que, como tal, extrapola a mera condição de produto. Considerar a escrita de tal maneira nos permite afirmar que aprender a escrever não se resume à aquisição de conhecimentos linguísticos e formar-se escritor é apropriar-se não apenas de aspectos da língua, mas de saberes outros, como saber ser escritor.

Para além da formação dos alunos, o trabalho realizado me permite refletir sobre aspectos da formação (inicial e continuada) do professor de língua materna e apontar, ainda que brevemente, algumas questões relacionadas à formação docente e às políticas públicas para o ensino de língua portuguesa e para a educação de modo mais amplo. A fim de discutir as problemáticas levantadas, tomo como exemplo a minha formação e recorro novamente aos conceitos bakhtinianos que permeiam este trabalho: diálogo e interação/interlocução, alteridade e exotopia.

4.1. Interação e alteridade: pilares da formação docente

Vimos o lugar que ocupa a interação na formação do aluno (escritor), formação atravessada pela linguagem, constituída na linguagem, na relação dialógica entre professor e alunos. Se para formar escritores (e leitores, e cidadãos, e humanos) é central a interação, ou seja, é indispensável um professor que compreende a língua(gem) como interação e que se abre ao diálogo, como contribuir para a formação de docentes que compreendem tais princípios e transformam-os em posturas em sala de aula?

Se a aprendizagem dos alunos se realiza na interação, ou como considera Vigotski, em “formas de relação experienciadas com os outros” (FREITAS, 2005), com o professor não é diferente, sujeito também em formação:

Diário de campo – 01 de abril

Está na hora de começar a pensar nos diários e nos aspectos formais da escrita, pois às vezes eles contam relatos tão emocionantes que fica difícil olhar para questões de ordem gramatical.

Por exemplo, o primeiro escrito do William em seu diário foi sobre a primeira vez que ele viu seu pai, um relato emocionante sobre a sua vinda para Rio Claro [...]

Como corrigir um relato como esse? Mesmo que eu não rabisque as palavras e chame a atenção para as questões de escrita em uma folhinha à parte é como se eu dissesse que o que importa para mim é se ele escreveu certo ou errado as palavras, quando, na verdade, não é isso que eu quero.

Interação com os alunos e seus escritos: “(...) *eles contam relatos tão emocionantes que fica difícil olhar para questões de ordem gramatical. [...] Como corrigir um relato como esse?*”. A professora buscando caminhos para contribuir para a formação dos educandos e, de repente, descobrindo-se também em um processo formativo. Os alunos (trans)formando a professora:

Diário de campo – 27 de maio

Eles [os alunos] estão me proporcionando reflexões sobre o que estou fazendo em sala de aula, pois em seus diários eles me dizem muito do que é ser professora. Essa é a outra função que o diário adquiriu: a de me revelar outros olhares sobre a minha prática. Constantemente eles escrevem sobre mim: em grande parte são elogios, mas também há críticas (e agradeço muito por elas). Quando não falam de mim, falam sobre as aulas, sobre as propostas que lhes faço, as que lhes são feitas em outras matérias, a sua relação com os colegas, com os familiares e assim por diante. Esse olhar do aluno é algo precioso (...)

São essas relações experienciadas com os outros, como é dito na teoria vigotskiana, ou esse emaranhado de relações de alteridade, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006b) que constituem as possibilidades de formação do professor (de língua). Partindo da minha experiência, vejo que os encontros com os alunos e seus textos revelaram durante a pesquisa a necessidade de voltar o olhar para a minha própria prática e refletir sobre a minha formação docente, sobre a formação do professor de língua materna. Necessidade de reflexão que se coloca quando me deparo com escritos como o que segue:

Diário de Virgínia – 16 de agosto

Primeira mente quero me desculpar por ter parado de escrever no meu Diário, ultimamente ando muito mais muito desanimada, minha mãe largou do meu pai e isso abalo muito comigo por causa da separação dos meus pais fiquei sem comer quase 1 semana estou muito triste com isso a mais deixa isso pra lá se não deu certo fazer o que néh?

Então diário na minha vida estou me sentindo tão sozinha... meu coração está vaziu, só tem uma coisa que eu estou contente, é que eu já não amo mais ninguém, agora já não sofro mais com isso.

Na minha vida estou passando por tantas provações que eu não desejo tudo isso nem pra um cachorro, não aguento mais ver minha mãe chorando pelos cantos, minha irmã jogando as coisas na nossa cara, porque agente estamos morando com ela, infelizmente mais provisoriamente. Tudo está tão difícil na minha vida...

Impossível dialogar com o aluno que assim se revela apenas nos termos da Gramática Normativa, da Linguística Textual ou da teoria dos gêneros discursivos, posto que não há diálogo sem reconhecimento do outro, reconhecimento da alteridade.

Interação e alteridade, dois pilares sobre os quais se sustenta a formação docente inicial e continuada; aqui, a formação do professor de língua materna. O conceito de alteridade, assim como o de interação, está alicerçado na própria concepção bakhtiniana de palavra/linguagem: “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2006b, p.115, grifos do autor). Pressupor a palavra/texto do aluno apenas do ponto de vista formal implica negar essa relação eu/outro, negar o outro na sua condição de sujeito, sujeito com suas histórias, histórias que nos atravessam, nos (trans)formam.

A alteridade se relaciona ainda ao conceito de exotopia, também postulado por Bakhtin (2006a), que possibilita o que o autor chama de “excedente de visão”. Exotopia é a possibilidade de olhar de um lugar de fora, exterior, o lugar único, insubstituível que ocupo, que apenas eu posso ocupar e do qual apenas eu posso olhar: “(...) porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (p. 21).

Assim, o outro, do seu lugar exotópico, com seu “excedente de visão”, me completa, oferece uma imagem de mim que eu, do lugar que ocupo, não posso ter, assim como eu construo, com o meu excedente de visão, uma imagem do outro que ele não é capaz de fazer de si. Tomo consciência de mim a partir da consciência que tenho do outro, a partir das nossas relações com os outros nos formamos.

Em outras palavras, assumir uma postura dialógica como professora-pesquisadora é reconhecer o outro, contribuir para a formação dos alunos e inserir-me em um processo significativo de formação. O outro se tornou, tanto no trabalho de campo, como na escrita deste texto, mais do que sujeito de pesquisa, é aquele que quero encontrar, busca que é a razão de ser de todo este processo investigativo.

(...) em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo nas relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa (AMORIM, 2004, p. 19).

Dos encontros e desencontros ficam aprendizagens. Descobrir-me nessa travessia formativa foi possível graças a interações com os vários sujeitos com os quais tomei contato ao longo deste processo formativo.

Diário de campo – 18 de fevereiro

Ontem tive uma reunião com a Laura [orientadora] para esclarecer alguns pontos da pesquisa. Aproveitei e perguntei sobre o que ela achava do diário e as minhas dúvidas em relação a este. Ela acha uma boa ideia, mas pensa que não devo corrigi-los, que o foco não é esse, ou seja, a ortografia ou a coerência. Acredito que ela tenha razão, mas me sinto um pouco insegura, não sei se eles vão se desenvolver dessa maneira.

Interação com a professora orientadora, que reconhece a aluna mestranda tanto em sua condição de pesquisadora como de professora em formação. A professora universitária contribuindo para a formação da professora de educação básica. O diálogo, o partilhar de inquietações e dúvidas: “(...) *me sinto um pouco insegura, não sei se eles vão se desenvolver dessa maneira*”. Perguntas da aluna respondidas com novas questões: *Você precisa corrigi-los? O que quer com os diários?*

Interação na academia, com as leituras, com os professores, com os colegas do mestrado; interações na escola, com os alunos, com os colegas professores, coordenadores, gestores e com todas as vozes que ecoam nesses espaços. Interação que não é sinônimo de consenso, posto que diálogo, para Bakhtin (2006b), é também uma arena de “valores contraditórios” (p. 45), de onde emerge uma polifonia de vozes. Discurso polifônico que tenho organizado, reorganizado, com o qual tenho concordado, discordado e elaborado, a partir deste, o que penso ser ensinar língua materna e ser professora (de língua). Formo-me, portanto, na interação com o outro, interação que possibilita relações de alteridade, alteridade que me oferece olhares outros sobre mim e minha prática pedagógica, imagem de mim como professora-pesquisadora, a qual eu, do lugar que ocupo, dificilmente teria acesso.

4.2. A narrativa de experiências como espaço de formação

Além das experiências propriamente ditas, proporcionadas pelos encontros com esses outros, pela possibilidade de interação e alteridade, destaca-se em meio a essa minha (trans)formação o uso da narrativa na busca por registrar as tantas relações dialógicas entre os

sujeitos da escola e da academia. A escrita no meu diário de campo merece ser ressaltada neste processo formativo.

Ao revisitar a experiência – a potencialidade do vivido –, por meio da narrativa (escrita), refletimos sobre nossas vivências, nossos diálogos com o outro e conosco mesmo. Ganham espaço nessas narrativas autobiográficas “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 22).

Por ser rara a experiência num mundo que se tornou uma ilha cercada de informações por todos os lados é que “o que nos acontece” merece ser revivido pela escrita. A experiência, textualizada nos relatos de experiência docente, nos memoriais, ou nos diários de campo, como é o caso deste trabalho, traz vida à pesquisa, humaniza a ciência, forma e transforma os sujeitos. Ainda conforme Larrosa (1996), as narrativas que construímos de nós mesmos nos constituem como sujeitos:

O sentido do que somos, ou melhor, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e que nos contam, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal, ou seja, as narrativas autobiográficas ou histórias pessoais (p.462, tradução nossa).

Nesse sentido, as experiências – aquilo que nos toca – tornam-se formativas, constituem “o sentido de quem somos”, quando retornamos a elas textualizando-as, seja oralmente, na troca de experiências com o outro (em reuniões entre os pares na escola, por exemplo), ou por escrito por meio de narrativas autobiográficas.

Através da narrativa, do diário de campo que mantive durante o ano de 2011, considero que realizei um encontro comigo mesma. Ao reler meus escritos, deparo-me com trechos que mostram esse movimento de voltar o olhar para mim mesma, para minhas ações, minhas posturas:

Diário de campo, 24 de abril de 2011.

Gostaria de transformar algumas das minhas atitudes. Uma delas é a forma como tento manter a disciplina em sala de aula: dando broncas, gritando, me estressando. Vou tentar recorrer a outras estratégias, tais como mudar a disposição da sala, principalmente nas turmas em que dou a última aula.

Diário de campo, 27 de maio de 2011.

(...) acho que estou precisando refazer alguns caminhos. Às vezes me sinto tão péssima como professora: sinto que estou fazendo tudo errado. Aliás, sei que com algumas salas não estou sendo uma boa professora, está faltando algo. Mas como é difícil acertar sempre.

Lembro-me de que o momento da escrita assumia o caráter de exame de consciência, era o momento em que eu parava para avaliar como vinha agindo nas aulas, um momento de confissão, momento em que a mim mesma eu assumia minhas faltas, tentando analisar as causas destas, procurando caminhos para vir a ser outra. Vejo, em grande parte desses relatos, a constante vontade de transformação, uma persistente atitude inconformada, que decorria não de uma arbitrária autoavaliação, mas das avaliações que eu fazia das aulas pautadas na observação das posturas e comportamentos dos alunos: a falta de interesse, a “indisciplina”, os resultados insatisfatórios, os poucos avanços, em outras palavras, sentia necessidade de transformar-me devido a esse olhar do outro para mim, para a minha prática.

4.3. Problemáticas da formação inicial e continuada de professores (de língua)

Esse atentar-me para a centralidade da interação e alteridade, da experiência e do encontro, do diálogo e da narrativa no processo de formação de alunos e professores foi possível devido à minha inserção em um curso de pós-graduação. Em outras palavras, foi depois de ingressar no mestrado que de fato comecei a refletir de forma mais sistematizada sobre a teoria e a prática em torno do ensino de língua portuguesa.

Porém, esse processo de caminhar, de dialogar, de assumir-me professora-pesquisadora e refletir sobre concepções e práticas do ensino de português não deveria ser sinalizado como possibilidade já na graduação? Sem pretensão de me aprofundar em questões de currículo e disciplinas do curso de Letras que frequentei ou dos demais cursos de licenciatura (em Letras ou não) existentes no nosso país, arrisco-me a questionar: em que medida esses cursos de licenciatura tem enfatizado processos formativos que articulem relações entre teoria e prática voltadas para o ambiente escolar? Essas licenciaturas têm possibilitado a reflexão na universidade, na formação inicial, sobre concepções e problemáticas que envolvem o ensino (de língua) nas escolas, futuro *lócus* de trabalho de boa parte dos estudantes de Letras e das outras licenciaturas?

Como mostrado no início deste texto (Capítulo 1 – Caminhos que levam à pesquisa), ingressei na escola marcada por essas lacunas deixadas durante a minha formação inicial. Seria por acaso esta a condição de iniciante? Alguma espécie de prova de fogo? Não saber o que ou como ensinar e menos ainda a quem se está ensinando. Não ser escutado(a) pelos

alunos e não escutar os alunos. Não conseguir “dar a sua aula”. Não conseguir dar ou receber. Chorar no banheiro da escola...

A partir de minha própria experiência como professora (iniciante) consigo enxergar a necessidade de rever a formação inicial e continuada de professores. Uma formação que ao longo de todo o curso estabeleça articulações entre teoria e prática, abandonando a dicotomização dessas dimensões, que não podem ser pensadas de maneira isolada.

Além de reavaliar a formação do professor no que se refere aos aspectos apontados, em relação às políticas públicas para o ensino de língua e à formação do professor de português, seria necessário ponderar em que medida as políticas têm considerado os processos de formação inicial e continuada desses professores como pressuposto para que realizem mudanças no ensino de língua, no ensino da leitura e da escrita.

Ao longo deste trabalho foi possível compreender que temos caminhado alguns passos na direção de políticas públicas para o ensino de língua que consideram como foco a leitura e a escrita: publicações de referenciais e diretrizes curriculares propondo mudanças no ensino de língua, livros didáticos que tentam acompanhar as recomendações de tais referenciais e diretrizes, distribuição de livros de literatura nas escolas etc. Porém, para que se efetivem realmente as proclamadas mudanças, talvez seja necessário questionar a qualidade dessas políticas, ou seja, questionar o lugar que o professor com sua formação tem ocupado em meio a essas:

Apesar das diretrizes curriculares contidas nas políticas públicas para o ensino da língua, como trabalhar com seus conteúdos e quais desses conteúdos o professor deve ensinar continuam sendo algumas das indagações de muitos professores e objeto de pesquisa de inúmeros pesquisadores da área de ensino-aprendizagem [...] (...) os trabalhos na área de ensino da língua apontam que ainda que novas propostas teórico-metodológicas preconizem o conhecimento da língua em detrimento do conhecimento de sua estrutura gramatical, as práticas de ensino nas salas de aula continuam voltadas para o conhecimento gramatical (ZUIN; REYES, 2010, p. 20-24).

Como contribuir para a formação de leitores e escritores sem considerar a qualidade dos processos formativos, seja na formação inicial ou continuada? Necessário questionar os modelos de formação propostos, uma vez que as mudanças explicitadas nas políticas públicas apenas se materializam na voz e ação dos professores e não via documentos e decretos, livros didáticos e materiais pedagógicos, avaliações externas e gratificações. (Futuros) Professores que, estando na universidade, possam pensar e questionar a teoria e a prática, e buscam

relações entre elas; apropriam-se da pesquisa para melhor compreender a realidade, sobretudo a realidade complexa das escolas brasileiras, das condições sociais de alunos e professores. Professores que, estando na escola, compartilham espaços de formação continuada; socializam a organização do trabalho pedagógico com seus pares, partilham suas ideias, concepções e práticas.

Se o discurso vigente busca focar na necessidade de melhoria educacional, é preciso que se considere que qualidade educacional não se faz com papéis, números e propagandas. Qualidade educacional se faz também pela produção ativa do professor, pela reflexividade crítica sobre suas práticas, no diálogo com seus pares, “por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifos do autor). Investir no professor na formação continuada e na formação inicial, dar estatuto à profissão em sentido amplo, passando obviamente pela valorização da carreira em termos financeiros, mas não apenas. Considerar os professores como sujeitos, narradores, autores...

Até quando as estratégias de formação de professor em serviço e as políticas públicas de acesso à língua escrita continuarão a desconsiderar o fato de que é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais, retirando prazer do falado e do lido e gostando de escrever? (KRAMER, 2003, p. 61).

Formar professores de língua que possam formar leitores e escritores, falantes competentes e autônomos da própria língua. Talvez seja difícil empreender tal projeto, uma vez que apostar em um ensino de língua materna que garanta o ler e escrever, o compreender e produzir na e pela língua é sinônimo de resistência, é projeto de *re-existência* (VARANI, 2005). Resistir indo contra a corrente ideológica neoliberal, cujo plano não é democratizar o saber, o que implicaria democratizar também o poder. Difícil nadar contra a corrente. Necessário, porém, continuar:

Continuar para quem sabe se dar conta de toda a riqueza presente no ato de falar, de ler e escrever. Continuar e captar toda a magia e prazer da leitura. Continuar e reconhecer, pois, que ao lado do significado social e político que tem a leitura-escrita, existe esse sentido de humanidade, de tornar-se humano, de descoberta (KRAMER, 2003, p. 125).

Uma política de formação docente que considere o professor, seus saberes e experiências, seus *saberes da experiência*, que ofereça espaço na escola para a troca de experiências, para a reflexão crítica sobre as práticas. Espaço promovido e constituído de

forma dialógica, pautado na coletividade. Se o objetivo comum é formar alunos leitores e escritores, sujeitos que possam habitar o mundo das letras, respondendo a ele com a sua palavra e *contrapalavra* (BAKHTIN, 2006b, p. 135), necessário promover, pois, uma formação docente (inicial e continuada) que esteja pautada nos mesmos princípios: considerando os discursos e contradiscursos dos professores, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento, legitimando as suas vozes. Uma política de formação docente que reconheça no professor sua autonomia e autoria. Autonomia e autoria que legitima a prática pedagógica:

Escrevendo lições, corrigindo exercícios, lendo cadernos, livros didáticos, pautas de frequência, também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de consumo ativo e criativo, de autoria. É necessário que ele conquiste essa autoria não só porque é um sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também porque somente sendo autor o professor poderá favorecer que as crianças o sejam (KRAMER, 2003, p. 84).

Nos processos de formação inicial e continuada, importa fazer valer a linguagem, e tudo o que ela possibilita – diálogo, interação, alteridade –, como elementos centrais na constituição dos sujeitos (professores). Formar-se nas relações com o outro na universidade. Apropriar-se, nos cursos de licenciatura, da leitura e da escrita, aprendendo a condição de produtores de conhecimento. Formar-se com o outro na escola, com os pares, os alunos. (Trans)formar-se na corrente da linguagem.

Formar professores como construtores. “De autoridade. De autoria. De autonomia. De conhecimentos (que são sempre históricos-sociais), de críticas, de afetos. Construtor coletivo que se faz e que faz a história porque produz e é produzido como sujeito social na linguagem.” (KRAMER, 2003, p. 15).

Formarmo-nos autores para formar escritores. Formarmo-nos professores de língua materna para que tenhamos a clareza de que o conhecimento da língua difere do conhecimento das normas gramaticais, sem, porém, prescindir deste. Formarmo-nos educadores para que tenhamos a certeza de que apostar na alfabetização, no ensino *de* língua, na leitura e na escrita, é um projeto de resistência. Acreditar que estamos no caminho. Continuar caminhando, refazendo percursos, sempre que necessário. Continuar e resistir. Re-existir.

Capítulo 5: Travessia

5.1. Como um tripé estável

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas as duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar⁵³.

Posso continuar caminhando, mas não sei o que fazer dessa estranha liberdade que é ter apenas duas pernas. Em nada me apoiar e ainda assim ser capaz de me manter em pé e caminhar. A sensação de que me livrei de algo inútil e a falta que isso me faz assusta a mim como à narradora do romance de Clarice Lispector. Neste, a terceira perna se multiplica como metáfora daquilo que estabiliza uma vida organizada, rotineira e civilizada, uma existência medíocre e superficial.

Nesta travessia, percebo que uma terceira perna eu também perdi, ou ao menos me conscientizei da sua existência e inutilidade, e a sua ausência inútil veio desestabilizar o que eu havia organizado em torno da ideia de ensino de língua materna. Confortava-me a segurança de ensinar algo palpável e, sobretudo, avaliável, um conjunto de conteúdos, conceitos, formas que me estabilizavam na certeza de que algo eu transmitia, o que eu fazia questão de confirmar a mim mesma avaliando os alunos.

Os conteúdos, ao que me constava, não eram os mesmos de um ensino tradicional de língua. Tranquilizava-me pensar que eram conteúdos de uma perspectiva de ensino de língua materna inovadora. Não ensinava somente a Gramática Normativa (sim, esta era importante e tinha seu espaço reservado durante as aulas), mas mais importante era o estudo dos diversos textos que os alunos teriam que escrever *futuramente*, os diversos *gêneros*, como dizem os PCN. Além disso, mais relevante que os tópicos gramaticais era o ensino de conceitos

⁵³ LISPECTOR, 1997, p.15.

importantíssimos da Linguística Textual e da Sociolinguística, as categorias da narrativa, a coesão, a coerência, a intertextualidade, as variedades linguísticas...⁵⁴

No tempo que sobrava, introduzia um pouco de Gramática, sempre partindo do texto, é claro, e reservava *um tempinho* para a leitura e a escrita, momento em que os alunos poderiam colocar em prática tudo aquilo que eu havia generosamente ensinado. Essa era, e por vezes ainda é, a minha terceira perna: um ensino de língua materna nesses termos, que pela eloquência teórica ilude muitos professores cheios de boas intenções como eu. Estabilizava-me e não percebia que essa firmeza toda impedia a mim e aos meus alunos de caminhar. Hoje, enfim, percebo, o que não me impede de eventualmente apoiar-me na segurança da minha inútil terceira perna, posição estática que me causa incômodo.

Quando me percebi um tripé estável e estático? Não sei bem dizer. Talvez não haja um momento exato a rememorar e sim momentos, encontros que me fizeram perder gradativamente aquela confortável e segura estabilidade e perceber a mim e a minha prática como estáticas. Antes de percorrer essas cenas que pouco a pouco me fizeram voltar a ser o que nunca fui, a voltar a ter o que nunca tive, cabe dizer brevemente como se alojou em mim essa terceira perna.

5.2. É arriscado demais perder-se

*Escuta. Eu estava habituada somente a transcender. Esperança para mim era adiamento. Eu nunca havia deixado minha alma livre, e me havia organizado depressa em pessoa porque é arriscado demais perder-se a forma. Mas vejo agora o que na verdade me acontecia: eu tinha tão pouca fé que havia inventado apenas o futuro, eu acreditava tão pouco no que existe que adiava a atualidade para uma promessa e para um futuro.*⁵⁵

Assim como não a perdi da noite para o dia, e ainda não me sinto segura para afirmar que realmente a perdi, essa terceira perna não se alojou em mim do dia para a noite. Ganhá-la e perdê-la compõe esse processo que vivo cotidianamente como professora. Ganhei-a aos poucos, enquanto construía para mim uma imagem, não muito fundamentada, do que é ser professora de língua portuguesa. Organizada, segura, comprometida com o *futuro* dos alunos, principalmente, *futuros leitores, futuros escritores*. Já na faculdade, nos estágios, eu adquirira

⁵⁴ As discussões em torno dos objetos de ensino em língua materna e do ensino da escrita são mais bem discutidas e aprofundadas no Capítulo 3.

⁵⁵ LISPECTOR, 1997, p. 149.

essa preocupação social da profissão e me acercava do que deveria ensinar, antes mesmo de conhecer os alunos e saber das suas preocupações e necessidades.

Nas aulas da graduação, raramente líamos e discutíamos sobre os objetos de ensino da disciplina que em pouco tempo teríamos que lecionar. Das esparsas leituras e discussões, recordo-me de autores que teciam considerações gerais sobre o processo educativo e a escola: Vigotski, Freire, Charlot. Sem o devido aprofundamento e sem leituras mais específicas, dificultava a construção de uma ideia bem fundamentada sobre ser professor de língua materna.

Ainda que sem muitas leituras ou discussões, ao término da graduação, parecia-me necessário organizar-me, construindo uma ideia mais ou menos coerente sobre ensino de língua portuguesa. Recorrendo não apenas aos anos de faculdade, mas aos demais anos de formação/escolarização, constitui essa ideia.

Dos meus anos de escola, sempre me lembrei sem nenhuma nostalgia das aulas de Gramática Normativa, dos hiatos, ditongos e tritongos, das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, das orações coordenadas e subordinadas; igualmente nunca me despertou nenhuma espécie de saudade as aulas copiando ou “resumindo” textos dos livros de História, Geografia, Ciências e mesmo de Português (o que ocupava o lugar da leitura e compreensão, da escrita e produção textual).

Na faculdade, em linhas gerais, eu aprendera, além de algum conhecimento específico da área, que o ensino tradicional de língua portuguesa era pautado no estudo das nomenclaturas da Gramática Normativa, com análises classificatórias de ordem morfológica e sintática dessa variedade da língua. Que o texto era usado como pretexto para empreender as tais análises e que, com essa postura diante da língua, muitos alunos vinham fracassando na aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, o meu ideal primeiro como professora de língua materna era opor-me a essa perspectiva tradicional de ensino e propor algo que somasse forças para lutar contra esse histórico de fracasso escolar relacionado ao insucesso dos educandos na aprendizagem da língua. Ensinar a ler e a escrever, eis o que pretendia como professora de português.

Ainda na faculdade, eu ouvira que para me opor a esse ensino teria que trazer o texto para a sala de aula e este deveria ser o objeto de ensino da disciplina. Sobre o texto, eu aprendera que este se materializa em gêneros, em torno de dado conteúdo, estilo e construção, ou seja, o gênero a que pertence o texto relaciona-se ao que dizer e como dizer, e o que quero e como quero dizer o faço recorrendo a algum dos vários gêneros discursivos que circulam.

Sem pestanejar, agarrei-me à ideia de ensinar o texto dentro de seus variados gêneros e comecei a firmar-me na minha inútil terceira perna.

Porque deveria ter uma maneira, delimitada em certo conjunto de conteúdos, para ensinar a leitura e a escrita, porque é arriscado demais perder-se lendo e escrevendo textos, é preciso estudá-los, classificá-los, analisá-los para depois sim lê-los e escrevê-los à vontade. Eu tinha tão pouca fé que havia inventado o futuro, um futuro em que os alunos seriam leitores e escritores de verdade⁵⁶.

5.3. A menos que eu desvie os olhos

– Nunca, até então, a vida me havia acontecido de dia. Nunca à luz do sol. Só nas minhas noites é que o mundo se revolia lentamente. Só que, aquilo que acontecia no escuro da própria noite, também acontecia ao mesmo tempo nas minhas próprias entranhas, e o meu escuro não se diferenciava do escuro de fora, e de manhã, ao abrir os olhos, o mundo continuava sendo uma superfície: a vida secreta da noite em breve se reduzia na boca ao gosto de um pesadelo que some. Mas agora a vida estava acontecendo de dia. Inegável e para ser vista. A menos que eu desviasse os olhos⁵⁷.

Mantendo-me segura na dispensável e inútil terceira perna, iniciei-me como professora de língua portuguesa. A inserção na escola fez com que eu me sustentasse cada vez mais nesse tripé estável. Na escola, descobri que os conteúdos deveriam ser ensinados a fim de que os alunos desenvolvessem *habilidades e competências*, na minha disciplina, *habilidades e competências de leitura e escrita*. Que ao ensinar certos conteúdos deveria organizá-los em *sequências didáticas*, por graus de dificuldade. Para que os alunos escrevessem tais e tais textos era preciso ter modelos, deveríamos ler, compreender, analisar e estudar as características do gênero. Alguns gêneros eram mais apropriados do que outros para tais e tais séries e a ênfase deveria ser os textos que mais circulam hoje, ou seja, textos do domínio familiar/cotidiano, jornalístico/midiático e literário/poético, cujo acesso e postura diante de tais se dariam mais ou menos da mesma maneira.

⁵⁶ Vale lembrar que, no capítulo 2, trago a discussão em torno do ensino da escrita, mostrando a necessidade de considerar a produção textual dos alunos como legítima, deslocando-o da condição de mero aprendiz que exercita técnicas de escrita (para escrever no futuro) para a condição de sujeito que escreve (e produz conhecimentos no presente).

⁵⁷ LISPECTOR, 1997, p. 81.

A menos que eu desvie os olhos, posso ver e continuar vendo a vida acontecer de dia, o que significa reconhecer a ilusão sob a qual eu me organizava, e desorganizar-me livrando-me da inútil terceira perna. Ao menos que eu não queira assumir, posso compreender que ensinar língua materna quando se quer formar leitores e escritores extrapola a organização e sistematização da leitura e escrita em conteúdos mensuráveis e fragmentados no tempo e espaço, sejam estes a Gramática Normativa, as categorias de análise textual, o estudo dos gêneros discursivos, embora ensinar e aprender a ler e escrever não prescindam destes. À luz do sol, nítido aos olhos, inegável e para ser visto por quem desejar: o real vislumbrado na travessia, a menos que eu desvie os olhos.

5.4. O direito de errar

Sei que se eu abandonar o que foi uma vida toda organizada pela esperança, sei que abandonar tudo isso – em prol dessa coisa mais ampla que é estar vivo – abandonar tudo isso dói como separar-se de um filho ainda não nascido. A esperança é um filho ainda não nascido, só prometido, e isso machuca. Mas sei que ao mesmo tempo quero e não quero mais me conter. É como na agonia da morte: alguma coisa na morte quer se libertar e tem ao mesmo tempo medo de largar a segurança do corpo. Sei que é perigoso falar na falta de esperança, mas ouve – está havendo em mim uma alquimia profunda, e foi no fogo do inferno que ela se forjou. E isso me dá o direito maior: o de errar⁵⁸.

Reconhecer os erros, nos encontros e desencontros. E entre encontros e desencontros na escola e na academia, com a teoria e a prática, com alunos e professores, foi invadindo-me essa sensação da existência de uma terceira perna, algo que travava a mim e aos alunos, que nos impedia de caminhar... E porque não caminhávamos ou pouco avançávamos, professora e alunos, pelas veredas da escrita? Seriam os caminhos tão tortuosos? Ou tortuoso seria o itinerário traçado?

Ingressei no mestrado em Educação com a proposta de *verificar* “as contribuições do trabalho com gêneros autobiográficos para o desenvolvimento das *competências* da leitura e da escrita e para a formação de sujeitos leitores e escritores”⁵⁹. Ainda que numa definição

⁵⁸ LISPECTOR, 1997, p. 150.

⁵⁹ Trecho do anteprojeto “Vida e escrita: os gêneros autobiográficos como possibilidade para o desenvolvimento das competências leitora e escritora” apresentado ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação, como candidata a uma vaga no Mestrado em Educação.

breve do objeto de pesquisa, salta aos olhos certas noções que a permeavam: a leitura e a escrita como *competências*, os gêneros como centro do trabalho para se chegar ao desenvolvimento dessas competências; sem mencionar que essas linhas iniciais da proposta de pesquisa sugerem a quase certeza de que este trabalho trará contribuições para o desenvolvimento das tais competências e para a formação dos alunos como leitores e escritores. Assim eu havia transposto para a escrita acadêmica as certezas da prática.

É claro que não só de frágeis certezas se compunha o projeto de pesquisa, que já nessa versão inicial preocupava-se com o problema da “escolarização da leitura e da escrita” e propunha “atribuir sentido ao ler e escrever na escola para formar leitores e escritores”. Entretanto, a terceira perna se revelava na subordinação da formação de leitores e escritores ao simples desenvolvimento de competências de leitura e escrita, o que se efetivaria com o trabalho com gêneros autobiográficos (começando por diários pessoais, como decidi assim que iniciiei a produção de dados), esperança em que me apegava.

O erro no trajeto se revela no entendimento da escrita como técnica a ser adquirida, na compreensão dos alunos como aprendizes a praticarem tal técnica e nessa técnica como sinônimo de aprendizagem das convenções. Alquimia profunda que me fez ver a escrita em outros termos e libertar-me de uma visão limitada e estática da língua e de seu ensino. O erro que leva a transformações. Uma das principais transformações que ocorreram no meio dessa travessia foi perceber-me numa postura de professora que apenas avalia, corrige e tentar me deslocar para a posição de professor interlocutor, leitor dos textos de seus alunos.

5.5. Só quando erro é que saio do que conheço e entendo

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia uma brecha e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo⁶⁰.

⁶⁰ LISPECTOR, 1997, p. 113.

Pensar e sentir o que parece ser o certo e, no entanto, errar. Ter consciência do erro e, ainda assim, errar. Erro que parece ser inerente ao trabalho, às ações do homem no mundo. O caminho do erro pelo qual me enveredo sempre que o caminho da verdade me parece dificultoso. O erro se torna o meu caminho e, dele, contraditoriamente, extraio alguma verdade. O clichê me ensina que se aprende com os próprios erros, o que não parece ser de todo mentira. Mas se de fato se aprende, qual a razão de se insistir no mesmo erro?

O erro em compreender toda a complexidade do ensinar e aprender a escrita e dela propositalmente se esquecer. Esquecer para ceder espaço a práticas que não convidam o aluno para o desafio que é ser escritor. Esquecer para se estabilizar em meio à instabilidade que é ser professor. Instabilidade imposta pela precariedade das condições de trabalho que nos são dadas. Erro que é sinônimo de resistência.

E temos diariamente resistido. Resistido às cargas horárias excessivas e a uma divisão do nosso tempo de trabalho que nos aliena da nossa condição de educadores. E alienados somos ao não termos tempo para sermos professores, para investirmos na nossa formação e na qualidade da educação ofertada aos nossos alunos. Tempo escasso para planejar, avaliar e zelar pela aprendizagem dos educandos. Despojados da nossa condição de sujeitos, submetidos a salas superlotadas e a uma organização escolar fabril, onde reina uma lógica de mercado: horários fixos como regulador do comportamento, busca incessante pela produtividade, falta de espaço para a reflexão sobre o processo, hierarquização do conhecimento como forma de manutenção do poder.

Alienados e despojados do que nos é de direito e é de direito dos nossos alunos temos errado. Sucumbido à lógica da escola. Caminhado pelas brechas que surgem na travessia: recorrido a modelos de aula que garantam mais a disciplina e a obediência do que a construção do conhecimento; apelado para as atividades prontas do livro didático, das apostilas, dos manuais do professor, que veem a nós como aplicadores de técnicas e métodos de ensino e a nossos alunos como aprendizes de tais técnicas; em resumo, escolhido o percurso que nos alivie do fardo da precarização do nosso trabalho.

Erro que, no entanto, também é sinônimo de descoberta. Descobri-me, nessa travessia, professora, pesquisadora, professora-pesquisadora. Descobri a meus alunos sujeitos, escritores, produtores de conhecimentos. A algum lugar, professora e alunos, chegamos, lugar bem diverso do que inicialmente se pensou. Erramos e atravessamos. Continuaremos a errar e a atravessar. Eterna travessia.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto:** interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

ANGELO, Graziela Lucci de. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Org.). **O ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 38-58.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Ática. 2006a.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta Editora, 2008

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONINI, Adair. **Mídia / suporte e hipergênero:** os gêneros textuais e suas relações. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: < RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011> Acesso em 20 de fev. de 2013.

BORTOLAZZO, Mariana. **A aventura da escrita:** a produção de diário como instrumento didático-pedagógico ou de como as crianças escrevem e tecem considerações sobre o ato de escrever. Trabalho de Conclusão de Curso. 2010. 64f. Licenciatura Plena em Pedagogia – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 71-80.

_____. Gramática ou reflexão sobre a língua. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 183-188.

_____. Ler e escrever na escola e fora da escola. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 139-147.

_____. Sobre os objetos de ensino em língua materna. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 57-69.

_____. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói-RJ. 2006. p. 59-71.

_____. Prática da leitura de textos na escola. In: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1985. p. 77-89.

_____. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1985. p. 49-69.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3. Acesso em: 22 de novembro de 2012.

JOLIBERT, Josette. **Formar crianças produtoras de textos**. Porto Alegre-RS: Artmed, 1994.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, Março/1999. p. 129-157

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Água Viva**. São Paulo: Círculo do livro, 1973.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

MENEGÃO, R. C. G.; MALAVASI, M. M. **Avaliações em larga escala e currículo escolar: embates e desafios na atualidade**. Anais do X Colóquio sobre Questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: *Desafios contemporâneos no campo do currículo*. 4 a 6 de setembro 2012. UFMG, Belo Horizonte.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAES, José Paulo. Convite. In: **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2001.

PIETRI, Émerson. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Org.). **O ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 18-37.

PRADO, Guilherme Val Toledo. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. 1999. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Clara. **Máscaras de Narciso: Estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal**. Coimbra: Almedina, 1992.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Nova Aguilar, 1994.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria de Educação. CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”). Os Guias Curriculares para o ensino de 1º grau – Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa. In: _____. **Os Guias curriculares para o ensino de 1º grau**. Coord. Delma Conceição Carchedi. 1. ed. São Paulo, SEICERHUPE, 1975. 276 p.

_____. SÃO PAULO. Secretaria de Estado. CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1.º grau**. 3. ed. São Paulo, SE/CENP, 56 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Org.). **O ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, Lilian Lopes Martin *et al.* **O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau.** São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Org.). **O ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2012. p. 83-105.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança em fase inicial da escrita:** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo:** re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. v. 1. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

VIEIRA, Karina Mayara Leite; CHALUH, Laura Noemi. O uso do diário pessoal na escola: possibilidades e limitações. **Anais do VII Seminário sobre Linguagens – Políticas de subjetivação – Educação.** Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/geplinguagens/VII_Seminario/Trabalhos/textos_formatados/karina_mayara.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da língua materna:** dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2010.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Lingüística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Diários pessoais dos alunos

APÊNDICE B



Envelope colocado na capa dos diários para guardar meus recados aos alunos

APÊNDICE C



Capa da Revista "Geração Z"