



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

RAIMUNDO PEREIRA BERNARDES JUNIOR

PEDAGOGIA DA COMPOSIÇÃO BASEADA NO MOVIMENTO
“ESCRITA COMO PROCESSO”

Salvador
2022

RAIMUNDO PEREIRA BERNARDES JUNIOR

**PEDAGOGIA DA COMPOSIÇÃO BASEADA NO MOVIMENTO
“ESCRITA COMO PROCESSO”: O ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Professora. Dra. Raquel Nery Gomes Lima

Salvador
2022

Bernardes Junior, Raimundo Pereira.

Pedagogia da composição baseada no movimento “escrita como processo” / Raimundo Pereira

Bernardes Junior. - 2022.

95 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Nery Lima Bezerra.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2022.

RAIMUNDO PEREIRA BERNARDES JUNIOR

PEDAGOGIA DA COMPOSIÇÃO BASEADA NO MOVIMENTO “ESCRITA
COMO PROCESSO”: O ARTIGO DE OPINIÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Professora. Dra. Raquel Nery Gomes Lima

Aprovado em: 04 /05 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gredson dos Santos

Prof. Dr. Márcio Muniz

Prof. Dr. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques

Para João Paulo e Maria Cecília, meus filhos

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Evelina Primavera, pelo companheirismo, cumplicidade e paciência;

Aos meus colegas, pela parceria e pela inspiração;

À minha orientadora, Raquel Nery, pela serenidade, pelos ensinamentos e pela compreensão.

*Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando-nos para a expansão do universo
Pois a frase, o conceito, o enredo, o verso
É o que pode lançar mundos no mundo*

Caetano Veloso

RESUMO

Devido à necessidade de repensar práticas capazes de aprimorar o ensino de escrita, mais especificamente a escrita de textos dissertativos no nono do Ensino Fundamental, tornando as aulas mais dinâmicas e conectadas aos sentidos produzidos pelos novos contextos socioculturais desenvolvidos e em desenvolvimento nas realidades comunitárias dos estudantes, este trabalho tem como objetivo promover um ensino de produção textual correspondente às necessidades sociais do sujeito, de modo que a escrita de textos argumentativos possa se transformar numa ferramenta potente e auxiliadora do processo educativo para além das aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, tal estudo se baseia fundamentalmente nas concepções preconizadas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly relacionadas à teoria dos gêneros textuais e no trabalho da professora Irene Clark, ao abordar a chamada escrita como processo, para responder à seguinte questão: como se desvelaria uma sequência didática baseada no movimento chamado “escrita como processo” para o ensino da produção de artigos de opinião? No mais, escrito em forma de memorial, sua metodologia é de cunho teórico e tem como produto uma análise conceitual acrescida da proposição de uma intervenção pedagógica que permite ao pesquisador refletir sua própria atuação.

Palavras-chave: Produção textual, Ensino de Língua Portuguesa, Escrita como processo, Sequência didática.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
2 CARCARÁ, PEGA, MATA E COME: O PROFESSOR E A ESCOLA.....	15
2.1 AJUSTE ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA JORNADA.....	17
2.2 POR UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO: UM OÁSIS.....	21
2.3 POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA RETOMADA.....	24
2.4 CODA.....	25
3 PROCESSUAL E DIALÓGICO: UM VÔO RASANTE EM CAMPO ABERTO.....	27
3.1 <i>ANTES DE REDIGIR, EU ESCREVO EM MINHA MENTE: O LEÃOZINHO QUE FALA, DANÇA E RODOPIA: O PENSAMENTO, A FALA, A ESCRITA E O MUNDO.....</i>	<i>28</i>
3.1.1 Processo ou produto?.....	32
3.1.2 Amizade virtuosa.....	37
3.2 <i>TUDO JUNTO E MISTURADO.....</i>	<i>41</i>
4 SOBRE O QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE GÊNERO? A AULA COMO GÊNERO TEXTUAL.....	44
4.1 GÊNERO TEXTUAL: A PRÁTICA SITUADA E A AUTO-INSCRIÇÃO DO EDUCANDO COMO SUJEITO NO MUNDO DA LINGUAGEM.....	45
4.2 A AULA COMO GÊNERO TEXTUAL: O ATO PEDAGÓGICO EM SI.....	51
5 VENCENDO JUNTOS: REMOVENDO OBSTÁCULOS E CAMINHANDO LADO A LADO.....	60
5.1 COMUNICANDO IDEIAS, EMOÇÕES E EXTRAINDO SIGNIFICADOS DA INFORMAÇÃO: OS CONTORNOS DA ARGUMENTATIVIDADE.....	62
5.1.1 Argumentatividade: o espaço do diálogo e o espaço da alteridade preservados no discurso.....	64

5.1.2 Artigo de opinião: as marcas linguísticas da argumentação.....	66
5.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: O ARTIGO DE OPINIÃO NA BNCC.....	71
6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	76
6.1 CENÁRIO.....	79
6.2 OBJETIVOS.....	79
6.3 CONTEÚDOS.....	80
6.4 ATIVIDADES.....	81
7 CONCLUSÃO.....	29
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

No tempo em que escrevo essas linhas o mundo se recupera lentamente de um desastre de amplas proporções. De forma inédita, a Terra foi acometida por um vírus letal vitimando, a essa altura, milhões de pessoas ao longo do globo. Como se fosse pouco, além de fatal, o chamado covid-19 é ultra contagiante, fato que gerou uma série de incidentes, sendo o pior deles o isolamento social – a necessidade impremeditada de afastamento entre pessoas fez com que uma série atividades fossem suspensas, dentre elas a escola em caráter presencial.

Não é difícil imaginar o lugar que essa instituição tem na vida da sociedade. Todos reconhecemos a importância de estudar, de aprender, de desenvolver habilidades, de conviver com o outro a partir da mediação amistosa da pedagogia. O que pouco sabíamos era o quanto frequentar esse espaço, estar protegido pelos seus muros, obedecer às suas regras, conformar-se às suas convenções, significava para a criança e para o jovem.

A crise global que ora nos acomete é tanto de saúde quanto de identidade. Se já balançávamos com a agitação estonteante das transformações tecnológicas, a pandemia nos colocou numa posição ainda mais hesitante: o que será de um mundo em que as escolas ficam fechadas e as crianças estudam, solitárias, através de um gadget conectado à internet? O que será de um mundo em que todos trabalham em casa e se comunicam online? Qual será o saldo dessas práticas?

Não é possível dizer que nada vai acontecer e que tudo será como antes. Os sulcos são por demais visíveis, assim como são visíveis as atitudes desconstruídas que tornaram ainda mais profundo o problema – toda a sorte de negacionismos e a produção de narrativas falsas que objetivaram tirar vantagem do sofrimento de muitos não poderão ser escondidas embaixo do tapete, assim como não poderão ficar embaixo do tapete as altas taxas de ansiedade e depressão entre jovens, que aumentaram bastante desde o início da pandemia, segundo algumas pesquisas (Pandemia de Covid, 2022).

Pensar a escola nesse contexto é sintomático. Refletir sobre a possibilidade de uma pedagogia da escrita capaz de melhor ensinar a produção de artigos de opinião em turmas de nono ano do Ensino Fundamental não é uma tarefa que se faz sem que se pese a relevância de algo tão específico numa conjuntura em que os estudantes mal conseguem dados de internet para acessar atividades.

Mas toda crise é uma oportunidade e, ainda que minhas esperanças desçam a níveis quase subterrâneos toda a vez que verifico que praticamente metade dos meus alunos do Centro Educacional Yolanda Pires não conseguiu redigir um simples texto no *padlet* (um aplicativo online para atividades escritas), tanto por razões financeiras e técnicas quanto por falta de motivação, eu gosto de acreditar que, num futuro próximo, o papel da escola será reavaliado tendo em vista os últimos acontecimentos, o que permitirá uma adesão social maior à causa da educação em nosso país.

Há um ditado africano que afirma: “É necessária uma aldeia inteira para educar uma criança”. Certamente o que se quer significar com essa frase é que os aldeões adultos são o espelho dos jovens, que os costumes educam e que os mais novos seguem o fluxo dos mais velhos. Mais ainda, essa frase pode ser interpretada como um aviso de que a educação é algo que se faz tanto explícita quanto implicitamente. Faz-se em escolas, com todos os ritos concernentes à instituição, mas também se faz nas ruas, em casa, nos mercados etc. e se faz, sobretudo, com esperança. E essa é a lição mais importante que os aldeões crescidos precisam comunicar aos seus pequenos: as coisas vão melhorar à medida em que se acredite nisso. Assim, conforme poema do escritor e pintor baiano, Antônio Brasileiro,

Em meio a temporais, saibamos ser
a haste pequenina que se verga.
Pois uma coisa é certa: tudo acaba.

E o céu ficará limpo como era.

(...)

A esperança, é importante que se diga, tem o poder de impelir à ação e agir é lançar mão de recursos para colaborar com o meio em que se vive. Agir é interceder, intervir. Foi nessa toada então que essa dissertação foi escrita. Sob o compromisso de interceder ou de, pelo menos, repensar uma prática pedagógica, que aqui se delineou uma proposição acerca de caminhos mais serenos rumo ao desenvolvimento da habilidade de escrita de textos argumentativos.

Um pouco mais pretensioso, eu diria, buscou-se também apontar o papel da argumentação como um exercício que nos deve conduzir à formação de consensos em vez de nos aprisionar nos interstícios cada vez menores das trincheiras culturais que, inábeis para olhar adiante e buscar no outro a ampliação de si mesmas, existem para reafirmar cotidianamente os versos iniciais de um poema célebre de Drummond profeticamente intitulado “Nosso tempo,

Esse é tempo de partido

Tempo de homens partidos

(...)

Para tanto, buscou-se uma fundamentação teórica que consistiu na interação entre a teoria dos gêneros desenvolvida principalmente pelos pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004) com base nas ideias do filósofo russo Bakhtin e a pedagogia do processo, tal como apresentada na obra “Concepts in Composition”, da professora e pesquisadora americana, Irene Clark (2008). Mais detidamente, procurou-se aqui salientar que a ideia da prática de escrita como manifestação do sujeito consciente do seu papel associada à ideia de gêneros textuais seriam capazes de resultar numa orientação pedagógica eficiente. Além disso, outros autores consubstanciaram essa pesquisa, a saber: Marcuschi (2007), discutindo tanto sobre a teoria dos gêneros quanto sobre o contínuo oralidade – escrita, além de Schneuwly e Dolz (2004), já citados; os pesquisadores Zoppi e Fontana, discutindo a questão da argumentatividade e

as características do artigo de opinião, e de Bossinot, tratando desse mesmo tema; a linguista Angela Kleiman (2005) discutindo as práticas situadas e muitos outros.

Assim, tenta-se aqui ponderar acerca das expectativas relacionadas à apropriação do gênero artigo de opinião e os seus marcadores discursivos¹ a partir de uma pedagogia que possibilite que os redatores se mantenham cientes do seu processo criativo a todo o tempo e isso tinha a pretensão de ser testado com estudantes do nono ano do Centro educacional Yolanda Pires, escola onde leciono. Por conta da pandemia, os objetivos dessa dissertação foram um tanto modificados. Apresenta-se, portanto, como resultado prático das concepções teóricas, uma proposta de sequência didática nos moldes sugeridos pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly.

No decorrer da abordagem desse universo de estudo, muitos foram os passos: leituras com a finalidade de apreender e selecionar o referencial teórico, elaboração e planejamento da sequência didática, adequação das atividades propostas às concepções teóricas apresentadas, reconhecimento e avaliação teórica da interferência das condições de produção dos estudantes, reflexão da prática argumentativa no âmbito das transformações sociais pelas quais passamos etc.

Desse modo, para empreender essa pesquisa as seguintes questões foram levantadas: como o jovem alcança a dimensão dialógica do texto opinativo? Como ele associa tal dimensão à sua cosmovisão? A complexidade dos esquemas argumentativos pode ser de alguma maneira limitadora do desenvolvimento dos estudantes como redatores ou são eles um elo entre a sua capacidade de expressar e o seu diálogo com o mundo? Quais ações didáticas podem funcionar a fim de extrair do sujeito a sua capacidade de se expressar e intervir na sociedade?

¹ Marcador discursivo é compreendido aqui, conforme Penhavel (2010), como um conjunto de expressões capazes de estabelecer relações entre as partes do texto e também entre autor e interlocutor.

Como resposta a esses questionamentos, e com o objetivo geral de propiciar o desenvolvimento das habilidades linguísticas referentes à escrita de artigos de opinião, assim como situar o docente como articulador/ produtor de um texto maior capaz de estruturar todo o procedimento, a aula, ou seja, o docente assume o papel de estabelecer os contornos que permitirão aos estudantes caminhar, esse memorial compõe-se dos seguintes tópicos:

- a) o capítulo intitulado “Carcará, pega, mata e come: o professor, a escola e o significado de seguir lecionando”. Nessa parte, discuto minha formação a fim de colocar em perspectiva os pontos da trajetória que me impeliram a buscar resultados distintos do que eu encontrava, que me fizeram enxergar o problema do ensino de escrita como relevante o suficiente para ser tratado aqui e que me permitiram refletir acerca da responsabilidade que lecionar representa;
- b) o capítulo intitulado “Processual e dialógico: um vôo rasante em campo aberto”, onde busco discutir a integração entre a teoria dos gêneros textuais e a pedagogia do processo a fim de que, juntas, elas possam iluminar o ensino de escrita de artigos de opinião. Além disso, nesse tópico a discussão acerca das relações oralidade – escrita, bem como a emergência de práticas eficientes no sentido de viabilizar desde o surgimento de ideias até a avaliação do processo são relacionadas a essas teorias;
- c) o capítulo intitulado “Sobre o que falamos quando falamos de gênero? A aula como gênero textual”, cuja proposta é abordar a aula como um gênero textual, a fim de explicitar o seu potencial comunicativo, dialógico e prático;
- d) o capítulo intitulado “Vencendo juntos: removendo obstáculos e caminhando lado a lado”. Nesse tópico, tento justificar a escolha do gênero textual apresentado nessa pesquisa, o modo como é sugerido no Banco Nacional Comum Curricular (BNCC), além da discussão sobre

forma e uso da argumentatividade e dos marcadores linguísticos que evidenciam a argumentação;

- e) O último tópico apresenta a sequência didática esboçada para ilustrar a concepção construída nos capítulos anteriores.

A aprendizagem da argumentação tem início já no Ensino Fundamental, pois um dos objetivos do curso de Língua Portuguesa, nessa etapa, é, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 7), garantir que os alunos estejam aptos a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, etapa posterior, espera-se que seja um redator eficiente de textos argumentativos e que alcance a competência de “confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 1998, p. 21).

Portanto, ao propor o desenvolvimento de uma metodologia alternativa para o ensino de escrita acreditamos estar contribuindo não apenas para as discussões acerca do papel da argumentação e, como consequência, do texto argumentativo no Ensino Fundamental, mas também para que o estudante possa chegar a uma nova etapa de ensino, sobretudo nesse momento em que, a despeito das polêmicas geradas em torno do tema (o Novo Ensino Médio já se apresenta como uma realidade, a partir de 2022 as escolas começam a ofertar seus novos currículos) mais capacitado a utilizar a linguagem com vistas a se inserir no processo de modo mais íntegro.

2 “CARCARÁ, PEGA, MATA E COME”: O PROFESSOR, A ESCOLA E O SIGNIFICADO DE SEGUIR LECIONANDO

“É engraçado (sic) a força que as coisas parecem ter quando elas precisam acontecer” foi a frase com que o cantor e compositor Caetano Veloso introduziu a sua versão da canção *Carcará* num show em 1978, no Rio de Janeiro, que acabou se transformando no disco *Caetano Veloso e Maria Bethânia ao vivo*. Dita de modo quase cantado, um pouco querendo se adaptar ao ritmo da guitarra que já soava suas primeiras notas num timbre seco, cortante, e com uma pausa relativamente longa que põe em destaque as duas metades do significado que a sentença encerra, o maravilhamento diante da aparente força das coisas e a sua necessidade de existir, essa elocução foi o que de primeiro me veio à cabeça quando me vi na iminência de escrever esse memorial, uma reflexão, com base em determinados pressupostos teóricos, acerca de minha atividade docente acrescida de um projeto para melhorá-la.

A frequência com que esse som se insinua em minha mente, como uma espécie de epígrafe para as lembranças, talvez esteja relacionada ao fato de que me tornar professor foi um acontecimento quase fortuito em minha vida. Eu nunca havia cogitado essa possibilidade que, de alguma maneira, está relacionada não aos meus equívocos ou incapacidades, como já acreditei um dia, mas, quem sabe, ao modo como concebo a existência – um percurso aventureiro entremeado de mistérios, tesouros e descobertas que se realizam no constante intercâmbio de informações, ideias e anseios. Ou talvez nem isso e, assim, o verdadeiro significado de seguir lecionando seja algo mais vulgar, como simplesmente prover o meu sustento, ou algo ainda por descobrir, e a graça da força que eu enxergo nesse acontecimento diga respeito a minha necessidade de encará-lo a partir de uma perspectiva complacente. De todo modo, o que de fato interessa é que o magistério preencheu o meu destino de um significado específico e, isso sim, tal significado, sem dúvida, precisava acontecer para que eu me tornasse o que sou, para que o traço que compõe a figura que estou a formar pudesse se estender um pouco mais dando-me a ocasião de, ao perceber-me, notar um sujeito alegre, falante, curioso e cheio de atividades para corrigir.

Então, principalmente por isso, posso afirmar que sou o “professor Raimundo”, ou “professor de Português”, me surpreende o quanto ainda sofro para me acostumar a esse epíteto despersonalizante, e há pouco mais de uma década, pelo menos três vezes por semana, me dirijo ao Centro Educacional Yolanda Pires, na cidade de Camaçari, para ministrar aulas de língua materna a jovens de 11 a 16 anos matriculados nas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

É nessa escola, localizada num dos bairros mais violentos da cidade, o Jardim Limoeiro, que tento colocar em prática o aprendizado que obtive no curso de graduação em Letras que fiz na Universidade Federal da Bahia. É nessa escola que busco orientar os alunos a perceber o quão vasto é o mundo, embora tudo pareça negar isso o tempo todo, sobretudo quando vivemos a asfixiante realidade de exclusão a que somos submetidos no Brasil. É nessa escola que padeço tantas vezes o cotidiano de tentativa e erro, além de debates severos comigo mesmo a fim de encontrar o melhor caminho para auxiliar os alunos no exercício do uso da Língua Portuguesa e alcançar, com isso, resultados proveitosos.

Lembro quando, pela primeira vez, cheguei ao prédio da instituição. Sabia que, daquele momento em diante, uma nova fase começava em minha trajetória. Sempre tive o costume de anotar num diário os feitos marcantes do dia; ou da semana, quando o dia se torna cheio o suficiente para não me permitir registrá-lo; ou do mês, quando as semanas passam numa velocidade tal que mal podemos percebê-la. Sem saber que as encontraria, sem nem mesmo estar certo de que havia registrado, revirei uma resma de cadernos antigos que sobreviveram a duas ou três mudanças e à competição por espaço com uma porção de discos, livros, filmes, revistas, papéis soltos, desenhos, souvenirs, tudo isso amontoado num quarto minúsculo onde eu passo parte do meu tempo livre. Para minha sorte, lá estavam as anotações referentes ao dia 23 de março de 2009.

Estive na escola em que vou trabalhar. Chama-se Centro Educacional Yolanda Pires. O nome é um bom sinal, dona Yolanda foi a mulher mais elegante e educada que conheci. Finalmente, já posso organizar minha vida sabendo que tenho um encontro marcado neste lugar durante as tardes e as noites de terças, quintas e sextas. O prédio é novo, um tanto parecido

com os outros prédios que abrigam as escolas públicas que conheço. Entretanto, ele me pareceu espaçoso, compartimentado em vãos, alguns deles separados por portões de ferro e isto me causou má impressão. Não conheci os alunos. Eram mais ou menos 18:30h quando cheguei e fui atendido por uma senhora distante que fez pouco caso da minha presença – agiu como se lidar com a chegada e a saída de professores fosse coisa corriqueira. Eu era mais um e isto me fez pensar que aquele era um acontecimento que importava apenas para mim e então me senti só. Ela me pediu que preenchesse um formulário e que começasse o trabalho no dia seguinte.

Uma década depois e eu já não me reconheço, ainda menos a escola, nessas palavras. O prédio envelheceu, os dias mudaram, a secretária que me atendeu, agora aposentada, é hoje uma amiga querida de quem eu sinto saudade e, o mais importante, não estou só. Ao contrário, sinto-me parte de uma equipe com a qual eu muito tenho aprendido durante esse tempo e que me fez perceber que a atividade do magistério deve se dar em conjunto, um contribuindo para o sucesso do outro. E estes são elementos importantes a partir dos quais eu reflito a minha prática: o exemplo e a cooperação. Ouso até afirmar que educadores contam com três influências basilares para a execução do seu ofício: o exemplo dos professores que tiveram, a colaboração dos colegas e as teorias aprendidas em sua formação, sendo a conciliação dessa última com a prática, e mesmo a sua problematização e a busca por novos aportes, na realidade da sala de aula, o grande x da questão. E é na busca de respostas a esse desafio que eu voltei à universidade, um espaço de pesquisa e reflexão coletiva, ou seja, prática e reflexão conjuntas, assim como deve ser também a escola.

2.1 AJUSTE ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA JORNADA

A complexidade da questão referente à relação entre teoria e prática, ou melhor, como eu poderia adaptar o meu fazer pedagógico aos conhecimentos adquiridos na faculdade, sempre me trouxeram insegurança e, esta, a insegurança, sempre me estimulou a buscar através de leituras, cursos etc. um anteparo formativo no qual eu pudesse me escorar a fim de elaborar as aulas. A sensação de estar faltando alguma coisa e de que a graduação não me foi

suficiente no atendimento a este aspecto, a conjunção teoria e prática, me perseguem. Portanto, a inspiração dos colegas e o exemplo dos mestres, sobretudo o do professor Marcel, foram dois apoios fundamentais que me ajudaram a prosseguir, mesmo a despeito dessa deficiência.

Como essas coisas difíceis de compreender, mas que precisam acontecer, e acontecem, assim se deu o meu contato com o professor Marcel ainda antes de admitir a ideia de lecionar. Havia dois dias que eu tinha chegado a Paris, cidade que eu sonhava conhecer por conta do fato de admirar seus escritores e de ter estudado Língua Francesa na graduação, quando fui a um sebo bem próximo ao hotel em que eu me hospedara. Lá, a vendedora, percebendo o meu interesse por literatura, foi basicamente por isso que decidi estudar Letras, inclusive, me convidou a participar de um curso sobre a poesia de Língua Francesa do século XIX. Seriam cinco encontros, e o primeiro já aconteceria dali a dois dias.

É óbvio que aqui não vem ao caso explicitar o conteúdo daquelas lições. Chamo atenção dessa memória para registrar o quanto a prática pedagógica daquele homem baixinho, elegante e de voz grave me inspirou, sobretudo o seu modo de conceber o conhecimento e, particularmente, os mecanismos de ensino, além do seu preparo, organização, inteligência e, por fim, a generosidade com que auxiliava o nosso estudo, tantas vezes se despidendo da enorme cultura de que dispunha para examinar uma afirmação pueril, uma colocação inadequada ou uma interpretação completamente alheia como se fosse ele próprio o enunciador das afirmações desastradas, algumas delas proferidas por mim, como não poderia deixar de ser.

E aqui me ocorre uma discussão interessante proferida num artigo, publicado na revista *Poesis*, das pesquisadoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005-2006, p. 08), e debatido no âmbito do *Profletras*, acerca da formação de professores tendo em vista a relação teoria e prática.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração

dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Embora eu tenha tido bons professores ao longo da vida, mais adiante falarei do mestre Gouveia, esse era seu apelido, até então eu não conhecia uma postura tal como a de Marcel. Com muita consistência, eu pude perceber em sua prática aspectos que me levaram, algum tempo depois, a refletir acerca das minhas ações. Um deles foi o fato de que Marcel apresentava suas leituras a partir de um arcabouço teórico considerado mais adequado, mas, ao mesmo tempo, o relacionava a outras teorias, promovendo um diálogo instigante entre conceito e objeto, deixando claro sempre que a teoria está para a análise assim como a harmonia está para a música, ou seja, ela, a harmonia, pode variar, existem soluções harmônicas diversas, entretanto, a melodia é o que caracteriza a peça e, portanto, deve ser preservada. Em resumo, foi ali que eu percebi que teoria e prática caminham, ou devem caminhar juntas.

Novamente, conforme Pimenta e Lima (2005-2006, p. 19),

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prática' em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados.

Em outras palavras, é importante esclarecer que a imitação se configura como um passo da aprendizagem. Minha experiência com o professor Marcel se completaria, mais tarde, tornando-se mais potente, com os estudos teóricos

que realizei nas instituições formadoras a que tive acesso. Tais estudos, inclusive, me permitiram ressignificar tal experiência, aprendendo, ademais, a valorizá-la como ela merece.

Não faz muito, lendo o livro “Lição dos mestres”, do crítico literário George Steiner (2018, p. 11), tive a oportunidade de recordar vivamente daqueles encontros por conta da afirmação desse autor de que é possível imaginar três relações principais entre professor e aluno:

Há os mestres que destroem seus discípulos psicologicamente e, em casos mais raros, fisicamente também. Subjugam seus espíritos, acabam com suas esperanças, aproveitam-se de sua dependência e de sua individualidade. O território da alma também tem seus vampiros. Em contrapartida, há os discípulos, pupilos e aprendizes que derrubam, traem e arruinam seus Mestres. (...) A terceira categoria é a da troca, a de um eros de confiança recíproca e, de fato, de amor (“o discípulo amoroso” da Última Ceia). Por um processo de interação, de osmose, o Mestre aprende com seu discípulo enquanto lhe ensina.

O professor Marcel se insere na terceira categoria, obviamente. Sua aula era de fato um processo de interação em que ele sempre demonstrava curiosidade pelo que dizíamos e não se comportava como uma espécie de juiz do certo e do errado. Essa relação amorosa e o cuidado para não permitir que a teoria aprisionasse o objeto foram muito estimulantes. Verificar isso na prática me fez perceber a grandiosidade do trabalho docente e, principalmente, o significado do ensinamento do educador Paulo Freire quando afirma, em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 18), que não há docência sem discência:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desde o início de minha trajetória, quando, uma vez ocupante do cargo de professor de Língua Portuguesa da escola, eu comecei a travar conhecimento de que as teorias linguísticas pairavam de um lado e as práticas docentes de outro, de que elas não eram uma coisa só, é que se tornou imperativo, para mim, buscar um caminho de preparação constante para que eu pudesse diminuir o espaço entre ambas e, guardadas as devidas proporções, poder desempenhar o meu ofício com o mesmo zelo, humildade e sabedoria com que o professor Marcel desempenhava o dele. A busca pelo mestrado profissional em Letras surge nesse contexto.

2.2 POR UMA CONCEPÇÃO DE ENSINO: UM OÁSIS

Um problema constante contra o qual nos debatemos nas salas de aula de escolas públicas situadas em comunidades carentes são os altos índices de analfabetismo funcional (INAF, 2008). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pouco mais de cinquenta por cento dos garotos que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental não apresentam as competências esperadas em leitura e escrita. Esse déficit quase sempre vem acompanhado de desinteresse e baixa autoestima. Bombardeá-los com as soluções convencionais não tem sido a melhor receita e não se trata simplesmente de planejar aulas divertidas a fim de chamar-lhes atenção. A concepção de ensino é o elemento-chave a que devemos considerar se estivermos interessados em apresentar respostas eficazes para tal contrariedade.

As preocupações com os métodos, com o material didático, com a viabilidade de aplicação de determinados procedimentos, com os modelos de avaliação, com a escassez de recursos etc. respondem por parte considerável das questões que nos inquietam. Entretanto, esses problemas, pensados de modo isolado, podem nos fornecer pistas falsas ou até nos fazer ampliar, inconscientemente, os obstáculos. Há muito a percepção de que é possível desenvolver uma ação que concentre esforços no que temos, no que somos e no que queremos tem sido posta como um desafio lá no Centro Educacional

Yolanda Pires, uma vez que cansamos de esperar por respostas que escapam ao nosso controle.

Atendo-se mais detidamente ao objeto dessa reflexão, é importante ter em mente que o ensino escolar da escrita é marcado, em grande parte, por uma concepção de linguagem em que o educando é visto como sujeito do seu próprio discurso. Entretanto, tal concepção, muitas vezes, não se materializa na sala de aula. O mais comum, na verdade, é que a produção de texto aconteça no decorrer de uma rotina em que ela é praticada tão somente como uma atividade centrada no mecanismo automático pergunta – resposta, em que o professor sugere um problema, comumente alienado da realidade mais imediata, e o aluno tenta reproduzir os parâmetros da “redação nota dez” demonstrados previamente. A homogeneização das ideias e o desinteresse pela escrita são, conseqüentemente, os produtos mais flagrantes desse modelo.

Sendo assim, os cadernos, importantes portadores das atividades escritas, não carregam em si o traço dos intercâmbios orais, da pesquisa, das idas e vindas tão características de quem busca construir um pensamento, uma argumentação que visa um fim específico. Eles são, tristemente, um repositório de redações escolares endereçadas a ninguém e remetidas por um ser abstrato, homogêneo, inconsciente e irrefletido, o redator.

Tristemente, os jovens brasileiros dos Anos Finais Ensino Fundamental têm ampla dificuldade em se comunicar através da linguagem escrita. Na hipótese de que há uma relação entre esses dados e a didática desenvolvida quanto ao ensino de Redação, busca-se aqui apresentar uma possível solução pedagógica para tal problema, discutindo as vantagens da introdução de uma pedagogia do ensino de escrita baseada na ideia do *processo*.

É lamentável perceber que as práticas pedagógicas de grande parte dos núcleos de ensino desprezam diversos aspectos relacionados à produção escrita. Será oportuno discutir tais lacunas em conjunto, verificando o custo dessas ausências como foco do ensino de escrita, embora essa pesquisa concentrará seu foco em apenas um dos aspectos, aqui considerado o mais importante, o processo. De modo mais amplo, o que se pretende argumentar é

como a visão do papel do educador possibilita ou impossibilita a consideração desse aspecto no ensino de redação, viabilizando-o ou não como prática educativa.

A ideia de escrita como processo, inspirada na obra *Concepts in composition*, organizada pela professora e pesquisadora Irene L. Clarck (2008), preconiza que o ensino da escrita como processo se constitui como uma atitude que reage a uma pedagogia baseada, sobretudo, na noção de que aprender a escrever é fruto exclusivamente de práticas exaustivas de leitura, de cópia de modelos, de padrões automatizados baseados numa noção empobrecida do que vem a ser o texto. Ou, ainda, na noção de que a escrita se dá a partir de um conjunto de etapas lineares que vão desde a pré-escrita – em que se encontra a fase da pesquisa, da seleção etc. – até a revisão, que já envolve a escrita, de fato.

Mal é necessário esclarecer que, em ambos os casos, tais visões não refletem o que, na verdade, ocorre. Escritores frequentemente fazem novas descobertas que os levam a reconsiderar, tantas vezes, tudo o que já foi realizado ou parte dele. Além disso, a mera cópia de modelos despreza as singularidades dos educandos e, assim, as decisões que eles tomariam quanto aos caminhos a percorrer em função dos objetivos da comunicação.

É nesse sentido que o ensino da escrita como processo assume o papel de dar ao educando um lugar de sujeito nessa atividade. O foco no que acontece quando ele escreve e mesmo a natureza recursiva da escrita não ficam de fora. Além disso, como os estágios de cada experiência são diferentes, forçar o aluno a cumprir um conjunto pré-determinado de etapas pode inibir a sua criatividade.

Segundo Clarck (2008, p. 12, tradução nossa),

De modo geral, uma abordagem processual para escrever e ensinar a escrever significa devotar crescente atenção aos escritores e às atividades que eles desempenham quando criam e produzem textos, ao contrário de analisar e tentar reproduzir padrões. Reagindo à pedagogia orientada para a correção do erro e para a formulação de padrões, a abordagem processual, desenvolvida durante os anos 60 e 70, esteve preocupada em descobrir como os escritores produzem, desenvolvendo um modelo de escrita processual e ajudando-os

a encontrar um procedimento que os capacitaria mais efetivamente a continuar progredindo como autores. Embora para muitos escritores e professores, o conceito de uma escrita como processo não fosse novo, a crescente ênfase na sala de aula, ou seja, em ajudar estudantes a adquirir um método efetivo e descobrir o que escritores bem sucedidos fazem quando estão escrevendo, constituiu uma nova abordagem pedagógica e um caminho de pesquisa potencialmente instigante².

Para grande parte dos estudantes e dos professores, a ideia central é que o escritor deve saber exatamente o que dizer quando decidem escrever, ou seja, não há percurso, não há convívio com as ideias, não há amadurecimento. A escrita, entretanto, é, como a aprendizagem, um “vir a ser”. É por conta disso que o seu ensino na escola precisa ser repensado em função da noção de educação como “guiar para fora” e do educador como mestre que auxilia na caminhada.

2.3 POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA RETOMADA

A constatação do baixo aproveitamento dos estudantes nas aulas de produção de textos dissertativos torna fundamental a problematização de tais dificuldades a partir de um projeto que considere a escrita no âmbito da formação escolar nas etapas do Ensino Fundamental com especial atenção aos aspectos mais particulares que compõem essa prática. Tradicionalmente, nem sempre tal preocupação esteve ligada a uma ideia de processo, ou seja, a um conjunto de decisões que o escritor toma ou a um conjunto de ações que o escritor desenvolve com o intento de alcançar um objetivo discursivo. A atenção pedagógica se concentra, quase sempre, na transmissão, para os

²Broadly speaking, a process approach to writing and the teaching of writing means devoting increased attention to writers and the activities in which writers engage when they create and produce a text, as opposed to analyzing and attempting to reproduce “model” texts. Reacting against a pedagogy oriented toward error correction and formulaic patterns of organization, the process approach, as it evolved during the 1960s and 1970s, was concerned with discovering how writers produce texts, developing a model of the writing process, and helping writers find a process that would enable them to write more effectively and continue to improve as writers. Although to many writers and teachers, the concept of a writing “process” was not news, the increased emphasis in the classroom on helping students acquire an effective process and on finding out what successful writers did when they wrote, constituted a new pedagogical approach and a potentially exciting research direction.

alunos, de um grupo de técnicas organizadas em etapas que fatalmente os conduzirão ao resultado esperado.

Desse modo, esse trabalho tem como foco pesquisar a possibilidade de construção de uma pedagogia baseada no movimento “escrita como processo”, que se coloca frontalmente contrária a tais práticas. A validade dessa pesquisa está relacionada, portanto, a sua capacidade de auxiliar na descoberta de um caminho que possa dinamizar o trabalho discente sem perder de vista as necessidades expressivas individuais dos estudantes e o papel da escola como incentivadora do desenvolvimento de uma consciência crítica que os permita dialogar com o universo em que está inserido.

A motivação para essa investigação partiu, principalmente, da verificação empírica de que o crescente domínio da habilidade escrita é, além de tudo, um fator motivador para os estudantes do Ensino Fundamental continuarem firmes na sua trajetória escolar. Apresentar caminhos para ampliar as possibilidades de aquisição dessa habilidade pode vir a ser o principal fruto social deste trabalho.

Em função, portanto, do entendimento de que a aprendizagem da escrita constitui um aspecto crucial do desenvolvimento do educando – uma vez que ela pode propiciar a redefinição do seu papel social, tornando-o capaz de interagir mais incisivamente na construção dos sentidos de sua comunidade – e considerando o fato de que os alunos apresentam diversas dificuldades na produção de textos dissertativos, esta pesquisa pretende verificar as possibilidades de um novo modelo didático conhecido pelo termo “escrita como processo”. Assim, o problema aqui mencionado pode ser expresso a partir da seguinte questão: quais os possíveis resultados da instituição, na turma do 9º ano A do Centro Educacional Yolanda Pires, de uma pedagogia da composição baseada no movimento chamado “escrita como processo” para o ensino da produção de artigos de opinião**?

2.4 CODA

O verbo *educar* deriva do termo latino *educare*, que, por sua vez, é formado pelo sufixo *ex*, que significa fora, exterior, e pelo radical *ducere*, que significa guiar, conduzir. Com base nessa acepção, não seria incorreto considerar *Educação* como um processo a partir do qual o aluno é convidado a transportar-se do universo solitário de sua individualidade mais estrita para um ponto em que o seu contato com o mundo pudesse ocorrer de modo expressivo e autônomo.

O papel do educador, nesse sentido, adquire ampla singularidade, uma vez que tal transporte depende da intermediação de profissionais capacitados, dispostos. O desafio aqui está, mais que tudo, relacionado à habilidade de tornar o empreendimento um mecanismo produtivo para todos à medida em que ele esteja adequado às especificidades de cada um e em diálogo com o mundo lá fora. Um desafio e tanto quando se tem em mente a heterogeneidade dos sujeitos e as exigências da vida social.

Que a escola esteja propensa, por conta de sua própria *raison d'être*, a se converter num monastério disposta a dialogar apenas com os céus estabelecendo, para isso, códigos específicos, é algo que deve estar na consciência dos membros que a compõem. E, não menos importante, o canal que ela utilizará para se manter assim será, inevitavelmente, o trabalho do professor, sua relação com os alunos através das normas de conduta, das avaliações, das convenções pedagógicas.

Em outras palavras, é o mestre, com o peso do significado que essa palavra traz, que carrega o sistema. Isso para o bem e para o mal. Esteja ele educando ou adestrando. Esteja ele intermediando o percurso do aluno entre o seu domínio subjetivo e o universo objetivo do qual faz parte ou aprisionando-o a uma realidade fantasiosa cujos símbolos só falam de si mesmos.

As notas secas da guitarra que introduz a canção Carcará continuam a ecoar em minha cabeça. A necessidade dos acontecimentos escapa ao nosso controle mas não nos eximem do compromisso. As discussões incitadas pelas disciplinas das aulas do mestrado profissional em Letras têm destacado inúmeras vezes o tamanho da nossa responsabilidade. A tarefa não é fácil, mas não há porque não cumpri-la.

3 PROCESSUAL E DIALÓGICO: UM VÔO RASANTE EM CAMPO ABERTO

A possibilidade de ministrar aulas de Redação tendo em vista uma perspectiva audaciosa que permita aos estudantes expressarem-se com espontaneidade, embora respeitando os limites que consubstanciam o discurso, seja ele qual for, sempre me pareceu o norte magnético da atividade docente. Por algum motivo, acredito que aí, nesta simples tarefa, “escrever”, desagua, para logo em seguida continuar seu fluxo, toda uma corrente de saberes longamente desenvolvidos e que, de algum modo, nos envolve inapelavelmente.

Os motivos, portanto, para que eu valorize o texto como o centro do processo educativo devem estar associados muito mais às minhas experiências remotas do que a qualquer parâmetro científico ou concepção pedagógica que eu tenha conhecido ao longo do tempo. Em outras palavras, quero dizer que a expectativa de produzir significado, de compor uma imagem do mundo, desde muito cedo se materializou em minha consciência e, se há um instante em que isso teve início, em que a prenda me foi ofertada e eu, precoce, mordi a maçã, foi quando, numa manhã de sexta-feira, a professora leu em voz alta uma estorinha que eu acabara de criar na sala.

Eu cursava o último ano do Ensino Fundamental I e tinha acabado de chegar à escola – nós, eu e minha família, não pelos melhores motivos, havíamos nos mudado para aquela cidadezinha onde uma vida nova se iniciaria e, como tudo o que se inicia, nos traria os percalços superáveis que, em seu tempo, incomodam, mas que estão destinados a se transformarem em leves lembranças, às vezes não tão leves, para quem os supera. Pois bem, há algumas semanas naquela classe, eu já sabia que as sextas estavam destinadas, num primeiro momento, às atividades de interpretação e, logo depois, às de escrita, culminando na leitura em voz alta dos textos pelos seus autores.

Magrelo, novato, tímido e sem farda, elas demoravam um bocado a chegar, eu não tinha a segurança necessária para levantar e falar àquele grupo aparentemente tão coeso, tão íntimo, como se fossem todos – colegas, quadro,

professora, caderno, livro, cadeiras – uma coisa só e eu o elemento estranho a quebrar uma sintonia tão fina. Só de pensar em mostrar a minha cara envergonhada, o papel quase colado às mãos molhadas de suor, a voz esganiçada prestes a desatar em choro, não era aquela a minha voz, não podia ser, só de pensar eu arquejava, mal conseguindo respirar.

Os meninos sucediam-se uns aos outros tranquilamente oralizando seus escritos enquanto eu não conseguia me concentrar para escutar alguma coisa por medo de que chegasse a minha vez. O poeta romântico Alphonse de Lamartine, num poema famoso intitulado “O lago”, pede ao tempo que pare a fim de que ele possa saborear as “rápidas delícias”, no que se referia ao desejo de desfrutar por um prazo maior uma relação amorosa. Eu, ali, ao contrário, pedia ao tempo que parasse para que eu ficasse eternamente congelado naquela angústia nem um pouco amorosa, o inabalável medo da rejeição, se, assim, eu não precisasse participar daquela atividade. Mas o que o próximo segundo nos reserva é sempre uma surpresa e talvez resida aí a graça da vida, sobretudo se observada pelo retrovisor.

Ao ler os sinais que o meu corpo emitia, a pró nem se deu ao trabalho de solicitar que eu fizesse como os outros. Veio até a carteira, pegou o texto e perguntou se eu gostaria de que ele fosse lido. Eu fiz que sim com a cabeça e aguardei como quem pensa: *seja o que Deus quiser!* Ela foi em frente e à medida em que avançava a turma sorria com convicção, encantada com as peripécias de uma personagem que eu tinha acabado de conceber. Imediatamente, como num estalo, eu me transformara no eu-lírico que, à beira do lago, nada mais ansiava do que viver aquele amor esquecido de tudo o mais. *Ô temps, suspend ton vol!*

3.1 ANTES DE REDIGIR, EU ESCREVO EM MINHA MENTE: O LEÃOZINHO QUE FALA, DANÇA E RODOPIA: O PENSAMENTO, A FALA, A ESCRITA E O MUNDO

Há quem pense que o estudo de Língua Portuguesa pode prescindir de uma prática ancorada na valorização da oralidade. Há quem pense, ao contrário, que a oralidade é o ponto de chegada desses ensinamentos e que

tudo o que cabe na fala está validado em contraposição à artificialidade da escrita. Certamente, esta perspectiva dicotômica é de pouca eficiência quando refletimos acerca do ensino de Redação. Conforme Marchuschi (2010, p. 17), o homem pode ser definido como um ser que fala e, não obstante,

isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala (...). Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a oralidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos mímica e prosódia, graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia.

Estas observações, quanto ao fato de que fala e escrita não caracterizam dois sistemas linguísticos, são amplamente importantes e constituem, por assim dizer, um dos axiomas desta pesquisa. Obviamente, esta ideia será aprofundada um pouco mais adiante e também relacionada a outros enfoques teóricos. Chamo atenção deste trecho aqui apenas para relacioná-lo à relevância que a experiência anteriormente citada teve em minha concepção de ensino-aprendizagem no que diz respeito a este ponto. Sigamos!

Tendo vivido intensamente a alegria daquele momento tão breve que não para de gerar significado, talvez seja este um dos sentidos da suspensão do tempo referida no poema de Lamartine, eu fui para casa e passei o restante do dia relendo o que havia escrito sem encontrar, necessariamente, a mesma beleza, o mesmo brilho, a mesma graça que havia na apresentação da professora. Não que o texto não fosse o mesmo, as palavras não mudam assim tão facilmente, mas elas não são estanques e ganham vida à medida em que são utilizadas. Isso, de algum modo, se tornou tão claro para mim que, à noite, meu irmão, que estudava na mesma escola, mas uma série anterior à minha, contou o ocorrido à minha mãe, não me recordo como ele acabou sabendo, e pediu para que eu lesse o conto. Eu o fiz e todos riram novamente.

Era algo sobre um leão que contava peripécias, apresentava-se de modo divertido, dizia precisar de um banho, embora não gostasse, caía, rodopiava e o tempo todo alegava estar escrevendo aquilo porque tinha que fazer, embora não gostasse, uma espécie de narrador-personagem rabugento que eu não sei de onde saiu – Machado de Assis estaria ainda a alguns anos de minhas vivências literárias.

Mas o que importa é que eu havia percebido algo fantástico relacionado aos textos. Eles são elásticos. São mais do que meros blocos de palavras ou expressões e eu os escrevia e reescrevia o tempo inteiro em minha cabeça. Criava histórias e contava e recontava de mil maneiras. E falava, falava muito o tempo todo sem saber que aquilo era também uma composição. Por isso, quando li para minha família aquela noite, eu pus um título, não havia um na versão original; em algumas passagens, eu improvisei expressões que eu imaginei que funcionariam; diminuí o ritmo da leitura para que eles rissem nos trechos divertidos; repeti frases, substituí palavras. Assim, de algum modo, eu o reescrevi e, fazendo-o, me dei conta de que escrever é participar de um enorme diálogo que começa consigo mesmo e que você pode borrar, corrigir, reiterar, contradizer, apagar e fazer tudo de novo, ou seja, escrever é um processo. Assim como é a vida, até certo ponto.

Não foi sem admiração que eu li a experiência do linguista americano William Lutz (apud Harris, 2008, tradução nossa) com a escrita:

Antes de redigir, eu escrevo em minha mente. Por mais difícil e complexa que seja a escrita, por mais tempo que eu precise para pensá-la. As ideias germinam em minha cabeça. Enquanto eu falo, dirijo, nado e me exercito eu estou pensando, projetando, escrevendo. Penso a introdução, quais exemplos utilizar, como desenvolver a ideia principal, o tipo de conclusão. Escrevo, reviso, reescrevo, agonizo, me desespero, desisto, só para começar tudo de novo, e tudo isso antes de eu ter começado a colocar as palavras no papel. Redigir não é um processo de descoberta para mim. O processo da escrita acontece em minha mente. Uma vez que ele se completa, o produto emerge. Muitas vezes eu consigo escrever páginas inteiras sem pausa e com pouquíssimas, se tantas, revisões ou mesmo pequenas mudanças³.

³Before I write, I write in my mind. The more difficult and complex the writing, the more time I need to think before I write. Ideas incubate in my mind. While I talk, drive, swim, and exercise I am thinking, planning, writing. I think about the introduction, what examples to use, how to develop the main idea,

É um fenômeno universal. Elaboramos e reelaboramos. E foi assim que eu segui rapidamente me transformando num garoto aceito por ser divertido, fértil e me comunicar bem. Ter me tornado um aluno popular, ter desenvolvido uma personalidade associada a arte – eu desenhava, tocava e cantava, cheguei mesmo a ter uma banda no período de ginásio –, não se pode afirmar que tenha ocorrido exatamente por conta daquela manhã na escola, embora não se possa negar por completo a importância dela. Nosso caminho no mundo, nossas escolhas, o que nos ocorre têm um quê de aleatório. Quem poderia garantir que, num ponto insignificante do universo, uma professora, ao ignorar a produção de um garoto, iria produzir qualquer alteração? Eu, que aprendi a imitar Machado de Assis antes mesmo de conhecê-lo, só posso acreditar, ao refletir sobre o destino de Brás Cubas, que tudo não passa de uma caminhada cujos significados nós mesmos atribuímos. Algo muito parecido com a escrita ou de como eu a percebo, e que, mais uma vez, pode ser chamado de processo.

O que de fato interessa, e este é o principal motivo pelo qual eu narrei esse acontecimento, é que ele nos permite perceber algumas dimensões, se é que assim posso dizê-lo, da produção textual. Para ser mais claro, penso, a título de sistematização, que a pedagogia da composição pode ser pautada, a fim de melhor compreendê-la, em dois aspectos básicos:

- a) o processual;
- b) o dialógico ou comunicativo;

É sabido de todos que esses aspectos ocorrem simultaneamente e poderíamos, de algum modo, afirmar que: a *comunicação* orienta o *processo*; ou que o *processo*, conceitualmente, abarca a *comunicação*. Pouco importa! Não é interesse dessa pesquisa explorar em profundidade o campo desses conceitos, mas utilizá-los estrategicamente em nome da construção de uma

what kind of conclusion to use. I write, revise, rewrite, agonize, despair, give up, only to start all over again, and all of this before I ever begin to put words on paper. Writing is not a process of discovery for me. The writing process takes place in my mind. Once that process is complete the product emerges. Often I can write pages without pause and with very little, if any, revision or even minor changes.

didática de produção de texto que se permita eficiente e capaz de gerar resultados concretos e aceitáveis.

Parto do pressuposto de que se pode superar as dificuldades do ensino de Redação a partir de uma orientação pedagógica consciente de que textos são mecanismos de interação que partem de sujeitos autônomos, participantes de diversas relações sociais e capazes de, em decorrência de debates internos e externos, lançar mão de ideias e conteúdos capazes de ressignificar o seu papel no contexto em que vive.

3.1.1 Processo ou produto?

Segundo o autor Richard Fulkerson, num artigo intitulado *Antes e depois do Processo: avaliações e análise*⁴, publicado em 2001 na revista *Composition studies*, da Universidade de Cincinnati, para as pessoas de meia idade a frase “escrever é um processo” compõe um aforismo sem maiores implicações. De fato, tenho verificado em muitos trabalhos acadêmicos o termo *processo* como correlato a curso, decurso, sucessão, sistema, principalmente quando se quer abordar a prática da retextualização.

O ensino escolar de Redação possui baixa efetividade instrucional, conforme eu disse anteriormente. De fato, escrever textos tem, muitas vezes, sido encarado como andar de bicicleta ou, mesmo, desenhar. Quem sabe, sabe. Quem não sabe, improvisa, tenta caminhar empurrando a bicicleta ou, no caso do desenho, traça as linhas que conseguir. E o processo, neste caso? O processo seria essa tentativa de elaboração baseada em instruções generalizantes. Um bom escritor, aqui, seria alguém que produz bons textos sem precisar realizar muito esforço.

Num livro recente, já citado acima, o cientista cognitivo Steven Pinker (2016, p. 23) reproduz uma afirmação muito significativa do escritor inglês Oscar Wilde, a saber: “A educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar de tempos em tempos que nada digno de ser concebido pode ser ensinado”. Digo significativa porque ela sintetiza certo preconceito que vigora em relação

⁴ *Pre- and post-Process: Reviews and Ruminations*

ao ensino de escrita. Talvez, pode-se objetar, o autor de “O retrato de Dorian Gray” esteja se referindo à criação literária, que não é objeto desse estudo, obviamente, embora mesmo ela, acredito, pode ser, até certo ponto, aprendida e não deve ser desprezada quando se pensa no ensino da composição de outros gêneros. Pois bem, Pinker diz temer que Wilde estivesse certo. Eu não temo. E a pedagogia da composição com base no processo pode nos auxiliar a tornar explícitos os caminhos tantas vezes tidos como inexistentes.

Em toda a minha vida escolar, fui tido como um bom escritor ou como alguém que era bom em Redação ou que, ao menos, tinha facilidade com a matéria. Quando assumi a atividade docente, não foi sem surpresa que percebi a extrema dificuldade que os estudantes tinham para escrever, sempre associando isto à ausência de dom ou ao fato de não gostarem de fazê-lo, quando era exatamente o contrário: não gostavam ou não tinham dom porque não conseguiam, suspeito que o mesmo aconteça com a leitura de livros. É difícil gostar de fazer algo ao qual, por algum motivo, não estamos habilitados. Eu fui um aluno razoável de Redação, melhor do que de Matemática, com certeza, não porque eu seguisse à risca as instruções dos meus orientadores, muito ao contrário. Meu sucesso com a disciplina estava relacionado principalmente ao fato de que eu, desde a fábula do leãozinho sapeca, havia desenvolvido um diálogo interno muito profícuo acerca da organização das ideias em minha cabeça. Isto me permitia colocá-las no papel com um pouco menos de sofrimento, uma vez que elas já haviam passado por um crivo constante que não para nunca, a consciência.

Este diálogo interno, como eu chamo acima, é nada mais do que uma atenção ao processo de elaboração do pensamento: como ele progride, quais as informações necessárias para desenvolvê-lo, o porquê de não se alcançar certa ideia, ou por que motivo elas não podem habitar juntas. Estou preparado para dizer isso? Isto o que escrevi corresponde ao que quero dizer? Sei que não sei? São questionamentos simples, porém capazes de orientar a estruturação de um discurso.

Observar, ter uma ideia, desenvolvê-la e apresentá-la são as quatro etapas geralmente associadas à produção escrita. Entretanto, o que se pode apreender da pedagogia do processo é que elas não são estanques e têm

pouco valor caso não sejam colocadas dentro de uma perspectiva que capacite o sujeito a focar sua atenção em como ele próprio produz ideias. Há processos diferentes de escrita, como sabemos. O que funciona para um pode ser terrível para outro e o que funcionou uma vez para a escritora X pode falhar completamente para ela mesma na próxima tentativa.

Escritores frequentemente descobrem e redescobrem ideias durante a escrita. A criatividade é mais do que um processo instantâneo de tomada de decisões. As reconsiderações acerca do que se pretende de um texto dominam o seu fazer e as práticas convencionais de ensino, infelizmente, entregam ao estudante um conjunto de padrões previamente determinado, desconsiderando a sua individualidade e o seu modo de lidar com as questões que perpassam a criação.

O que certamente fez com que eu me interessasse pela pedagogia da escrita como Processo foi sua ausência de dogmatismo e a confiança que ela devota ao sujeito como capaz de possuir uma voz, como capaz de ressignificar o seu lugar e, a partir daí, se sentir partícipe das discussões que moldam a sociedade em que vive. Segundo a autora Macrorie (apud CLARK, 2008, p. 13), ensinar a escrever é

capacitar estudantes a usar seus próprios poderes, a fazer descobertas, a encontrar caminhos alternativos. Isto não sugere que o mundo pode ser melhor examinado por um conjunto de regras... O programa dá primeiro liberdade ao estudante para encontrar sua voz e deixa seus temas encontrá-lo⁵.

O objetivo principal das aulas deve ser, portanto, envolver os alunos em uma prática de autodescoberta permitindo, assim, que eles apresentem uma voz autêntica e se reconheçam nela. Para que fique mais claro, importa abdicar de aulas fundamentadas no produto final para aulas fundamentadas no processo.

Isto está também baseado no fato de que diversos pesquisadores apontam que a escrita não é uma atividade linear (apud PASSARELLI, 2012).

⁵ Enabling students to use their own powers, to make discoveries, to take alternative paths. It does not suggest that the world can best be examined by a set of rules... The program gives the student first, freedom to find his voice and let his subjects find him.

O ato de escrever não consiste em elaborar um texto começando pela introdução e seguindo até as considerações finais. É algo bem mais complexo, entretanto, pouco visível e, até, eu diria, pouco demonstrável. Onde se encontra?

Tantas vezes, os professores, intuindo a existência de algo para além das ações organizadas em etapas sugeridas como caminhos da boa escrita, pedem para que os alunos revisem suas produções, certos de que, assim, eles conseguirão melhorá-las. A noção de que a revisão culmina em textos bons nunca é verificada a fim de comprovar sua veracidade. Essas práticas de retextualização costumam, inclusive, ocorrer com a solicitação de que o estudante entregue o rascunho num dia e a versão revisada em outro. De fato, é uma atividade interessante, principalmente se ela for conduzida no sentido de estimular o redator a ampliar a consciência do seu processo de escrita. Caso contrário, ela é apenas uma ação sem maiores consequências.

Quando focamos no processo, alguns pontos devem ser observados. São eles:

a) *Brainstorming*. Ousadamente eu o nomearei assim. Este é o ponto relacionado à invenção e pode incluir tudo o que o estudante produz antes de começar a redigir, mas que não cessará de produzido mesmo depois que ele iniciar: geração e assimilação de ideias, organização e contextualização. Cabe ao professor encontrar os meios de materializar estas ações na escola, obviamente. O brainstorming é uma prática interessante, por isso eu o utilizei como título, mas há outras tais como as rodas de conversa após apresentação de vídeos, fotografias, leituras, etc. Infelizmente, este momento, por assim dizer, costuma ser relegado à responsabilidade exclusiva do aluno;

b) *Composição*. Este momento é complexo. Os alunos costumam afirmar que possuem bloqueios e não conseguem nem mesmo iniciar. Eles tendem a imaginar que o texto começa na primeira frase à qual adicionamos a segunda, a terceira e assim por diante, ou que o exercício consiste em colocar no papel o que está na cabeça. Geralmente, não há consciência da natureza recursiva da escrita. E isto é importante afirmar neste tópico porque o modo como estes pontos estão sugeridos aqui pode levar o leitor a perceber que as

ações de *brainstorming* precisam acontecer necessariamente antes do início da composição. Uma experiência exitosa que tem ocorrido nas minhas aulas, sobretudo com as turmas de Educação de Jovens e Adultos, é que eu as inicio, muitas vezes, pela escrita. Peço-lhes que, num prazo determinado, coloquem no papel, com a maior velocidade possível, tudo o que lhes vier à mente sem que se preocupem com pontuação, ortografia etc. Basta preencher a folha. Só em seguida, antes da leitura coletiva, é que eu começo as ações de *brainstorming* e, só então, peço-lhes que leiam o que escreveram. Verifico um resultado impressionante: eles, ao ler, reelaboram, alguns, inclusive, pedem algum tempo para fazê-lo, interrompendo suas exposições orais. Portanto, a natureza recursiva do texto também vale para as aulas de redação. Podemos colocar as coisas de cabeça para baixo, assim digamos, para verificar como elas funcionam.

c) *Revisão*. Eis aqui uma prática geralmente mais difícil para o aluno do que a própria escrita. Ela está baseada no pressuposto de que somos capazes de escutar a nós mesmos e, numa perspectiva crítica, de que falhamos, de que não expressamos exatamente o que queríamos, de que podemos melhorar, de que, em suma, somos avaliados. Este ponto não pode ser visto como uma ação concentrada num momento específico da aula. O professor precisa conduzir as coisas para que ele esteja presente em cada momento. Aspectos nocionais da gramática do texto ajudam a dotar o aluno da habilidade necessária e fornece instrumentos para que ele possa trocar ideias com os outros colegas: *qual foi sua ideia principal? Posso colocá-la no início do parágrafo ou ficaria melhor ao final?* Aqui está presente o grande desafio do ensino de Redação. Os estudantes tendem a revisar seus textos quando se sentem participantes de uma atividade significativa, quando eles se sentem construtores de algo. Na perspectiva de apenas cumprir protocolos ou adquirir notas, a responsabilidade da revisão será transferida para o mestre.

d) *Portfólio*. Mas qual deve ser o resultado disso? Para onde devemos olhar? O que devemos buscar? O que está em jogo? Neste tópico, é necessário reconhecer que o processo avaliativo precisa ser transformado para estimular o aluno a participar. Se observo apenas o produto final, como costuma ser a norma, e lhe atribuo um valor, ignorando todo o percurso que foi

realizado para chegar até ali, eu não alcanço a verdadeira intenção desta pedagogia, já amplamente discutida acima. Portanto, o portfólio, mais do que um receptáculo de exercícios, deve ser utilizado para agrupar essas ações, permitindo aos alunos terem consciência do que lhes acontece quando escrevem. Existem modos criativos de elaborar portfólios, principalmente com a ajuda das redes sociais e da internet. Eles também podem ser usados para estimular o trabalho com textos multimodais e para explorar a relação que a escrita tem com os outros meios de expressão, como eles se influenciam mutuamente.

A pedagogia da escrita como processo deve nos levar a repensar constantemente as nossas aulas. Ela está preocupada em garantir que o ensino da escrita esteja ancorado na realização e observação de um conjunto de experiências que permitam o desenvolvimento autônomo de todos. Não somente porque as práticas convencionais têm se mostrado improdutivas, mas sobretudo porque elas são perigosas. A consciência de que escrever é como pensar, é como desenvolver, rever, melhorar ideias, é como amadurecer, na verdade, não pode ser tão negada aos nossos alunos.

3.1.2 Amizade virtuosa

Uma lembrança agradável que me ocorre aqui é a do professor Gouveia. Lembro dele como um homem de meia idade, divertido, severo, ninguém brincava nas suas aulas, que ensinava Língua Portuguesa como se dela dependesse a nossa sobrevivência. Súdito das normas, enlouquecia a cada vez que alguém errava uma vírgula. Era encantador ouvi-lo falar de como mudou seu destino ao aprender a ler, por iniciativa própria, já um rapazinho. Ensinava Redação de um modo diferente e que todos gostavam, aproveitando as aulas para discutir os mais variados assuntos. Naquelas tardes, discursava livremente sobre os temas, sempre distinguindo um lado e outro e decidindo-se por um deles. Era tomado por uma ideia e se deixava levar. Sem que percebêssemos, soava o sinal, finda a aula, e saíamos excitados comentando as coisas ditas. Eu amava aqueles dias!

Com alguma frequência pedia para dissertarmos. Escolhia um tema, determinava um número de linhas, e solicitava que escrevêssemos atendendo a tais e tais regras. Recolhia as folhas de caderno, levava-as para casa e, algumas semanas depois, repletas de anotações em vermelho apontando erros, as folhas eram devolvidas. Qual foi a minha surpresa quando, no interstício entre a entrega da atividade e a sua devolução, ele me encontrou nos corredores da escola e, chamando-me, *Bernardes*, meu sobrenome, começou a contraditar o que eu havia escrito. Discutiu os meus argumentos, apresentou os dele, questionou-se a respeito dos dois, prometeu averiguar isso ou aquilo, já não tenho a lembrança exata de suas palavras, mas nunca esquecerei o quanto aquele diálogo me foi importante.

Em sua ética nicomaqueia, conforme aprendi com o professor Gouveia – que também me apresentou o poema “O lago”, referido no início deste capítulo, recitando inicialmente a versão original com a sua pronúncia afetada da língua francesa, ele tinha aprendido sozinho e jamais visitado um país francófono, tendo travado pouquíssimo contato com falantes daquele idioma –, Aristóteles distingue três tipos de vínculo que estabelecemos entre nós, humanos. Dito de outro modo, ele assinala a existência de três tipos de amizade: a que visa ao prazer, a que visa à utilidade e a que visa ao próprio amigo, assim digamos, que é amado pelo que é e não pelo que pode proporcionar. A vantagem da última em relação às demais se encontra principalmente no fato de que a primeira e a segunda acabam quando o outro não se apresentar mais capaz de satisfazer ou, por qualquer motivo, se tornar inútil. A amizade verdadeira, tal como é chamada pelo filósofo, é duradoura porque está baseada na reciprocidade de caráter e de objetivos. Os amigos se amam porque partilham da sede por descobertas, porque partilham da mesma aventura, e assim amam tudo o mais.

A distância entre os estudantes e o sumo do texto é, muitas vezes, gigantesca. Até então, grande parte das experiências de escrita que eu havia tido nas aulas de Redação funcionaram como se o professor estivesse me pedindo para armar uma tenda sem que precisássemos, em seguida, dormir nela. O feedback dessas atividades resumia-se a correções acerca da ortografia, da pontuação, do número de linhas e, em aulas um tanto mais

sofisticadas, éramos admoestados quanto à necessidade de concatenar um período ao outro e de dividirmos o texto em parágrafos.

A partir daquele diálogo com o professor, eu tive uma dimensão muito clara da mágica de fazer sentido. Mas importa observar que a interação oral teve uma importância crucial para que eu atentasse para isso. Eram dois momentos de diálogo distintos, mas que representaram, para mim, uma espécie de contínuo, no que diz respeito ao estabelecimento de sentidos. Novamente em Marcuschi (2010, p. 38-39), deve-se considerar que

um dos aspectos centrais nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas.

Desde então, passei a escrever com afinco, concentrado em minhas ideias, participando de uma conversa sem fim com o meu novo amigo. Tudo o que eu fazia, eu lhe apresentava: poemas, contos, o que fosse, e ele solicitava que eu também os apresentasse à turma, que lia ou ouvia e também apresentava os seus textos, numa troca frutífera e incessante. O escritor Umberto Eco (1994), em “Seis passeios pelo bosque da ficção”, diz haver uma espécie de leitor implícito, um *superego* literário que estaria ali conosco enquanto escrevemos, determinando-nos os limites, apontando a viabilidade, orientando, enfim, as possibilidades do discurso quando se quer fazer sentido, lembrando-nos da natureza dialógica da linguagem. O professor Gouveia e as trocas com os meus colegas foram essenciais na formação deste meu leitor.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 33), palavra é signo e através deles interagimos socialmente. Portanto,

os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.

A linguagem, neste contexto, é entendida como uma ferramenta basilar para que as relações se estabeleçam, o material semiótico da consciência individual que, por sua vez, não pode ser compreendida sem a interferência do meio. E foi exatamente aquela valorização do diálogo, que pressupunha a língua como prática social e não como sistema autônomo ou pura abstração, que me influenciou decididamente a perceber a escrita como um meio de constituir relações, de participar, de existir socialmente e, mais adiante, me ajudou a refletir o ensino de Redação no âmbito escolar, problematizá-lo, identificar as suas deficiências, ansiar a redução de sua artificialidade.

Sendo assim, eu não demoraria a topar com as teorias de gêneros textuais, que foram aprofundadas no Mestrado Profissional em Letras da UFBA. É importante ter ciência de que estes, os gêneros, são os discursos proferidos em situações de interação, organizados, por sua vez, a partir de enunciados que, embora concebidos na esfera individual, revelam a esfera social que representam ao se tornarem textos orais ou escritos.

Assim, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 25),

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Os gêneros são, portanto, práticas sociais de linguagem que precisam ser apreendidas e usadas adequadamente no intercurso das interações entre os sujeitos. São, em consequência, objetos de ensino que devem permear as práticas de leitura, oralidade e escrita, auxiliando o educando a aprimorar a linguagem à medida em que ele ganha consciência do seu espaço de convívio e representação.

Ainda sob influência das pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), no procedimento de ensino de língua a partir dos gêneros, deve-se observar, também, o uso de sequências didáticas, que são caminhos metodológicos que

visam “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Portanto, a internalização das práticas de linguagem culmina, obviamente, no entendimento da língua e o caminho para se chegar a isto pode ser mediado pelas sequências.

Naqueles dias de ginásio, as aulas não se estruturavam com base nas ideias acima apresentadas. Imagino que o professor Gouveia jamais travara contato com esse arcabouço conceitual. Ele elaborava suas exposições com base na ideia do diálogo e sabia respeitar as inserções de todos, valorizando profundamente a oralidade, e sempre partindo do princípio de que uma espécie de predisposição ao bom senso era inerente aos sujeitos e, isto, nos irmanava, nos transformava numa comunidade, assim digamos. Fui seu aluno por três anos seguidos a começar da antiga sétima série. Depois mudei de cidade novamente e tive outros professores que não consigo lembrar. Nas festas de São João, eu costumava retornar e visitava o mestre. Era quase sempre a mesma coisa: encontrávamo-nos, ele dava um tapa no meu ombro, e começava a discorrer sobre um tema, que poderia ser o enredo de um romance, de um filme, uma reportagem da TV ou um poema, como se tivéssemos nos encontrado ontem e deixado o assunto inacabado. A vida me deu a oportunidade, obviamente, de encontrar outros amigos. Mas foi naquelas aulas, dialogando e buscando, através de textos orais e escritos, o meu lugar no mundo, que eu descobri o que é a amizade.

3.2 TUDO JUNTO E MISTURADO

Espero ter conseguido demonstrar os pressupostos teóricos que consubstanciam uma prática de ensino que atente ao processo que o sujeito realiza ao escrever, respeitando sua individualidade e, ao mesmo tempo, à materialização desta escrita em formas socialmente aceitas e compartilháveis, os gêneros. Considero que um ponto não inviabiliza o outro. Ao contrário, eles se complementam, uma vez que a própria elaboração de textos não é possível sem esses dois movimentos, um direcionado para si e o outro para o mundo.

Entretanto, é importante destacar que, do ponto de vista estritamente conceitual, a *pedagogia do processo* com o seu foco em libertar os estudantes das amarras padronizadoras das práticas ditas tradicionais de ensino de escrita contradita a teoria dos gêneros textuais que, de algum modo, está calcada na ideia da interação, do texto como produto do contato, como expressão das formas de diálogo. No âmbito desse trabalho, tal antinomia não produz efeitos nocivos à clareza da intervenção que será apresentada adiante, uma vez que parece fazer parte da essência do trabalho docente lançar mão de conceptualizações diferentes a fim de produzir uma metodologia adequada a sua realidade prática.

Não faz muito, eu tentei implementar um projeto educacional num determinado município do interior. Ele consistia em criarmos espaços acessíveis para registro de dados relevantes acerca da trajetória dos alunos e dos professores, substituindo a caderneta por um artefato eletrônico capaz de estabelecer planilhas, realizar comparações, organizar números. Estes dados desembocariam num sistema materializado num site aberto à participação protocolada de toda a comunidade escolar. Cada domínio disponibilizaria a cada grupo apenas os assuntos condizentes a ele. Assim, os pais, por exemplo, mediante uma senha, teriam acesso à frequência e às notas de seus filhos, além de informações acerca de disciplina etc. Os professores teriam acesso às suas turmas e assim por diante. A ideia aqui é conseguir criar um repositório de informações que possa fornecer diagnósticos mais precisos a fim de orientar as tomadas de decisão e, também, influenciar os integrantes do sistema educacional a estabelecerem uma comunicação profícua, sobretudo a partir de textos elaborados por professores e alunos. Ou seja, o sistema também funcionaria como uma espécie de revista das ações docentes e discentes e isto teria a vantagem de permitir uma melhor integração através do compartilhamento de textos, das mais variadas modalidades, sobre as nossas práticas.

Infelizmente, por conta de um milhão de problemas que não vêm ao caso relatar aqui, a implementação deste sistema não obteve êxito. Cito esta experiência apenas para relatar que, dos diversos obstáculos que serviam como argumento para, nas reuniões intermináveis, alimentar o desprezo da

Secretaria por mecanismos eficientes de atuação, o principal deles era a participação dos professores e, fundamentalmente, a escrita de textos.

O fato é que enxergamos a produção textual não como meios de comunicação, mas como algo para ser avaliado, como uma atividade escolar. Temos dificuldade em elaborar o que pensamos, organizar o que pensamos, em compartilhar ideias. Tantas vezes, tenho observado que nossa participação social tem se resumido a exprimir sentimentos, impressões mais ligeiras acerca de algo e, mal nos damos conta de que o universo exclusivamente subjetivo da impressão irrefletida nos isola, nos aparta. Não é à toa que os discursos de ódio predominam neste terreno inóspito chamado vulgarmente de “redes sociais”. Como, então, ensinar aos alunos a agir de modo diferente? A pedagogia da composição como processo associada às teorias de gênero acredito que podem ser uma boa resposta.

4 SOBRE O QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE GÊNERO? A AULA COMO GÊNERO TEXTUAL

Como já deve ter ficado claro a partir da leitura dos tópicos anteriores, essa dissertação discute problemas relacionados ao ensino de escrita na escola Fundamental II com a pretensão de apontar possibilidades pedagógicas capazes de torná-lo mais efetivo, mais afeito à realidade do estudante/escritor e ao ato de escrever, que é sempre pessoal, exclusivo, mas que se dirige ao outro, que tem o outro como objetivo, a realidade como objeto, e, assim, busca participar de um diálogo que nem começa e nem termina no redator.

Aliás, é exatamente esse processo que caracteriza a escrita como forma de comunicação, como ponte entre o eu e o tu, de modo que o impulso individual de deitar à folha ideias, casos, estórias etc. se veste, ou melhor, se expressa, por assim dizer, numa linguagem comum que tornará exequível o colóquio. Escrever é, portanto, se instaurar no limiar entre o individual e o coletivo a fim de extrair dessa tensão o significado que se pretende constituir. Indo mais além, escrever é oferecer uma resposta a uma questão previamente levantada, é se inserir num debate mais amplo onde, conforme Bakhtin afirma acerca do uso da linguagem,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações... Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, p. 272, 2011).

Essa intrincada cadeia compõe a interlocução e é, por sua vez, modulada por uma série de conveniências históricas e socioculturais que permitirão o reconhecimento de determinada massa de palavras como um evento linguístico pertencente a uma mesma família com aspecto discursivo e enunciativo semelhante. Dito de outro modo, os interlocutores podem interagir,

podem compreender-se mutuamente porque compartilham conteúdos com propriedades funcionais, estilo e composição peculiares que não foram inventadas por eles no momento da escrita. Ao contrário, eles se apropriaram das convenções que subjazem aos textos necessários ao seu convívio social, pois, conforme o linguista Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. E é com base nessa assertiva que, nesse trabalho, tenta-se enfatizar uma prática de ensino capaz de permitir ao estudante se apropriar das características que compõem o gênero textual “artigo de opinião” visando com isso ampliar a sua inserção nas práticas comunicativas humanas.

4.1 GÊNERO TEXTUAL: A PRÁTICA SITUADA E A AUTO-INSCRIÇÃO DO EDUCANDO COMO SUJEITO NO MUNDO DA LINGUAGEM

Ao escrever esse memorial é natural que eu me depare com uma série de lembranças que em sua grande maioria me fazem rir e me encham de ternura quase me levando a crer que os dias de ontem foram melhores ou que, pelo menos, não foram tão difíceis. À distância tudo parece mais simples e o fato de já termos vivido, de já termos percorrido aquele caminho, nos causa uma impressão de êxito acompanhada de doçura, suavidade, o que dificulta enormemente a avaliação do que quer que tenha sido. É como se tudo tivesse sido bom. E foi!

Venho me esforçando, entretanto, para dar sentido às experiências de ensino-aprendizagem que vivi tanto como professor quanto como aluno e, com isso, tem me ocorrido uma espécie de superposição de memórias: minhas vivências como estudante se misturam às vivências dos meus alunos, uma espécie de área comum envolvendo as nossas caminhadas, me criando dificuldades para separar uma coisa da outra. A escrita é uma boa companheira quando não sabemos colocar os pontos nos is, quando tropeçamos na delimitação de contornos, no controle da emoção, e a minha esperança é que, ao final, eu consiga conceber uma figura legível e útil quanto à pretensão de discutir modos de ensino alternativos.

Não faz muito, numa tarde quente e barulhenta (as tardes costumam ser barulhentas, barulhentas e quentes, mesmo quando chove, lá no Centro Educacional Yolanda Pires – um espaço mal dividido de aproximadamente 2000 metros quadrados abrigando, no mesmo turno, algo em torno de 600 alunos dos mais variados níveis escolares: do Jardim de Infância aos Anos Finais do Ensino Fundamental) um estudante questionou a necessidade das convenções textuais às quais ele havia sido exposto por toda a vida afirmando que poderíamos escrever simplesmente como falamos, uma observação que eu me recordo ter feito diversas vezes quando tinha sua idade – talvez por isso não consiga lembrar dele sem que eu me veja, impertinente, a reclamar o estudo disso ou daquilo. Eu então lhe perguntei o que seria escrever como falamos, já que escrever é uma coisa, falar é outra e ambas têm seus códigos específicos e me dei conta do quanto é popular a ideia de que os aspectos estruturantes do texto escrito, as tais convenções, são meros artificialismos.

Há nesse questionamento, que eu mesmo já fiz em diversos momentos da minha trajetória escolar e que outros estudantes vêm fazendo e, acredito, muitos outros certamente o farão, a hipótese de que a fala é uma atividade meramente orgânica, um conjunto de sons que se articula automaticamente em significados palpáveis, uma gesticulação do corpo que termina num movimento das cordas vocais, algo que se faz com a matéria viva dos ossos e músculos que nos compõem e que de algum modo estão automaticamente destinados a fazê-lo.

Desde o dia em que esse garoto divertido e inteligente do oitavo ano me lançou tal pergunta com a certeza de que me afrontaria com um pensamento apto a evidenciar a inutilidade das aulas de Língua Portuguesa, ou pelo menos das minhas aulas de Língua Portuguesa (e quantas vezes eu tinha submetido meus professores a tais “pegadinhas”, certo de que se tratava de uma pegadinha, certo de que eu tinha lançado uma premissa tão óbvia que ao ser proferida desmontaria todo o arranjo educacional erigido na inobservância dela e eu ficaria, finalmente, livres de aulas de Português – eu tinha armadilhas dessas para as aulas de Matemática também, é bom que se diga), eu venho refletindo sobre um aspecto crucial do nosso papel como professores de língua materna, que é o de ajudar o aluno a obter consciência de que os textos, sejam

eles orais ou escritos, têm formas; que essas são anteriores ao nosso ato de escrever ou falar; que elas, as formas, manifestam pactos que não foram iniciados e nem terminam em nós e que, por fim, nos apropriamos delas a partir da imersão espontânea, no caso de alguns gêneros, ou do estudo formal, no caso de outros.

Dito de outro modo, a consciência da vida das formas deve ser um elemento constante do estudo de língua materna. Educador e educando precisam estar atentos ao fato de que a linguagem é algo que vai além da nossa individualidade. Nós a utilizamos, nos apropriamos de suas formas, que são historicamente constituídas e, com isso, nos inscrevemos no universo humano da comunicação. É esse fazer, essa utilização, que a corporifica dando identidade, personalidade, à interlocução.

Isso, aliás, nos remete à obra “Da oralidade à escrita”, do linguista Antônio Marcuschi (2010, p. 16) que, refletindo sobre a análise contemporânea da diferença entre oralidade e escrita, adverte:

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas *os usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno *inato*, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, *o que importa é o que nós fazemos com essa capacidade*. E isto que nós fazemos será o objeto central de nossa investigação neste momento. Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. Estas, as formas, estarão sendo analisadas a serviço daqueles, os usos, e não o contrário.

Até o ponto em que o aluno do exemplo acima, ou o estudante que fui um dia, enxergava, a língua funciona como um corpo unitário, coeso, impermeável, a-histórico, portanto, abstrato. Considerar a modalidade escrita como passível de ser substituída pela modalidade oral e vice-versa é admissível apenas se estivermos inconscientes de que a língua se fundamenta

pelo uso e que o uso se estabelece a partir da função que a linguagem encerrará em cada ato comunicativo.

Não quero aqui afirmar que o estudante deveria saber teoricamente a respeito das modalidades da língua e da ideia de forma. O que pretendo é formular uma representação das aulas de Redação em que esses pontos estejam subentendidos desde sempre, em que esses pontos sejam parte nocional do estudo e não um corpo de considerações a serem demonstradas por conceitos.

Encontrar a mais justa adequação em que o ensino possa ser desenvolvido como um sistema capaz de retroalimentar-se das suas próprias lacunas, ou melhor, de transformar os questionamentos em motes para a construção de significados é basicamente o que quero quando conto essa estória. Naquela tarde, eu já tinha uma noção muito clara do que me afetava como professor de linguagem e rebati o questionamento do estudante com outros questionamentos dirigidos a toda a classe: “falamos como escrevemos?”; “falamos sempre do mesmo modo”; “a fala costuma ser adequada à necessidade comunicativa dos falantes?”; há alguma relação entre o uso da linguagem e a sua função comunicativa?”; “escrevemos sempre do mesmo modo”; “há algo que podemos fazer na fala e não na escrita e vice-versa?” etc.

O que eu queria era ajudar o aluno a perceber os textos, a relacioná-los com a realidade que os torna necessários, a comparar diferentes modalidades, diferentes usos, diferentes funções. Eu ansiava por ajudá-lo a perceber o estudo de Redação como algo vivo, como a observação de um fato constante de suas vidas e das vidas de todos nós. Mais que tudo, eu tentava orientá-lo a desenvolver a habilidade de escrever a partir de um diálogo íntimo com as necessidades comunicativas que os afetava.

Observando aqui, desse ponto, a ideia de gênero textual era crucial para as minhas pretensões, pois novamente segundo Marcuschi (2007, P. 22),

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outras palavras, partimos da ideia de que a

comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. Essa posição defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Essa visão segue uma noção funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos.

Era exatamente isso: nos comunicamos verbalmente por algum gênero textual. Essa era a chave que eu precisava girar para abrir a porta da compreensão quanto ao fato de que a interação domina o processo. É assim com a comunicação linguística e deve ser assim com as aulas. Poderíamos usar a redação para nos comunicarmos, para dialogarmos, e também poderíamos usar as aulas para isso, eu suponho, em vez de usá-las para transferir informações. As aulas poderiam ser tomadas como eventos de comunicação, de diálogo.

E para nos assegurarmos disso, precisaríamos ir mais adiante sobre o conceito de gênero textual, extrair dele uma inspiração mais profunda para encararmos a aula de outro modo, a partir de uma perspectiva mais abrangente e mais funcional em que os locais pré-estabelecidos de professor, aluno, colega se movessem a fim de evidenciar situações em que o ensino se transformasse numa vivência, numa troca de experiências capaz de gerar conhecimento, capaz de produzir amadurecimento.

A tarefa do professor de língua materna consiste em auxiliar o jovem a dominar os aspectos cognitivos básicos do uso da língua sem deixar de atentar para as suas particularidades sociais. É bem mais fácil reduzir o assunto a uma série de informações didatizadas e apresentá-las como regras, conselhos, normas etc. desconsiderando o fato de que a língua é expressada, é um meio pelo qual o sujeito se afirma como ser histórico-social participando da comunidade em que vive. Sempre foi muito claro para mim que não se tratava de estabelecer um algoritmo, para usar um termo da moda, e deixar que as coisas seguissem o seu rumo.

Na tentativa de desenvolver uma didática mais afeita ao que eu considerava ser o dever do professor de Redação, a ideia de gênero textual, conforme Marcuschi (2007, 22-23), traz uma contribuição profunda:

Pois bem, os textos materializados que encontramos em nossa vida diária devem ser os norteadores do processo, o início do diálogo. A exibição das propriedades sociocomunicativas desses textos devem ser os pontos a partir dos quais se desdobrará o colóquio, bem como suas funções, os canais por que chegam até nós, os estilos, os conteúdos, as composições. Em resumo, a ideia de que o gênero textual pode ser identificado tendo por base o significado, o contexto e a função do texto é um princípio norteador do que pretendemos propor adiante.

Além disso, não poderia deixar de acrescentar a ideia de prática situada tal como desenvolvida pela especialista Angela Kleiman (2005, p. 25) em seu livro “Preciso ensinar o letramento?” O caráter situado dos eventos linguísticos mobiliza diferentes recursos, diferentes saberes, e é mister que se traga esse entendimento para o processo.

Dito de outro modo, é fundamental que “o entrosamento ou a sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação” forneçam o caminho das ações realizadas na sala de aula. A escola é um espaço privilegiado onde a utilização de determinados gêneros completamente desvinculados da sua circunstância de origem precisam ser escritos ou falados ou oralizados, uma vez que ela é um dos poucos locais onde ocorre o ensino desses gêneros, a exemplo do artigo de opinião. Entretanto, é possível diminuir essa distância entre a situação concreta que origina a comunicação e a prática social que a torna necessária trazendo novos meios de encarar os temas que dizem respeito diretamente aos garotos.

Àquela tarde em que Bruno me inquiriu quanto às regras do texto se seguiram muitas outras, obviamente. E elas, em conjunto, me trouxeram até essa pesquisa que eu encaro, sobretudo, como uma forma de externalizar a minha gratidão pela oportunidade de lecionar para aqueles garotos. No início de 2019, a pandemia nos impediu o contato presencial e a falta de recursos de vários deles nos impediu o contato online. Pouco sei do que aconteceu à maioria, passados quase dois anos. O destino de Bruno, porém, eu vim a saber

na última semana. Ele segue firme estudando o Ensino Médio numa escola estadual.

Nunca deixei de observar em meus alunos as suas particularidades sociais. O Centro Educacional Yolanda Pires é, como já foi dito na primeira parte desse memorial, uma instituição que abriga uma clientela amplamente desassistida. A exclusão é o elo poderoso que condiciona as suas existências. Em grande parte, os problemas sociais que acomete as suas famílias – desemprego, alcoolismo, analfabetismo etc. – acabam por decidir o destino escolar de alguns deles. É comum nos depararmos com desistências às vésperas do fim do curso, com queda abrupta de rendimento em determinada etapa do processo, com mudanças de comportamento absolutamente incompreensíveis. As causas por trás desses efeitos são quase sempre as mesmas e nós já sabemos quais são.

Eu luto para, apesar de estar imerso em uma espécie de cultura estabelecida ditando o contrário, não considerar meu aluno exclusivamente pela lente homogeneizadora da miséria que atinge muitos deles. Ano após ano verifico que, apesar dos pesares, os garotos são inteligentes e capazes e demonstram isso de modo criativo. Bruno é assim. O “escrever como se fala” para o qual ele me chamou atenção significa que devemos escrever atendendo a um contexto específico para responder à realidade em que estamos inseridos, para participarmos de um diálogo, para nos comunicarmos com o outro do mesmo modo como fazemos com a fala.

Devo a ele essa perspectiva e devo a todos os outros uma aula mais abrangente, calcada numa pedagogia apta a nos deixar conduzir pelo universo da linguagem explorando as suas mais diversas possibilidades criativas e a sua característica mais fecunda, que é a de nos dar um lugar nesse mundo, a de nos apresentar para a vida social como sujeitos e, assim, contribuímos com as nossas vivências, os nossos saberes, as nossas queixas e suspiros, em suma, contribuímos com um pouquinho de nós para essa imensidão total a que chamamos realidade.

4.2 A AULA COMO GÊNERO TEXTUAL: O ATO PEDAGÓGICO EM SI

Devo começar esse tópico afirmando uma obviedade: o produto final da escola é a aula. Infelizmente, nem sempre essa assertiva se materializa no fazer educacional das instituições designadas a esse fim. É muito comum, em reuniões de planejamento dito pedagógico, discutir calendário, preenchimento de documentos, questões de RH etc., que são assuntos correlatos à aula, em vez da discussão sobre aprendizagem, estratégias de ensino de determinados temas, pertinência de certos conteúdos, características dos alunos e um milhão de eteceteras.

Mais uma vez citando o compositor Caetano Veloso, a aula é uma daquelas coisas que nos torna cegos de tanto ver. Somos tão próximos dessa realidade, estamos tão imersos nessa espécie de buraco negro que poucas vezes paramos para questionar sobre o que falamos quando falamos de aula. E sempre que o fazemos resvalamos para discussões teóricas infinitas sobre aspectos laterais e a pergunta fundamental continua pairando a meio milímetro do chão em que pisamos.

Certa vez, novamente numa tarde quente, as tardes nunca são frias naquele lugar, ao entrar na escola, uma mãe me interpelou no portão para saber como estava o rendimento de seu filho. Antes que eu respondesse, ela foi logo dizendo que não perguntava por notas, pois essas estavam ótimas, embora ela não entendesse como isso era possível, uma vez que ele jamais abria o caderno em casa, uma vez que ela tinha consciência de que ele não fazia lições de casa, uma vez que não o via estudar ou fazer qualquer coisa próxima disso. Era perceptível o incômodo que ela sentia quanto à aprendizagem do garoto. Os símbolos que funcionavam como elo entre a instituição e a família afirmavam algo completamente alheio ao que ela verificava com os seus próprios olhos, com o perdão do pleonasma. Era como se ela dissesse: “o que é que ele faz aqui que não é capaz de influenciá-lo a se comportar como alguém que estivesse aprendendo?” Ou: “O que é que acontece na aula?”

Como eu estava num dia de sorte, um colega, professor de História, vinha chegando no exato momento em que esses questionamentos me eram feitos e acabou sendo questionado também. Um pouco mais impulsivo, ele foi depressa afirmando que ela não se preocupasse porque o aluno ia bem, havia

ficado com uma média boa etc., ao que ela retrucou: “professor, esse menino não sabe nem ler direito!”

Eu não tinha palavras. Eu mal tinha chão. O colega olhava pra mim como quem apontasse: “o professor de Português é ele!”. E eu olhava para os olhos da mãe tentando transmitir, em silêncio, uma mensagem: “tenha clemência, minha senhora”! Como não podia ficar calado, eu lhe disse que iria observar a situação com mais cuidado, que ela voltasse em duas semanas, e segui cabisbaixo para a sala.

Esse episódio não me surpreendeu por conta da alegação materna acerca da dificuldade de leitura de um garoto que já deveria estar dominando essa habilidade. Eu tinha consciência das dificuldades dos meninos e, até então, estava seguro de que fazia algo para ajudá-los a superá-las. O que realmente me tocou foi que naquele dia eu acordei para o fato de que eram contadas as vezes em que, como professores, falávamos da aula, discutíamos as nossas ações com a perspectiva de transformá-las, buscando no objeto da nossa ação verificar o alcance dos nossos objetivos. Aquela mãe me trouxera um diálogo pedagógico para o qual eu estava pouquíssimo preparado.

Desde então eu venho tentando responder à questão “o que é aula?” e ‘o que fazemos nela?”, ao menos para mim mesmo. Não se trata de um questionamento muito simples. A aula pode ser vista como um momento em que professores e alunos convivem cada um com as responsabilidades inerentes ao seu papel, assim digamos. Ou seja, pode ser vista como um espaço-tempo em que esses papéis, professor/ aluno, colega, são desempenhados. Entretanto, as coisas se tornaram mais complexas desde que o nosso Paulo Freire deslindou os meandros da relação dialógica entre esses seres asseverando que se aprende ao ensinar e ensina-se ao aprender.

Esse deslocamento produz uma série de significados que marcam cada vez mais o nosso entendimento do processo. O velho termo “dar aula ou dar o assunto” já não é mais condizente com uma percepção real do que, de fato, ocorre ou deve ocorrer na escola. Houve um tempo, não muito distante, em que o professor era o portador do conhecimento. Ele adentrava a sala e dispunha no quadro uma pletora de informações às quais os alunos

precisavam tomar nota, uma vez que eles teriam dificuldade de encontrá-las em outro lugar se não o fizessem. Talvez a expressão “dar o assunto” ou “dar aula” tenha alguma relação com isso.

Entretanto, a emergência do livro didático e, atualmente, o surgimento da internet com toda a sua carga de informações à distância de apenas um clique são fatores que nos obrigam a repensar a aula e, conseqüentemente, a relação professor/ aluno, no caminho cada vez mais atual do que há muito apontava o educador Paulo Freire quando discutia o papel da educação emancipadora, em que o estudante é colocado num ponto em que não é visto meramente como um receptáculo de informações mas sim como um sujeito que aprende a aprender e que lê para ler o mundo. Como uma seta, precisamos recuar ao patrono Paulo Freire para recuperarmos o fôlego se quisermos ir mais adiante a fim de adaptarmo-nos aos novos desafios exigidos pelas transformações em curso.

De todo modo, importa nesse tópico chegar a um conceito de aula que atenda aos pressupostos teóricos aos qual essa pesquisa está vinculada. Para tanto, analisaremos o que disse sobre isso alguns autores. Para tanto, analisaremos um pouco do se pensa comumente a respeito disso. Vejamos abaixo, inicialmente, a definição do educador José Carlos Libâneo (1994, p. 45)

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

Pois bem, o autor caracteriza a aula como um conjunto de meios e condições necessários para que o processo de aprendizagem seja estimulado pelo professor. Mais tecnicamente, o autor considera a aula como o encontro entre o aluno e a disciplina ofertada mediado pelo educador. De fato, se De fato, não teríamos como não compreender tal definição como aula. Ela aponta questões técnicas acerca da aprendizagem consciente e do papel docente na

articulação do processo, entretanto, ela é por demais genérica e, com isso, acaba deixando de fora alguns aspectos fundamentais da questão.

A aula envolve uma série de aspectos socioafetivos que em grande parte transformam o planejamento num conjunto de anotações incapazes de se realizarem na prática. Óbvio que deve haver uma proposta e que essa deverá se coadunar a determinados objetivos, mas a aula não é necessariamente a realização dessa proposta até porque nem sempre ela se materializa. O professor precisa estar consciente da necessidade de encontrar a ordem *nas* coisas e não a ordem *das* coisas para que a aula se aconteça. E mais, a avaliação desse acontecimento não é a verificação de que ele seguiu corretamente o script.

Considerar a aula como um espaço-tempo é também por demais genérico e não daria conta, por exemplo, de caracterizar aulas online. Espaço e tempo são elementos laterais quando se quer chegar a um conceito mais profundo de aula, sobretudo quando se pondera a necessidade do aluno continuar aprendendo para além daquela experiência, ou seja, quando se pondera a ideia de construção.

Outro conceito muito atribuído à aula é a ideia de lição, lugar-momento em que se ensina, em que afirmações apodíticas são passadas para a turma. Essa é a ideia mais comum que ainda prevalece no imaginário de grande parte das pessoas, sobretudo aquelas que não tiveram oportunidade de viver experiências de aprendizagem que sugerissem outro modelo.

Segundo o autor George Steiner (2018, p. 17),

O ato de ensinar, falado ou representado, por meio da palavra ou da demonstração exemplar, é obviamente tão antigo quanto o homem. Não pode existir família ou sistema social, por mais isolados e rudimentares que sejam, sem que haja ensino e aprendizagem, sem a mestria conquistada e a condição de aprendiz. Porém, o legado cultural do Ocidente tem suas fontes específicas. Em um grau surpreendente, os costumes, os temas que continuam a orientar nossa vida escolar, nossas convenções pedagógicas, nossa imagem do Mestre e seus discípulos, juntamente com as rivalidades entre escolas e doutrinas que competem entre si, têm mantido as mesmas características desde o século VI a.C. O espírito de nossas conferências e nossos seminários, os apelos carismáticos de

gurus rivais com seus acólitos, muitas das próprias técnicas de retórica do ensino não deixariam surpresos os pré-socráticos.

Notadamente, o trecho acima nos coloca diante de uma perspectiva ainda mais desafiadora: o que é então a aula, tendo em vista a sua continuidade no tempo, tendo em vista a sua capacidade de resistir a tantas experiências diversas de sociedade? Como conceituá-la de modo a incluir tanto os diálogos socráticos quanto os games dos professores online? É possível obter uma definição tão geral a ponto de abarcar práticas tão díspares e, ao mesmo tempo, tão específica a ponto de defini-las?

Quando pensamos em aula há algumas palavras que não podem ser esquecidas: cooperação, discordância, afinidade, aprendizado, iniciativa, relacionamento, contato, formação, construção. Essas palavras nos conduzem a uma palavra maior que possui o poder de englobá-las: *diálogo*. Acrescente-se a isso algo de fundamental importância, o preparo didático. Sendo assim, acho possível conceituar a aula como um gênero textual que se caracteriza por um uso específico, que é o de permitir, de modo idealizado, a iminência de um diálogo apto a gerar formas diferenciadas de amadurecimento.

O linguista Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 19) afirma que os gêneros textuais são trabalhos coletivos e que eles “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Afirma também que são entidades sócio discursivas e formas de ação social, não sendo estanques e nem enrijecedores da ação criativa. Maleáveis dinâmicos e práticos, adaptam-se a inovações tecnológicas e visam atender a necessidades sociais.

Conforme já afirmado acima, propriedades funcionais, estilo composição etc. também caracterizam a noção de gênero textual. Pois bem, não é impossível considerar que a aula atende a todas essas especificações. Mais além, a aula, que não pode ser confundida com discurso, engloba muitos outros gêneros, assim como faz a carta, é possível acrescentar uma letra de música a uma carta; ou como fazem os contos, se quisermos falar de gêneros literários, é possível acrescentar uma carta a um conto; ou as letras de música, é possível acrescentar uma receita a uma letra, assim como fez o compositor

Caymmi na canção “Vatapá”; e é possível, por fim, acrescentar todos esses gêneros a uma aula.

Na mesma obra em que apresenta as considerações sobre o gênero acima citadas, Marcuschi faz uma observação interessante:

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou uma instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc. já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em partículas, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Faz-se importante discutir essa observação, uma vez que alguns podem conceituar aula como um domínio discursivo, o que seria incorreto em nossa opinião pois, em primeiro, a aula se manifesta como um gênero particular: colóquio, seminário, aula expositiva clássica, aula magistral, aula dialogada, aula dialogada, aula de demonstração, aula prática etc.; ela não dá origem a nenhum gênero (já que ela é um gênero) mas engloba muitos outros; e, por fim, ela não se apresenta como uma prática ou rotina comunicativa institucionalizada – ela se veste de criatividade, embora esteja sempre atenta ao seu objetivo específico, ao seu uso, que é o de ensinar ou, em consonância como uma perspectiva libertadora, produzir sujeitos.

Perceber as coisas desse modo, implica, na minha experiência, permitir que os alunos se manifestem e assim contribuam com a sua parte para que esse gênero se realize, algo como um debate em que são necessários debatedores ou uma peça de teatro em que os atores contracenam atuando em nome de seus personagens para que a estória se integralize. E isso significa, inclusive, encontrar o papel dos que não sabem ler e que precisam aprender para que possam desenvolver mais plenamente as suas potencialidades.

Aquela mãe que me questionou acerca da aprendizagem de seu filho acabou por ter um papel muito incisivo para que buscássemos ganhar consciência do que, de fato, fazíamos. Ela retornou à escola muitas vezes e nós organizamos uma série de práticas para identificar e ajudar outros estudantes que viviam aquela situação. Ensinar a ler a estudantes que deveriam ter desenvolvido essa habilidade em etapas anteriores, tema que não é o objeto dessa pesquisa, é algo extremamente difícil e depende da entrega do professor, da sua capacidade de trabalhar duro e de acreditar que é possível, muito mais do que do domínio de uma técnica específica. Entretanto, é importante afirmar que, de modo mais amplo, ensinamos a ler o tempo inteiro, mesmo quando ensinamos a escrever.

Considerar a aula como um gênero textual é uma ferramenta teórica que nos auxilia, no âmbito dessa pesquisa, em duas situações básicas: a compreender melhor o nosso papel nessa relação de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos prepararmos melhor para exercermos o nosso ofício; e a estabelecer uma relação com outro pressuposto teórico chave para essa pesquisa, o movimento pedagógico discutido no capítulo anterior dessa dissertação chamado “escrita como processo”.

Afirmar que o gênero textual se caracteriza pelo uso é, em outras palavras, afirmar que ele é fruto do processo. Essa conexão teórica é o fundamento da concepção que apresentamos aqui sobre o ensino de texto argumentativo.

Conforme a autora Irene Clark (2008, p. 5, tradução nossa),

Essa falta de atenção ao processo que envolve os escritores em ação refletiu um conceito de criatividade que em alguma extensão persiste em nossa cultura – a ideia de que o bom escritor é alguém que consegue produzir um excelente texto de modo tão rápido, independente e espontâneo quanto um pássaro consegue voar. Essa ideia sugere que aqueles para os quais escrever é um processo trabalhoso, aflitivo e que leva tempo (ou seja, a maioria de nós, se não todos) não são, por definição, bons escritores. Ou se consegue escrever ou não se consegue. Assim como a fantasia daquela época, e mesmo agora, nossa cultura continua a valorizar velocidade e facilidade de produção, particularmente em referência à

habilidade oratória de nossos políticos, que são considerados bons oradores se conseguem pensar depressa⁶.

A atenção ao processo é encarada aqui principalmente como um gesto de esperança na capacidade do sujeito de encontrar o seu caminho. O bom é quem consegue e vice-versa é um entendimento que nega as possibilidades de aprendizagem e, por extensão, as possibilidades de ensino. Assim como os gêneros textuais são elementos de uso, de comunicação, a proposta da “escrita como processo” preconiza que o sujeito produz a partir tanto dessa comunicação com o outro, o dialogismo, quanto a partir da atenção às suas particularidades, da atenção à comunicação interior, que é o gesto mais humano dos gestos.

⁶ This lack of attention to the process writers engages in when they write reflected a concept of creativity that to some extent persists in our culture—that is, that a “good” writer is someone who can produce an excellent text as quickly, independently, and effortlessly as a bird learns to fly. This idea suggests that those of us who struggle, for whom writing is a laborious, time consuming, and often painful process (i.e., most, if not all of us) are not, by definition, “good” writers. One could either write, or one couldn’t. Such was the fantasy of that time, and even now, our culture continues to value speed and ease of production, particularly in reference to the speaking ability of our politicians, who are deemed “good speakers” if they can think on their feet.

5 VENCENDO JUNTOS: REMOVENDO OBSTÁCULOS E CAMINHANDO LADO A LADO

O educador americano Mortimer J. Adler assinala em seu livro “A arte de ler” (1954) que a habilidade para a leitura pode ser medida a partir de uma gradação que vai do menos para o mais ativo. Quanto mais ativamente se lê, melhor será o empreendimento. Quanto mais ativamente for capaz de produzir significado, mais habilidoso será o leitor e mais apto a participar do processo comunicativo cuja leitura suscita.

Não é difícil perceber a escrita e a fala como realizações ativas. Já a leitura é comumente tida como uma operação passiva, algo para o qual nenhum trabalho precisa ser feito, bastando deixar-se levar pelo ritmo da prosa ou da poesia, bastando seguir. Daí o falso pressuposto segundo o qual receber informação é como se abrir a uma atividade unilateral em que um dos lados apenas absorve o que o outro diz.

Minha formação como leitor remonta a minha infância e tem relação estreita, penso eu, com a expectativa que meus pais, principalmente minha mãe, tinham quanto ao fato de que eu era, ou poderia ser, arguto o suficiente para lidar com aqueles artefatos curiosos, cheios de expressões insondáveis, estórias infindas e conexões com vários campos das atividades humanas – o livro guardava mundos acessíveis apenas aos talentosos, como se a predisposição à leitura fosse um dom, assim se pensava em minha casa.

Não é à toa que, para mim, inicialmente, o livro representava um desafio, que era o de estar à altura dele; melhor, que era o de provar ser capaz de alcançá-lo. Não éramos, eu e minha família, letrados no mundo livresco para sabermos lidar com as adequações de gênero literário, idade, autores, edições e hoje me recordo sem conseguir deixar de rir o dia em que meu pai entrou em casa com um dicionário e disse que aquilo era para mim, mesmo sendo eu um garoto de oito anos ou menos idade ainda.

Ficamos encantados com o volume de capa preta do Aurélio. Era um bloco grande e pesado de folhas bem fininhas, mais difíceis de manejar do que

o livro da escola, o único que eu então conhecia. Lembro que me foi ensinado algo a respeito da ordem alfabética das palavras ali contidas e também que não havia nenhum vocábulo que não pudesse ser encontrado naquele oceano de significados.

Naturalmente eu não sabia por onde começar e me pus a ler página ante página, passando pela introdução com os agradecimentos dos autores, pela explicação dos termos técnicos, pela metodologia da pesquisa, enfim, caminhando entre uma série de assuntos que eu não entendia, que eu não conseguia relacionar ao meu mundo, uma série de coisas às quais eu não conseguia apreender, e desisti logo nas primeiras folhas com uma sensação de fracasso.

Essa memória ilustra o quanto ler para mim sempre esteve relacionado à ideia de que o livro continha alguma coisa à qual eu precisava extrair e isso não seria possível se eu não agisse, se eu não conseguisse reorganizar o que eu apreendia, o que eu decodificava, nas caixinhas da minha experiência a fim de torná-las mais amplas, mais diversificadas. E sem saber eu fui desenvolvendo intuitivamente o meu modo ativo de ler, que consiste em identificar o que acontece no texto, do que ele trata, estabelecer as relações de hierarquia entre as ideias ou os episódios apresentados, pesquisar informações relevantes para a compreensão, mas que minha experiência não permite alcançar, imaginar outros cenários, questioná-lo.

O fracasso em lidar com o Aurélio da forma como eu queria – não imaginava que havia livros de consulta, que havia livros de natureza distinta da qual eu imaginava pertencer todos os livros, objetos para serem lidos – me colocou diante de uma perspectiva em que a leitura se me apresentava como uma atividade tanto mais prazerosa quanto mais eu estivesse apto a fazê-la. E passar por esse processo representa para mim, até hoje, principalmente, uma oportunidade para o exercício do autoconhecimento, pois a busca de significado é sempre um passo na distinção entre conhecimento, as novas ideias a que somos expostos, e reconhecimento, o quanto de nós encontramos no texto. Esse processo é sempre um debate interno, que nunca cessa, a esgarçar as fronteiras da criticidade.

Sob esse ponto de vista, ler é um ato que exige trabalho, pois implica o empenho daquele que pretende colocar em xeque suas opiniões a fim de uma tomada de posição assentada em fundamentos sólidos. Esse é o primeiro passo para a emergência de um pensamento argumentativo apto a nos propiciar recursos intelectuais para gerenciarmos nossas relações, desde o campo profissional ao pessoal, visando o aumento da nossa capacidade de diálogo ao permitirmos que o outro exponha suas razões, seus pontos de vista, para iluminar os nossos.

5.1 COMUNICANDO IDEIAS, EMOÇÕES E EXTRAINDO SIGNIFICADOS DA INFORMAÇÃO: OS CONTORNOS DA ARGUMENTATIVIDADE

Como é bem sabido, o ritmo acelerado da disrupção tecnológica acabou se tornando o motor da vida moderna. Mais do que qualquer outro fator, tal revolução, ainda em curso, tem transformado as nossas existências impondo-nos adaptações urgentes para um tempo em que a inteligência humana é cada vez mais confrontada com as invenções da engenharia da informação, da automação, da robótica, da inteligência artificial etc.

É bem verdade que em outros momentos históricos o surgimento de invenções tecnológicas impactou diretamente o modo como o homem vivia e se relacionava. Dessa vez, entretanto, dois novos elementos não podem ser desprezados quando analisamos a realidade tendo em vista essa conjuntura:

- a) a ubiquidade do impacto – quase não há comunidades e nem setores da vida humana que não tenham sido afetadas por tais avanços;
- b) e as habilidades cognitivas desenvolvidas por máquinas, que são a tônica desse processo – as máquinas do passado, é bom ter em mente, competiram com os homens em habilidades físicas. Aprender, comunicar, relacionar, analisar, mediar, continuavam sendo feitos exclusivamente humanos.

Parece ficção científica, mas de fato vivemos a era em que máquinas desempenham modalidades de trabalho que envolvem, além de tudo, intuição

sobre outras pessoas. Segundo o professor israelense Yuval Noah Harari (2018, p. 29), em seu livro “21 lições para o século”,

Em especial a IA pode ser melhor em tarefas que demandam intuições sobre outras pessoas. Muitas modalidades de trabalho – como dirigir um veículo numa rua cheia de pedestres, emprestar dinheiro a estranhos e negociar um acordo – requerem a capacidade de avaliar corretamente as emoções e os desejos de outra pessoa. Será que aquele garoto vai correr para estrada? Será que o homem de terno pretende pegar meu dinheiro e sumir? Será que aquele advogado vai cumprir suas ameaças ou só está blefando? Quando se pensava que essas emoções e esses desejos eram gerados por um espírito imaterial, parecia óbvio que os computadores nunca seriam capazes de substituir motoristas, banqueiros e advogados humanos. Pois como poderia o computador compreender o divinamente criado espírito humano? Mas, se essas emoções e esses desejos na realidade não são mais do que algoritmos bioquímicos, não há razão para os computadores não decifrarem esses algoritmos – e até certo ponto, melhor do que qualquer *Homo Sapiens*.

Algoritmos bioquímicos, que são procedimentos lógicos previamente definidos por inteligência artificial, tendem a transformar o mundo num gigantesco fluxo de dados onde o ser perderá autonomia e participação. É nesse sentido que a argumentação e seu uso intensivo são vistos nessa dissertação como parte indissociável da aventura humana e uma prática linguística que deve ser transmitida ao longo das gerações. Para um mundo de incertezas, onde, como disse Camões em poema célebre, “já não se muda mais como soía”, para afirmar que até a mudança também muda, temos alguma dificuldade em projetar com segurança que tipos de habilidade um jovem precisará para viver daqui a alguns anos, que tipo de vida teremos e assim muitos desafios se apresentam para o futuro.

Deles, dos desafios do futuro, há um que já se faz presente e diz respeito à educação e, mais especificamente, a como preparar o jovem para um mundo que se pretende inteiramente novo, um mundo cuja informação brota de todos os lados inundando as nossas consciências de dados, opiniões, pareceres, relatos, comentários, informes, notícias, números, mensagens, relatórios, julgamentos etc. Certamente, a competência para deduzir significado

da informação deve estar entre as principais preocupações pedagógicas de nosso tempo.

Novamente segundo Harari (2018, p. 231-232),

Então, o que deveríamos estar ensinando? Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar “os quatros C’s” – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos da vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos – acima de tudo vai precisar você mesmo várias e várias vezes.

Em que pese a discordância quanto à minimização do ensino de habilidades técnicas em nome do ensino de habilidades gerais, uma vez que uma não é possível sem a outra, em minha opinião, é claro, o que está em jogo nesse novo cenário é a capacidade da escola de orientar o estudante a desenvolver-se tendo em vista que a relação com a realidade exigirá cada vez mais uma interação qualificada com o meio e principalmente com o outro – compreender as mudanças, se conectar a elas preservando, contudo, algo de individualidade. O estudo da argumentação e do texto de opinião propiciam o desenvolvimento dessa competência.

5.1.1 Argumentatividade: o espaço do diálogo e o espaço da alteridade preservados no discurso

Vivemos constantemente situações que visam compartilhamento de opiniões, tomadas de posição etc. Como seres sociais e políticos, intervimos, ou podemos intervir, na realidade ressaltando as nossas preferências, discordando ou adiando uma escolha para melhor refletir as possibilidades apresentadas.

Desde a antiguidade clássica que os estudos sobre a arte de argumentar fazem parte do hall de preocupações do homem. Ela, a

argumentação, de acordo com tais estudos, surge associada ao espaço público e à necessidade de melhor exprimir uma ideia, ou seja, de convencer as pessoas de que os argumentos utilizados para fundamentar determinada questão correspondiam à verdade, eram razoáveis e, por isso, podiam ser aceitos por todos (ZOPPI-FONTANA, 2006).

O filósofo grego Aristóteles, em sua Retórica, foi o primeiro a refletir teoricamente acerca da arte da oratória e das técnicas de persuasão então utilizadas. Assim, para ele, a construção da argumentação tinha como base a altercação entre raciocínios analíticos e dialéticos em que a evidência das premissas sustenta o primeiro e as opiniões geralmente aceitas sustentam o segundo (ZOPPI-FONTANA, 2006).

Com a finalidade de persuadir, a argumentação retórica se dava a partir de um conjunto de ideias comuns partilhadas por um grupo de pessoas e utilizada pelo palestrante como fio condutor para o desenvolvimento de sua tese, que poderia ser favorável ou contrária a tal ideia. A força persuasiva consistia na habilidade para mover os significados presentes nos postulados e dissecá-los fazendo-os confundir-se com as evidências (ZOPPI-FONTANA, 2006), uma vez que se considerava que as formas de pensamento tinham por base premissas prováveis. Em resumo, a lógica e o bem dizer eram os elementos que fundamentavam a argumentação.

Segundo os filósofos belgas Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 6), autores de um estudo amplamente respeitado, “O tratado da argumentação: a nova retórica”,

o objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava.

Rompendo com uma tradição de pensamento voltada apenas para a lógica, tal como cultivada pelos filósofos cartesianos, a nova retórica, nos moldes de Perelman e Olbrechts-Tyteca, postula que em todo discurso de argumentação há pessoas envolvidas, destaca-se aqui o papel da emoção, e

que o orador objetiva convencer os demais acerca da validade de suas opiniões, fazendo-os aderir às suas teses num processo de comunicação guiado pela interação. Não apenas a lógica autoevidente das assertivas está em jogo, mas fundamentalmente as técnicas discursivas capazes de aumentar a adesão dos interlocutores, pois, ainda segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 61), “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente”. Vale salientar, em arremate, que para a Nova Retórica o objetivo da argumentação não é necessariamente provar a veracidade da conclusão, mas de conectar a conclusão às premissas por meio da negociação com o interlocutor.

Portanto, argumentar implica intencionalidade e aceitabilidade. Em uma posição, encontra-se aquele que argumenta, que elabora argumentos tendo em vista convencer, influenciar o outro; em outra posição, há o sujeito que, de algum modo, a partir de uma ação consciente dele, de uma situação em que ele se dispôs a participar, é alvo desse processo, podendo estabelecer considerações acerca do que foi colocado, podendo contra-argumentar, podendo demonstrar a nulidade dos argumentos, ou seja, ambos participam de uma situação cujo contexto demanda atividade, consciência. Sustentar uma tese com argumentos é essa tentativa de persuadir o outro a concordar com uma ideia, feito presente em artigos de opinião.

Tendo em vista que argumentar é a arte de convencer e persuadir e, mais além, que o significado etimológico de “convencer” é vencer junto e não contra o outro, o conceito de argumentação da Nova Retórica, tal como demonstrado acima, é o mais adequado para a proposta que ora delineamos nesse trabalho, uma vez que essa concepção é capaz de se coadunar aos pressupostos teóricos destacados nos capítulos anteriores.

5.1.2 Artigo de opinião: as marcas linguísticas da argumentação

A interação através da linguagem pressupõe certos objetivos a serem alcançados: estabelecimentos de relações, efeitos, desencadeamento de comportamentos, reações etc. Isso quer dizer que o uso da linguagem é iminentemente argumentativo (KOCK, 2004). Portanto, como decorrência

desse pressuposto, para que tal uso se efetive, é necessário lançar mão dos assim chamados mecanismos linguísticos da argumentação.

O desenvolvimento do processo de apropriação da ação argumentativa no contexto escolar deve se dar em consonância com a ideia de que o texto argumentativo é um espaço de diálogo e no centro desse diálogo está a relação com o interlocutor. Segundo o professor francês Alain Boissinot (1998, p. 38, tradução nossa), em seu livro “Les textes argumentatifs”,

O texto argumentativo é, em essência, o espaço de um discurso contraditório sobre o real. Dois pontos de vista se cruzam e se exprimem de modo mais ou menos explícito: o do argumentador e o daquele que defende a tese que se pretende refutar⁷.

E esse discurso contraditório é evidenciado a partir de marcas linguísticas características. Assim, pode-se afirmar que o artigo de opinião, objeto desse estudo, pertence ao domínio social relacionado à comunicação de questões sociais controversas. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.102), as competências de linguagem mais comumente presentes no gênero são:

- a) a sustentação;
- b) a refutação;
- c) a negociação;
- d) e a tomada de posição.

Podemos facilmente relacionar a sustentação ao que é chamado na escola de introdução ou ao trecho inicial da argumentação onde é exposto o problema a partir do qual o autor pretende argumentar. A refutação e a negociação estão relacionadas ao chamado desenvolvimento e são basicamente os argumentos e contra-argumentos que embasaram a tomada de

⁷ Le texte argumentatif est essentiellement le lieu d'un discours contradictoire sur le reel. Deux point de vue s'y croisent et s'y experimentent de façon plus ou moins explicite: celui de argumentateur, celui de tenants de la thèse qu'il s'agit de réfuter.

posição, essa mais identificada com a conclusão, e que estabelecerão mais explicitamente relação com o interlocutor.

De modo mais explícito, o linguista Toulmin (apud Plantin, 2008) considera haver seis elementos no texto argumentativo:

- a) O *dado*, que corresponde aos elementos fatuais, aos indícios, às informações que balizaram o pensamento do argumentador;
- b) A *garantia*, quer dizer as justificativas aptas a validar a tese apresentada no texto;
- c) O *fundamento*, que diz respeito ao conjunto de argumentos complementares que servem para sustentar os dados;
- d) O *qualificador*, que é uma linguística que evidenciará determinada posição do redator em relação à conclusão;
- e) A *conclusão*, que é a tese propriamente dita;
- f) A *restrição*, um esquema argumentativo que impõe limites aos próprios argumentos do redator, evidenciando com isso o caminho silogístico da argumentação.

Por fim, de acordo com a ideia de Bronckart de que se deve analisar um texto partindo das atividades sociais às atividades da linguagem, ou seja, considerando as unidades linguísticas como propriedades das condutas humanas, o artigo de opinião é um texto que se insere no hall dos discursos predominantemente interativos cujas unidades, em linhas gerais, são as seguintes (BRONCKART, 2003):

- 1) pode ser dialogado ou monologado;
- 2) pode ser oral ou escrito;
- 3) possui presença de frases não declarativas, ou seja, frases interrogativas, exclamativas;
- 4) possui caráter conjunto-implicado ao mundo discursivo criado;
- 5) possui o presente, o pretérito perfeito, o futuro perifrástico e o infinitivo como tempos de base;

- 6) apresenta dêiticos ostensivos, espaciais e temporais;
- 7) apresenta anáforas pronominais por oposição às anáforas nominais;
- 8) apresenta nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos;
- 9) apresenta pronome indefinido “se” ou a omissão funcionando como pronome de primeira pessoa do singular e do plural;
- 10) presença de auxiliares de modo (poder, dever, ser preciso);
- 11) densidade verbal elevada e densidade sintagmática muito baixa.

Além dessas marcas linguísticas, o artigo de opinião conta com os articuladores argumentativos para que possam se erigir como texto eficiente e digno de cumprir o seu papel. Portanto, é necessário ter consciência da existência desses operadores presentes na língua (KOCH & ELIAS, 2016) que, em resumo, são os seguintes:

- a) articuladores que somam, adicionam argumentos;
- b) articuladores que selecionam o argumento a fim de diferenciá-los dos demais, demonstrando com isso a sua força;
- c) articuladores que auxiliam na contraposição de argumentos;
- d) articuladores que enumeram argumentos;
- e) articuladores que apresentam a conclusão como decorrência de um argumento;
- f) articuladores que introduzem explicações;
- g) articuladores que reorientam, redefinem, ou retomam determinado argumento;
- h) articuladores que apresentam argumentos alternativos.

A construção do sentido no artigo de opinião perpassa um itinerário que vai desde a compreensão do que vem a ser argumentação, a partir dos desdobramentos históricos que ensejaram o seu surgimento até as novas concepções que visam adaptá-la aos nossos dias, até a identificação das marcas linguísticas que compõem esse gênero, passando também pela

consciência do seu lugar tanto no contexto escolar (assunto que será discutido no próximo tópico) quanto na sociedade em que vivemos. Para discutir um pouco mais do lugar do artigo de opinião na sociedade, leiamos um trecho do livro do professor, escritor e palestrante, Antônio Suárez Abreu, “A arte de argumentar” (2013, p. 22-23)

Entre todos os discursos que nos governam, o mais significativo deles é o DISCURSO DO SENSO COMUM. Trata-se de um discurso que permeia todas as classes sociais, formando a chamada opinião pública. Tanto uma pessoa humilde e iletrada quanto um executivo de alto nível, com curso universitário completo, costumam dizer que os políticos são, em geral, corruptos ou que o brasileiro é relaxado e preguiçoso. Na verdade, o discurso do senso comum não é um discurso articulado; é formado por fragmentos de discursos articulados. Uma fonte desse discurso são os ditos populares, como *Devagar se vai ao longe, Água mole em pedra dura tanto bate até que fura* etc. Esse discurso tem um poder enorme de dar sentido à vida cotidiana e manter o *status quo* vigente, mas tende a ser, ao mesmo tempo, retrógrado e maniqueísta. Podemos até mesmo dizer que os momentos das grandes descobertas, das grandes invenções, foram também momentos em que as pessoas foram capazes de opor-se ao discurso do senso comum. Geralmente, essas pessoas, em um primeiro instante, se tornam alvo da incompreensão da massa que defende o senso comum. Foi o que aconteceu com a chamada Revolta da Vacina, uma rebelião popular ocorrida no Rio de Janeiro, de 12 a 15 de novembro de 1904, quando Oswaldo Cruz, diretor-geral da Saúde Pública do governo Rodrigues Alves, quis vacinar a população da cidade contra a febre amarela. A opinião geral era de que se tratava de inocular a doença nas pessoas. Dizem que até mesmo Rui Barbosa posicionou-se contra a medida...

Voltando a Atenas e aos professores de retórica, uma das técnicas mais utilizadas por eles, para arejar a cabeça dos atenienses contra o discurso do senso comum, era a de criar paradoxos – opiniões contrárias ao senso comum – levando, dessa maneira, seus ouvintes ou leitores a experimentarem aquilo que chamavam MARAVILHAMENTO, a capacidade de voltar a se surpreender com aquilo que o hábito vai tornando comum.

Como podemos ver, a diversidade do ponto de vista era tida pelos atenienses como um meio de exercitarmos o poder de nos libertarmos do senso comum. Claro está que era aquela uma prática que envolvia, sobretudo, criatividade, possibilitando a verificação de um objeto sob diversos pontos de vista. O artigo de opinião pode funcionar como um exercício muito parecido,

caso estejamos conscientes do que ensinamos quando ensinamos a escrever gêneros dessa natureza.

5.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: O ARTIGO DE OPINIÃO NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador que regulamenta quais aprendizagens devem ser trabalhadas na escola. Ao estabelecer quais conhecimentos, competências e habilidades se deve esperar dos estudantes, ela acaba por funcionar como um manual de grande poder sobre a educação brasileira suscitando uma série de discussões a respeito tanto da legitimidade quanto da viabilidade de sua proposta.

Argumentos favoráveis, que defendiam a proposta por ser ela um repositório capaz de orientar a oferta de um currículo mínimo a todos, e argumentos contrários, que viram na proposta homogeneização e imposição de padrões, foram erigidos a fim de levantar um debate que, penso eu, jamais terminará: o que se deve ensinar ou o que se deve aprender ou, ainda, o que se deve esperar que se aprenda no contexto escolar? De todo modo, não cabe nessa dissertação discutir o documento de modo mais genérico, mas buscar compreender como ele orienta o ensino de artigo de opinião nos anos fundamentais e como ele conecta esse estudo a pressupostos pedagógicos mais amplos.

É importante frisar que dois termos são amplamente utilizados no documento: *competências* e *habilidades* (BRASIL, 2021, p. 9).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Claro está que os conceitos de *competências* (relacionado à teoria) e *habilidades* (relacionado à prática) se complementam para garantir a integridade da formação, possibilitando ao estudante experienciar ações, desenvolver atitudes a partir de conhecimentos previamente elaborados. Algumas competências gerais do Ensino Básico, elencadas também no documento, confirmam a perspectiva acima apontada, a saber: a valorização das manifestações artístico-culturais, do conhecimento previamente construído e da diversidade de saberes associada ao uso da tecnologia e de diferentes linguagens.

Para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC especifica as práticas de linguagem subdivididas nos seguintes eixos: da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguístico-semiótica. Sobre as práticas de linguagem no Ensino Fundamental – anos finais, lê-se o seguinte (BRASIL, 2021, p. 136):

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

Destacam-se as referências às situações comunicativas diversificadas bem como à maior criticidade que o texto reconhece como característica dessa etapa. A formação autônoma com maior protagonismo dos jovens também merece destaque, assim como a preocupação com as práticas de linguagem fora da escola. Até aqui o documento parece seguir em direção à orientação de um modelo educacional que se coaduna aos princípios dessa pesquisa. Em outras palavras, pode-se afirmar que essa etapa da educação deve estar empenhada em fomentar uma participação mais crítica do estudante.

Um pouco mais adiante, referindo-se à necessidade da promoção de uma sensibilidade para os fatos que afetam a vida da população, bem como o trato ético no debate de ideias, lê-se o seguinte (BRASIL, 2021, p. 136):

Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.

Consideremos os campos de atuação do estudo elencados no documento, o campo jornalístico-midiático, a atuação na vida pública, as práticas de estudo e pesquisa, e, por fim, o campo artístico-literário, e percebamos aí as bases para o ensino de gêneros textuais relacionados a eles. Para ficarmos no escopo desse trabalho, o campo jornalístico-midiático, por exemplo, deve priorizar os estudos de argumentação. Segundo o próprio documento (BRASIL, 2021, p. 136):

No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake News, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias (...)

O documento é claro quanto à necessidade de privilegiarmos em sala de aula um conjunto de práticas capazes de mobilizar o estudante quanto à compreensão das questões que envolvem o trato da informação na sociedade moderna. Tais ações devem visar o despertar da consciência para o fato de que o exercício da cidadania na sociedade contemporânea envolve o domínio de habilidades associadas à capacidade de relacionar, comparar, selecionar etc.

Considerando mais detidamente as habilidades relacionadas à leitura, o documento apresenta cinco delas relacionadas ao campo jornalístico-midiático (BRASIL, 2021):

- a) distinguir liberdade de expressão de discurso de ódio (EF69LP01);
- b) comparar e analisar peças publicitárias, ampliando a compreensão desses gêneros (EF69LP02);
- c) identificar o fato central das notícias e os eventos decorrentes dele (EF69LP03);
- d) analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários (EF69LP04);
- e) Inferir e justificar elementos multissemióticos (EF69LP05).

Considerando mais detidamente as habilidades relacionadas à escrita, o documento apresenta quatro delas relacionadas ao campo jornalístico-midiático (BRASIL, 2021):

- a) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação etc. como modo de compreender as condições produção que envolvem esses gêneros (EF69LP06);
- b) Produzir textos de gêneros distintos, considerando sua adequação ao contexto e empregando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos (EF69LP07);

- c) Revisar e editar o texto produzido, em função da adequação com o contexto de produção (EF69LP08);
- d) Esboçar campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas a partir de levantamento de dados específicos etc. (EF69LP09).

Tanto as habilidades de leitura quanto as habilidades de escrita brevemente delineadas acima se relacionam diretamente ao estudo do artigo de opinião, conforme apresentado nessa dissertação. Algumas dizem respeito diretamente aos aspectos da persuasão e da argumentação como, por exemplo a habilidade de leitura (EF69LP04), que diz respeito à identificação da persuasão e as habilidades de escrita (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP08), que dizem respeito à produção, revisão, edição e publicação de textos de gêneros diversos, inclusive o artigo de opinião.

Compreende-se, portanto, refletindo sobre as competências e habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino de escrita de artigo de opinião, que se pretende fundamentalmente dotar o estudante de conhecimento suficiente (competências) para que ele possa interagir na sociedade (habilidade) de modo autônomo e crítico, sendo capaz de propor, inovar, selecionar, decidir e, também, estar atento quanto aos jogos de poder que envolvem as questões de autoria, cópia, criação, elaboração, produção etc.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A aprendizagem da produção textual dissertativo-argumentativa, o artigo de opinião, mais especificamente, encerra, por óbvio, diversas camadas com diferentes níveis de complexidade que se alimentam umas às outras num movimento em que a recursividade⁸ é, talvez, o aspecto central do processo. Essas etapas devem ser experimentadas a partir de um conjunto de ações previamente planejadas. Não se pode escapar ao fato, caso se pretenda alcançar um bom resultado, de que é crucial, para o professor, estabelecer uma prática de ensino integrativa que, como afirmam os autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 43), funde-se

sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela [tal concepção] se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem.

Pois bem, de acordo com as possibilidades de sistematização de tal estudo e atento ao fato de que o sucesso da ação docente não pode ter como base a ideia de que ensinar é meramente transferir conhecimento – mas sim permitir que os estudantes se desenvolvam com autonomia, que sigam seus caminhos com criatividade e disposição para descobertas –, esta sequência didática propõe um conjunto de intervenções acerca do ensino do gênero textual artigo de opinião. A perspectiva de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz sobre o conceito e a importância da chamada sequência didática no trabalho com gêneros, bem como a visão emancipadora do ato de escrever conforme o movimento pedagógico intitulado “escrita como processo”, são os alicerces teóricos deste trabalho, conforme amplamente demonstrado nos capítulos anteriores.

⁸ Recursividade, a despeito de toda a polêmica que envolve tal conceito no âmbito da Linguística, é compreendida aqui, conforme Parker (2006), como uma propriedade da língua, que acaba se transformando numa propriedade do ato de escrever, que permite o encaixe de novos termos a termos preexistentes.

Percebe-se, portanto, que elaborar uma sequência didática capaz de dar conta do gênero artigo de opinião é desafiadora, uma vez que o sentido básico dessa experiência precisa estar ancorado na capacidade de permitir ao educando reconhecer-se como autor, afinal trata-se de um artigo de *opinião*, sendo capaz de discutir a sua própria construção à medida em que a realiza.

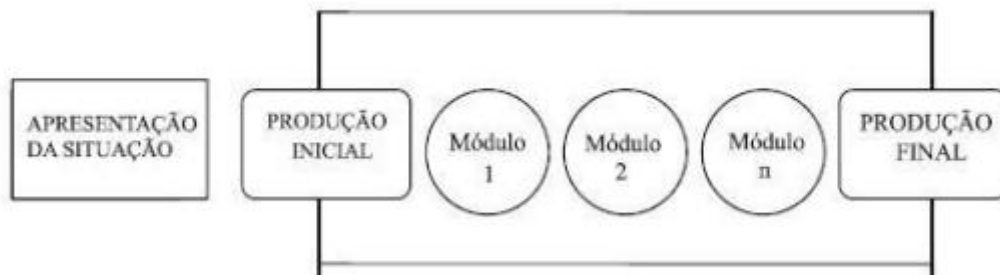
É importante, portanto, que, antes de tudo, tenha-se clareza de que o trabalho da argumentação prevalece neste gênero e que argumentar não pode ser visto, conforme o senso comum, como vencer alguém ou forçá-lo a submeter-se aos nossos caprichos. Ao contrário, argumentar é saber se integrar ao universo do outro e, de modo cooperativo, apontar-lhe as ausências ou os caminhos que lhe falta para alcançar determinado entendimento. Em outras palavras, uma experiência dialógica (ABREU, 2009).

Nesse sentido, a eficácia de uma argumentação está associada ao interlocutor e a como ele deve ser visto e tais aspectos devem estar contemplados no projeto pedagógico.

Por fim, não se pode desprezar a questão já apontada acima acerca de que se deve repensar a prática de sala de aula a partir de uma perspectiva que permita o caminhar conjunto da prática e da reflexão. É nesse sentido que o projeto de intervenção pode vir a significar também um instrumento de pesquisa, um formulário aberto às possibilidades encontradas no caminho. A preparação dos conteúdos e a definição da situação de comunicação são fundamentais nessa etapa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Tendo isso em vista, a sequência didática aqui apresentada organizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final, conforme a figura a seguir:

Figura 1 – esquema da sequência didática para turma do 9º ano (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)



A *apresentação da situação* é a etapa em que, de modo detalhado, serão explicadas as atividades que serão feitas. Nesse momento, o professor descreve o plano de comunicação por completo, além de preparar os educandos para a primeira realização do gênero. Estes, por sua vez, constroem uma representação da situação de comunicação e da prática de linguagem que será desenvolvida.

Já a fase da *produção inicial* é aquela em que os estudantes tentam, pela primeira vez, a produção do gênero, revelando o que sabem e o que necessitam saber sobre ele. Essa etapa funciona como uma espécie de diagnóstico do processo, a fim de verificar em que estágio de habilidade de escrita estão os alunos. No âmbito dessa pesquisa, pequenas modificações surgirão quanto a essa etapa. Esse momento, tendo em vista a pedagógica do processo, ocorrerá sem que os estudantes precisem escrever num gênero específico e nem mesmo na modalidade escrita da língua. Será possível, através de estímulos apontados abaixo, levar o estudante a se comunicar na forma em que ele entender ser a mais confortável para ele. O diagnóstico será realizado em função de um conjunto maior de etapas e do autodiagnóstico, conforme se verá a seguir.

Os módulos, por sua vez, serão elaborados/definidos tomando por base as dificuldades apresentadas na produção inicial (falta de iniciativa, ausência de ideias, recusa a interagir, desconhecimento da adequação linguagem – situação etc.). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), importa que a preparação dos módulos leve em conta os seguintes aspectos: envolver problemas de níveis diferenciados; trabalhar atividades variadas, permitindo que o estudante se encontre em algumas delas; organizar as inferências,

intuições, informações que os estudantes construíram sobre o gênero a fim de que eles possam retornar a elas.

De modo geral, os encaminhamentos para a elaboração dos módulos correspondem, por conta da ampla flexibilidade que eles possibilitam, aos pressupostos da pedagogia do processo.

6.1 CENÁRIO

Este trabalho será aplicado em uma turma do nono ano do Centro Educacional Yolanda Pires, escola localizada na cidade de Camaçari. Oriundos de famílias pobres, parte significativa dos alunos apresenta problemas de alfabetização e, um tanto como consequência disso, pouca disposição para a tarefa de construir opiniões, de se estabelecer como sujeitos.

Entretanto, aqui se pretende delinear os contornos de ações possíveis para fazer frente a essas dificuldades. Algumas atividades podem auxiliar o estudante a tomar consciência de sua realidade e essa consciência pode se configurar como um ponto de partida para a interlocução escrita.

Atividades em grupo acerca de discussões a respeito das especificidades de cada sujeito e de como isso se relaciona com os aspectos materiais de sua existência podem ser bons começos. Permitir aos estudantes que contem histórias que ouviram de seus vizinhos, de seus pais, a respeito do local onde vivem, bem como a discussão dos aspectos comuns dessas narrativas são práticas possíveis para evidenciar a importância do cenário.

6.2 OBJETIVOS

I. Leitura:

Reconhecer os elementos composicionais de um texto, relacionando-os ao gênero artigo de opinião;

Compreender as linguagens como produção histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, com a finalidade estabelecer princípios de significação da realidade e expressar subjetividades culturais;

Compreender o sentido dos textos associando-os à ideia principal, bem como aos mecanismos persuasivos utilizados pelo autor para produzir os significados pretendidos;

Refletir sobre os diferentes tipos de abordagem acerca de um tema, bem como os diferentes tipos de significação intersemiótica.

II. Escrita:

É importante salientar que os aspectos demonstrados no capítulo 2 como característicos do ensino de escrita como processo, tal como o *brainstorming*, a *composição*, a *revisão* e o *portfólio*, devem ser observados.

Produzir rascunhos a partir de notas, esquemas, comentários, letras de canção;

Selecionar elementos capazes de auxiliar, de subsidiar o processo composicional, tais como gráficos, imagens, animações, dados estatísticos etc.

Revisar constantemente as ações realizadas tendo em vista os objetivos pretendidos;

Revisar, reescrever, editar o próprio texto tendo em vista o contexto da produção (no caso aqui um blog a respeito das atividades culturais de sua cidade);

6.3 CONTEÚDOS

Compreensão, reconhecimento e valorização das linguagens como atividades sociais humanas, culturais e marcadas pela transformação constante;

Reconhecimento dos gêneros textuais associados à sua finalidade;

Compreensão, reconhecimento e estudo da argumentação;

Compreensão do processo composicional associado à sua finalidade, aos seus meios de expressão e às propriedades de seu autor (voz, ponto de vista, intenções etc.);

Relação entre linguagem oral e linguagem escrita, bem como as especificidades de cada meio uma.

6.4 ATIVIDADES

I. Apresentação da proposta (3 aulas).

a) Apresentação da proposta aos alunos

É importante ter consciência de que nessa etapa a produção oral deve ser explorada como um meio de transmissão de conhecimento efetivo. Nesse contexto, o contínuo fala - escrita tal como visto pelo professor Marcuschi, já referido acima, deve ser explorado a fim de que os estudantes tenham consciência de que as “falas” são transportes de conhecimento e cultura e se articulam de acordo com as suas estratégias de enunciação, devendo, portanto, ser valorizadas. Pois, o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Importa aqui auxiliar o estudante a perceber, a partir das práticas de oralidade realizadas nessa etapa, e mesmo das primeiras manifestações escritas que ocorrerão como consequência, como aspectos relacionados à seleção lexical, formalidade etc. se articulam nas diferentes modalidades. Segundo Irene Clark, reforçando a importância do destaque contínuo – fala nas atividades didáticas (2008, p. 85, tradução nossa):

O método mais útil de ajudar os alunos a gerar ideias para um trabalho escrito é fazer com que discutam o tópico em pares, pequenos grupos ou com a classe inteira. O compartilhamento

de ideias propiciará que alunos de todos os níveis se envolvam com um tópico, promovendo uma visão que estimulará a imaginação. Este princípio parece evidente; ainda assim, ele é frequentemente esquecido. Em 1969, no entanto, Robert Zoellner, em seu artigo "Talk Write: A Behavioral Pedagogy for Composition", afirmou que os alunos serão capazes de escrever de forma mais clara e expansiva se abordarem a escrita por meio de outra modalidade (a fala) em que já se provou razoavelmente bem-sucedido. Zoellner baseou este "princípio de transferência intermodal" em duas premissas:

1. Os alunos são melhores falando do que escrevendo porque têm mais prática com a primeira;
2. Os alunos têm a capacidade de melhorar sua escrita porque, ao tentar fazer isso, já estão usando uma habilidade aprendida: falar⁹.

De acordo com o que foi discutido no capítulo teórico, aqui nos encontramos no âmbito do *brainstorming* que, aliás, é uma ação que conecta de modo muito eficiente a escrita à fala, propiciando aos estudantes a percepção das diferenças e especificidades entre essas modalidades. Anotações, ideias, inícios de frases e mesmo de parágrafos podem surgir num brainstorm auxiliando o grupo a se vincular à proposta.

b) Roda de conversa: manifestações culturais. Apreciação de documentário sobre o tema. Discussão sobre as manifestações culturais de Camaçari (meios de produção, audiência, prestígio social das manifestações, valor artístico, artistas, arte etc.). Neste estágio da atividade, os alunos deverão realizar pesquisas em seu entorno, tomar notas, produzir vídeos e imagens de manifestações ou de aspectos da cidade que impossibilitem o sucesso das manifestações etc. e levar esses materiais para serem distribuídos em sala de aula. O professor-mediador deve, neste momento, incentivar e orientar o

⁹ The most useful method of helping students generate ideas for a writing assignment is to have them discuss the topic in pairs, small groups, or with the whole class. Sharing ideas will enable students of all levels to engage with a topic, fostering insight that will stimulate the imagination. This is a principle that seems self-evident; yet it is often overlooked. In 1969, however, Robert Zoellner, in his article "Talk Write: A Behavioral Pedagogy for Composition," asserted that students will be able to write more clearly and expansively if they approach writing through another behavior (speaking) that has already proven at least reasonably successful. Zoellner based this "principle of intermodal transfer" on two assumptions:

1. Students are better at talking than writing because they have had more practice;
2. Students have the ability to improve their writing because, in trying to do so, they are already using a learned skill: talking.

debate quando as ideias divergirem. Ele deve registrar as principais opiniões levantadas na aula.

Ainda no âmbito do brainstorming, essa etapa é imprescindível a utilização de textos de modalidades diversas e o professor deve auxiliar os estudantes a obter consciência das diferenças de cada um.

c) os alunos devem produzir resumo escrito das discussões realizadas na aula (atividade de casa). Esses resumos devem ser apresentados na aula seguinte a partir de atividades de oralização.

Módulo I. Artigo de opinião (primeiros contornos) (3 aulas)

I. a) leitura dos resumos. Vale reafirmar que os resumos foram produzidos a partir das discussões realizadas nas rodas de conversa. Discutir com os alunos o gênero textual mais aproximado para os textos (resumos) produzidos por eles. Discussão sobre autoria;

Aqui vale a pena utilizar pequenos formulários com perguntas e respostas simples como, por exemplo: “em tais observações, percebe-se a presença de um narrador?”; “quem é o enunciador”?

b) Leitura compartilhada do artigo de opinião “Valores culturais”, do autor Carlos Moura. Discutir o conteúdo do texto relacionando-o à realidade cultural de Camaçari. Apresentação de trechos do documentário relacionados ao texto.

c) os alunos deverão transformar o resumo realizado na última aula numa redação mais articulada, buscando apresentar uma opinião, uma posição frente à problemática relacionada ao tema tratado (atividade de casa).

Aqui é fundamental permitir que o estudante descubra o tema que ele deve escrever a partir das inferências. Não deve haver uma determinação específica sobre o *que* ele deve escrever. De acordo com o que foi discutido no capítulo teórico, aqui já estamos no âmbito da composição. A passagem da etapa anterior a esta não deve ser assinalada com linhas demarcatórias. Ao contrário, é fundamental que os alunos se sintam à vontade para se movimentarem livremente nessas atividades. Será possível observar que os resumos produzidos nos exercícios anteriores, em muitos casos, já trarão

textos muito interessantes, enquanto em outros casos, as ações elaboradas aqui ainda servirão como brainstorming há muitos.

Módulo II. Artigo de opinião (autoria) (3 aulas)

a) O documentário, bem como as produções coletadas nas primeiras aulas acerca das manifestações culturais de Camaçari, tais como o Boi Janeiro, as Cheganças, o Samba de roda e as Festas de quilombo devem ser retomadas com o propósito de compará-los aos textos opinativos produzidos pelos alunos na última aula. Aqui é importante deixá-los livres para, inclusive, caso desejem, apresentarem um material novo, uma ideia nova;

Steven Pinker afirma que os escritores amadurecem sua técnica através de engenharia reversa, ou seja, eles verificam outros textos e, a partir deles, apreendem noções técnicas acerca da escrita. Segundo ele (Pinker, 2016, p. 24), “saborear boa prosa não é apenas uma maneira mais efetiva de desenvolver uma sensibilidade de escritor do que obedecendo a comandos; é também uma maneira mais atraente”.

No âmbito dessa pesquisa, consideraremos saborear como um dos caminhos e não nos referimos apenas à boa prosa, mas também a textos multimodais. Acrescentamos ainda que o que o autor acima chama de engenharia reversa é de pouca valia se o estudante não tiver consciência do processo, não conseguindo reorganizar, assim, os elementos decompostos em sua composição.

Portanto, cabe aqui ao professor estimular a anotação dos aspectos percebidos pelos estudantes e, também, permitir que eles os ressignifiquem do modo mais adequado aos seus propósitos.

b) Apresentação de imagens fotográficas e trechos de textos contradizendo um pouco o que foi discutido até então;

c) Leitura dos textos em voz alta. Debate;

d) Reescrita dos textos. Neste momento, é crucial já apresentar algumas dicas relacionadas à norma culta, gramática etc. (atividade de casa).

Módulo III. Artigo de opinião (forma e conteúdo) (4 aulas)

É importante estar consciente de que, neste tópico, estamos na etapa da revisão. Essa não consiste unicamente em verificar o que está certo ou errado no texto. Ela implica, sobretudo, comparar o resultado final com os propósitos assumidos inicialmente. E, portanto, uma espécie de reavaliação do processo se faz imprescindível. Além disso, é importante ter em mente que, embora esta fase ocorra como consequência da anterior, a composição, ela não pode ser vista como apenas um momento. O professor precisa estimular o estudante a rever constantemente o seu processo.

a) apresentar a gramática do artigo de opinião;

b) discutir a construção dos textos dos alunos tendo em vista a gramática apresentada. Neste momento, é importante incentivar a discussão a respeito de como os estudantes fizeram seus percursos; quais eram os seus objetivos específicos (se eles tinham uma ideia principal e preenchiam o restante para destacá-la ou se simplesmente escreviam aleatoriamente a fim de encontrá-la), como eles utilizaram os outros textos apresentados nas aulas, como eles procuraram relacioná-los a sua própria opinião (a partir de concordância, discordância ou ponderação das ideias);

c) formação de pequenos grupos (três alunos) para reescrita do texto tendo em vista a gramática do artigo de opinião. É importante que o professor esteja aberto à possibilidade do aluno apresentar uma forma diferente da ensinada por ele.

Módulo IV. Revisão final (3 aulas)

a) ensinar aos alunos aspectos da norma culta que precisam ser respeitados na escrita;

b) solicitar a eles que revisem seus textos tendo em vista esses aspectos;

c) recolher os textos para intervenção avaliativa e posterior publicação em blogs junto com os materiais coletados na primeira etapa da atividade. Será necessário organizar grupos para realização dessas tarefas.

d) solicitar aos alunos, após discussão sobre a natureza recursiva do texto, bem como a natureza recursiva do próprio pensamento, todo o material

produzido para que o texto final chegasse ao ponto que chegou. É importante atribuir valor a esta espécie de portfólio cronológico, solicitando aos alunos que tentem identificar etapas neste material, que tentem refletir sistematicamente o processo pelo qual passou. Para alcançar este objetivo, é necessário que o professor tenha incentivado o estudante a guardar todos os registros relacionados à atividade.

e) por fim, os alunos deverão comparar a versão final do texto com o primeiro resumo solicitado ou, ainda, com as primeiras notas realizadas. É necessário que o professor oriente este processo destacando trechos de cada produção, compartilhando-os com toda a sala.

MÓDULO V. Auto-avaliação (1 aula)

Aqui o estudante precisa ser estimulado a refletir sobre o que foi realizado. Isto o capacitará para perceber cada vez mais o seu próprio processo. Segue abaixo um formulário com possíveis questionamentos (CLARK, 2008):

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

1. Assinale um ponto na escala abaixo para indicar o grau de dificuldade que você encontrou no seu processo de escrita:

Fácil 0 _____ 10 difícil

Explique as razões de sua resposta.

2. Quais as “regras da escrita” que você considera úteis?

3. Quais dos problemas abaixo você teve? (responda uma nota de 0 a 10, sabendo que zero representa não ter tido problema e 10 ter tido muito problema)

- a. iniciar o artigo
- b. saber o que dizer
- c. escrever a primeira frase
- d. encontrar uma tese
- e. organizar o artigo
- f. decidir como estruturar suas ideias
- g. esboçar
- h. corresponder às necessidades de sua audiência
- i. saber o que os leitores querem
- j. decidir quais informações incluir
- k. relacionar coerência e estilo
- l. conectar cada parágrafo a sua ideia principal
- m. escrever frases que se conectam a outras frases
- n. tornar sua escrita viva e interessante para o leitor
- o. encontrar as palavras corretas.

4. Com base nas suas respostas acima, o que você mudaria no seu modo de escrever?

O questionário acima apresentado permite ao estudante refazer os passos que o conduziram ao seu produto final, reavaliando as escolhas realizadas, tomando consciência do que foi, de fato, alcançado. Permite também aclarar a consciência tanto dos elementos da escrita quanto das etapas que se sucedem a fim de que o empreendimento alcance algum sucesso.

No âmbito da pedagogia do processo, a recursividade é um elemento crucial tanto do fazer pedagógico quanto do ato de escrever. E a recursividade não diz respeito apenas às idas e vindas que o escritor faz para construir determinado texto, mas às idas e vindas que fazemos durante toda a nossa vida, ou durante toda a nossa vida escolar, pelo menos, lidando com textos, sejam eles de modalidade escrita ou oral. E quanto à escola, é importante que o professor tenha em mente que aquela atividade que, nesse caso, todo o caminho percorrido para alcançar o artigo de opinião é uma experiência que contará para que os alunos escrevam outros artigos. A jornada não acaba ali. A perspectiva é muito mais ampla.

Quando os estudantes se veem na iminência de opinar quanto à validade de regras de escrita, quando ele é estimulado a repensar o seu método, a sua técnica, ele se dá conta de que escrever é algo que se faz com a inteligência, com a emoção, que se faz com o ser e que não se trata necessariamente de um exercício escolar. O questionamento acerca do seu modo de fazer é um gatilho que poderá leva-lo a refletir acerca do seu modo de pensar, do seu modo de agir e dos elementos que compõem a nossa ação.

A educação diz respeito à capacidade de reorganizarmos a nossa caminhada em função de conhecimentos e autoconhecimentos, como não poderia deixar de ser. Se as nossas ações fossem ideias desde o princípio, não haveria necessidade de nos educarmos de algum modo. O estudo/ ensino do artigo de opinião nos moldes dessa pesquisa nos oportuniza a chance de refletirmos a nós mesmos a fim de nos reescrevermos.

7 CONCLUSÃO

Persuadir não é uma tarefa simples. A persuasão pressupõe um relacionamento positivo com o outro. Mostrar a alguém o que ela tem a ganhar com os nossos posicionamentos, levá-la a perceber o quanto eles podem gerar benefícios para todos ou o quanto eles são iluminadores da nossa conduta, da nossa caminhada, não é das coisas mais fáceis de se fazer. Para realizarmos essa proeza, precisamos afinar a nossa sensibilidade com a sensibilidade do nosso interlocutor, conhecer seus valores, suas necessidades, seus anseios e nos conectarmos com eles.

Há algum tempo, um colega, professor de Filosofia, me convenceu a ponderar uma maior utilização de filmes em sala de aula. Eu via o vídeo na aula como um concorrente dos textos escritos e, pesando o pouco tempo de que eu dispunha para incentivar e mesmo realizar coisas com os gêneros escritos, eu usava pouco os filmes. Entretanto, meu colega, usando do seu conhecimento acerca da minha sensibilidade – eu, que sou um cinéfilo incorrigível –, foi feliz ao me fazer enxergar que o uso de filmes propicia um aproveitamento ainda melhor do tempo, uma vez que os estudantes se conectam mais rapidamente às narrativas e essas ensinam na ação o que a teoria faz com o uso de conceitos.

No início desse memorial eu afirmei que uma das formas como o professor aperfeiçoa a sua prática é a colaboração dos colegas. Pois bem, desse modo cuidadoso de me ajudar a perceber a vantagem do cinema em sala de aula, alguns frutos positivos foram gerados e eu passei a incluir, por exemplo, aspectos da escrita de roteiros em meus planos, tanto roteiros de curtas quanto roteiros de games, e isso me aproximou muito dos estudantes, me levando, inclusive, a integrar um projeto lindo em que eles produziam filmes, o que, por sua vez, me inspirou a elaborar um eixo formativo do Novo Ensino Médio com base no estudo do roteiro.

Pois bem, o que tento explicitar com a experiência narrada acima é o quanto a capacidade de argumentar pode nos permitir criar laços, podendo ser um passo firme em direção ao consenso, à harmonia, à vitória conjunta. No

caso específico dessa experiência, trabalhamos juntos, eu e meu colega, alguns anos no projeto de criação de filmes por estudantes e foi algo muito enriquecedor e prazeroso.

A dimensão dialógica do artigo de opinião precisa ser encarada pela escola com maior relevância, uma vez que ela permite o desenvolvimento tanto do senso de participação quanto do senso de construção conjunta. Argumentar não é uma técnica de batalha, mas uma habilidade que permite ao jovem se relacionar melhor com a realidade e com o outro sem precisar desprezar a sua cosmovisão e sendo obrigado a respeitar o ponto de vista dos demais, uma vez que ele está no âmbito do convencimento. Sendo assim, convencer, vencer junto, é o oposto simétrico de um ato de força.

Os esquemas argumentativos têm a sua complexidade, entretanto, dominá-los implica amadurecimento. São, como apresentadas ao longo desse memorial, muitas as ações que podem funcionar para estimular o sujeito a se expressar usando esse gênero. Utilizar a aula como um artifício comunicativo, ou melhor, como um gênero capaz de organizar os diversos outros que se apresentarão no percurso da produção do artigo é uma perspectiva apontada nessa pesquisa e que pode ser alcançada tendo em vista o amálgama de ensinamentos deduzidos tanto da teoria dos gêneros quanto da pedagogia como processo.

Ressaltamos, por fim, que o ensino de escrita é um campo amplamente relevante para o aperfeiçoamento do ensino de língua materna e que a produção de textos argumentativos, tão requisitada em nossa esfera social, ainda possui muito para ser estudada, sobretudo aspectos concernentes a sua circulação social e a sua influência sobre outros gêneros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 ago de 2021.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião**: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CLARK, L. Irene. **Concepts in composition**: theory and practice in the teaching of writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo, Companhia das letras, 2010.

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

FULKERSON, Richardson. **Of Pre- and Post-Process**: Reviews and Ruminations. Composition Studies Vol. 29, No. 2. Cincinnati, Fall, 2001.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

INAF. (Indicador de alfabetismo funcional). **Instituto Paulo Montenegro divulga IV Indicador de Alfabetismo Funcional** - Brasil – Habilidades Matemáticas

<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.02.00&oin=4&idn=2&ve rpor> acessado em 20/01/2008

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** São Paulo, Cefiel/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2007.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. **Organização Panamericana de Saúde.** 2 mar. 2022. Disponível em: [https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em#:~:text=2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022,Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20\(OMS\)](https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em#:~:text=2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022,Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20(OMS).). Acesso em: 15 mai. de 2022.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STEINER, George. **Lições dos Mestres.** São Paulo: Editora Record, 2018.

SUAREZ, Abreu Antônio. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** São Paulo: Ateliê editorial, 2013.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

PENHAVEL, Eduardo; **Marcadores Discursivos e articulação tópica;** tese de doutorado; USP; 2010; disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000647987&fd=y> acesso em 15/02/2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis, vol. 3, num. 3-4. São Paulo, 2004-2005.

PINKER, Steven. **Guia de escrita.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: História, teorias, perspectivas.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

