

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOÃO BOSCO PEREIRA ALVES

**EQUILIBRANDO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA: EXERCÍCIOS DE
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM E DE CRIATIVIDADE COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Vitória

2016

JOÃO BOSCO PEREIRA ALVES

**EQUILIBRANDO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA: EXERCÍCIOS DE
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM E DE CRIATIVIDADE COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras - Proletras - do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória

2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

A474e Alves, João Bosco Pereira.
Equilibrando entre a leitura e a escrita : exercícios de operações de
linguagem e de criatividade com alunos do ensino fundamental / João
Bosco Pereira Alves. – 2016.
84 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3.
Linguagem e educação. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal
do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

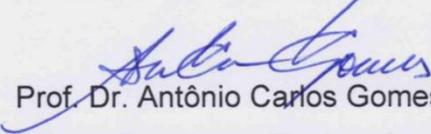
JOÃO BOSCO PEREIRA ALVES

**EQUILIBRANDO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA: EXERCÍCIOS DE
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM E DE CRIATIVIDADE COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

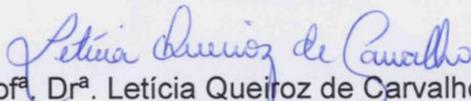
Trabalho Final de Curso apresentando ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito
Santo, em rede Nacional.

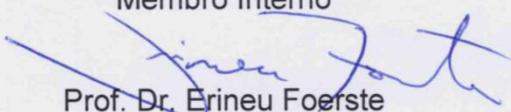
Aprovado em 01 de dezembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador


Profª. Drª. Ilioni Augusta da Costa
Instituto Federal do Espírito Santo
Co-orientadora


Profª. Drª. Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Prof. Dr. Erineu Foerster
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Efetivo Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

JOÃO BOSCO PEREIRA ALVES

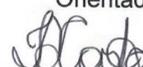
**EQUILIBRANDO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA: EXERCÍCIOS DE
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM E DE CRIATIVIDADE COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

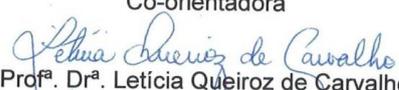
Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 01 de dezembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo

Orientador

Prof.ª Dr.ª Ilioni Augusta da Costa
Instituto Federal do Espírito Santo
Co-orientadora


Prof.ª Dr.ª Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo

Membro Interno


Prof. Dr. Erneu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Efetivo Externo

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 01 de dezembro de 2017.



João Bosco Pereira Alves

Dedico aos meus filhos, Marcos, Ana e Isabella. Dedico à Caroline Gonzaga.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Dr. Antônio Carlos Gomes, pela dedicação, atenção e zelo no ensino da pesquisa. Por me ter apontado um caminho que já era meu e eu ainda não tinha visto.

Às Professoras Dra. Andreia Delmaschio, Dra. Letícia Queiroz Carvalho, Dra. Ediléa Felix Corrêa pela participação em minha banca de qualificação. Pelas orientações dadas, pela sensibilidade e profissionalismo.

Aos professores da banca avaliadora pela disponibilidade em fazer a leitura crítica deste trabalho.

A todos os professores do programa de mestrado, aos servidores do IFES pela atenção e cuidado no trato do serviço público. À equipe da biblioteca, secretaria, portaria, limpeza, segurança, cantina, gente com os quais eu me encontrava sempre.

Aos meus filhos, Marcos, Ana e Isabella pelo amor dedicado a mim, pela força que me dão e por contemplarem o meu sucesso como deles. À Caroline Gonzaga pela atenção dedicada a mim, junto a meus filhos.

À minha irmã Silvania e meus irmãos Vilmar e Renato.

Aos todos os meus colegas de sala, em especial à Magda, por ter dedicado uma parte do seu tempo para nos ajudar e incentivar. À Adriana, que assistiu a minha qualificação e me cedeu um texto autoral para uso no meu projeto, à Vanessa, companheira de viagem, enfim, à turma toda que, de uma forma ou de outra, participou de minha formação.

Agradeço aos alunos, direção, servidores e professores da escola Estadual Sagrada Família pela grande colaboração na realização deste projeto.

À UNIVALE, de forma especial aos colaboradores da biblioteca. Muitas pesquisas fiz naquele local, durante a realização deste projeto.

INSÔNIA

Sempre vou ter medo de dormir quando eu estiver
ao seu lado.

Você vai dormir enquanto eu vou ficar acordado.

Tenho muito medo do tamanho imensurável da
saudades que terei de você

Enquanto eu estiver dormindo.

João Bosco



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CAMPUS VITÓRIA

Avenida Vitória, 1729 – Bairro Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES

27 3331-2110

RESUMO

Equilibrando entre a leitura e a escrita: exercícios de operações de linguagem e de criatividade com alunos do ensino fundamental é uma pesquisa que reflete sobre nossa vivência como docente, nessa investigação refletimos sobre nossa práxis e agregamos novas perspectivas teóricas a nossa formação. Além das reflexões de autores como Passarelli, Perissé, Franchi entre outros, este trabalho relata nossa pesquisa empírica composta por uma sequencia didática com vinte e dois encontros que sugerem produções criativas de texto usufruindo de uma metodologia baseada nas teorias epilinguísticas. Não existe justificativa a escola trabalhar a escrita criativa, por isso este trabalho se propõe subsidiar aulas de produção de texto para que possamos proporcionar nossos alunos operar sobre a linguagem e aprimorar suas habilidades criativas ao manipular a linguagem.

Palavras-chave: Educação. Epilinguismo. Produção de texto.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CAMPUS VITÓRIA

Avenida Vitória, 1729 – Bairro Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES

27 3331-2110

ABSTRACT

Balancing between reading and writing: exercise language operations and creativity with elementary school students is a survey that reflects on our experience as a teacher, this research reflect on our practice and we add new theoretical perspectives to our training. In addition to the reflections of authors such as Passarelli. Perissé, Franchi among others, this paper reports our empirical research consists of a didactic sequence of twenty-two meetings that suggest creative productions enjoying text of a methodology based on epilinguísticas theories. There is no justification school work creative writing, so this paper proposes subsidizing text output classes so that we can provide our students operate on language and hone their creative skills to manipulate language.

Key Words: Education. Epilinguism. Text production.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PORQUE “EQUILIBRANDO ENTRE LEITURA E ESCRITA?”	17
3	ALGUNS RECORTES DE LEITURA E ESCRITA	27
3.1	CONSTRUINDO NOVOS HORIZONTES EM SALA DE AULA.....	27
3.2	UMA BREVE INCURSÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO	30
4	ABORDAGEM EPILOGÍSTICA E ESCRITA CRIATIVA	33
4.1	ARTICULAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	33
5	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	42
5.1	BASES FUNDAMENTAIS E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA	42
5.2	O PERCURSO DAS ATIVIDADES E RESULTADOS	47
5.2.1	Primeiro encontro.....	47
5.2.2	Segundo encontro.....	48
5.2.3	Terceiro encontro	49
5.2.4	Quarto encontro	51
5.2.5	Quinto encontro.....	52
5.2.6	Sexto encontro	53
5.2.7	Sétimo encontro	54
5.2.8	Oitavo encontro.....	55
5.2.9	Nono encontro.....	55
5.2.10	Décimo encontro	57
5.2.11	Undécimo encontro.....	58
5.2.12	Duodécimo encontro.....	59
5.2.13	Décimo terceiro encontro.....	61
5.2.14	Décimo quarto encontro	62
5.2.15	Décimo quinto encontro	63
5.2.16	Décimo sexto encontro.....	64
5.2.17	Décimo sétimo encontro.....	65
5.2.18	Décimo oitavo encontro.....	65
5.2.19	Décimo nono encontro	66
5.2.20	Vigésimo encontro	68
5.2.21	Vigésimo primeiro encontro A	68
5.2.22	Vigésimo primeiro encontro B	69

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS.....	73
	APÊNDICES.....	75

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “**Equilibrando entre a leitura e a escrita: exercícios de operações de linguagem e de criatividade com alunos do Ensino Fundamental**” é um relatório de pesquisa em que procuramos construir e ou registrar práticas que favoreçam a leitura e a produção de textos criativos, autorais, em sala de aula. Sabemos que a ausência de operações de e com a linguagem no Ensino Fundamental tem resultado num trabalho pouco promissor para o aluno, pois depois de ele assistir a mais de quinhentas aulas de português nos anos finais do Ensino Fundamental e trabalhar atividades metalinguísticas, vai para o Ensino Médio e sai dele com dificuldades de representar seus pensamentos. Acreditamos que, se viabilizarmos em sala de aula dinâmicas potencializadoras da criatividade com a língua e ancoradas em atividades epilinguísticas, poderemos, aos poucos, tornar os alunos mais autônomos e hábeis para manipular a linguagem.

Na nossa trajetória profissional, percebemos com frequência na sala de aula, que ao sugerirmos escritura de redações, quase sempre, éramos alvo de reclamações dos alunos, de que “o professor só dá redação”. Necessitávamos de mais dinamismo na aula, com troca de informação entre todos, para que os alunos protagonizassem a sua produção escrita. Constatamos também que a aula em outro ambiente, e não em sala de aula, contribuía para uma produção de texto sem o *stress* dos alunos ou, pelo menos, com menos reclamações.

Entendemos que, além das razões acima expostas, existem justificativas plausíveis para a escola trabalhar o gosto pela escrita autoral criativa. A família e a comunidade "ensinam" a criança a falar, pois a fala é o recurso com que todo indivíduo interage em sociedade. A escrita, por sua vez, é uma representação geralmente possível depois de uma escolarização formal. Há exceções, autodidatas são comuns nas mais diversas áreas do conhecimento, por exemplo, o autor Machado de Assis não tinha uma escolarização lato e, mesmo assim, tornou-se um dos maiores escritores da nossa literatura. Porém, não obstante às exceções, importa-nos um exercício de construção voltado para a principal referência humana presente em sala de aula: o aluno. Não temos, com esse trabalho, uma preocupação de despertar gênios na escrita nem de forjar “receitas” para suprir deficiências no ato

de criar representações na linguagem; as dinâmicas registradas nessa pesquisa se adequam ao nível intelectual de qualquer aluno.

É fato que a produção de texto na escola é trabalhada, com muita frequência, a partir da sugestão de manuais e sites que trazem “receitas” para textos de concursos e vestibulares, exercícios oferecidos como treinamentos para o ENEM etc. Todas essas propostas orientadas para disputas de vagas e empregos geraram, na escola, práticas muito cartesianas, dirigidas em sua estrutura para redações que poderiam ser colocadas em uma fôrma, quase um produto em série, deixando de lado a criatividade. No entanto, há indícios de que a produção de textos criativos influencia positivamente a elaboração de textos argumentativos, normalmente, solicitados em concursos públicos, vestibulares e mesmo no ENEM. Zabala (1998, p.53) afirma que

[...] o elemento conceituador de um método é a ordem em que se propõem as atividades e a maneira de situar algumas delas em relação a outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar.

Se muitos avaliadores externos (Enem, concursos, SAEB¹, etc.) pouco cobram a produção de textos criativos ou a interpretação deles, devido a sua subjetividade, o meio acadêmico quase não prioriza a escrita criativa, talvez por isso dificilmente a escola faz um trabalho sistemático com intuito de estimular operações de linguagem voltadas para essa forma de representação. E, com isso, os alunos chegam ao Ensino Médio com dificuldade de se expressar nos textos e, quando o fazem, operam com pouca criatividade. Como afirma Franchi (2008, P.45),

Criatividade é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.

Portanto, a criatividade é importante na integralização de uma visão holística na aprendizagem. Ressaltamos, também, que os tempos modernos, envoltos em tecnologia, dinamizaram as redes sociais. Nunca se escreveu tanto como agora, porém trata-se de uma representação escrita também descomprometida com a criatividade.

¹ Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Então, uma pergunta que fica inquieta é se e a escrita criativa pode ser mais incentivada na escola. Vemos com frequência estudos de leitura e interpretação de textos literários ou fragmentos deles em sala, mas a produção desse gênero é quase nula no ambiente escolar. Os livros didáticos às vezes apresentam algumas propostas de produção voltadas para a criatividade, porém o que se percebe é que essas sugestões não são contextualizadas e, muitas vezes, sequer valorizam a representação autoral dos alunos.

Sabemos que quanto mais novo for o educando, mais ele se familiarizará com a leitura de poemas e contação de histórias. Todavia, com o avançar na idade, essa produtividade literária tende a diminuir, chegando por vezes ao esgotamento completo, em razão de outros atrativos fora da escola, ou além do universo da fantasia. Esses aspectos justificam a necessidade de propostas que facilitem a inserção de dinâmicas voltadas à leitura e produção de textos ficcionais no cotidiano escolar, para que esse universo de sensibilidade se estenda por mais tempo e interfira no processo criativo do aluno.

Acreditamos, ainda, que o exercício da escrita criativa na escola pode potencializar a sensibilização para a produção de textos mais intimistas, mais “plásticos” e ousados; contrapondo-se a aos problemas que o ENEM tem constatado nas produções escritas, ou seja, a falta de originalidade dos textos, a previsibilidade na articulação das ideias, a repetição de um mesmo esquema na disposição argumentativa, entre outros. Enfim, nossa maior expectativa é de que, aos poucos, possamos ter um aluno mais criativo.

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa foi a sistematização de dinâmicas envolvendo processos de leitura e escrita, a fim de despertar nos alunos do Ensino Fundamental o gosto e o interesse pela produção de textos, sobretudo de textos criativos. Para chegarmos a esse objetivo, perseguimos outros propósitos mais específicos, tais como: conhecer o processo de formação de um escritor com vistas a disseminar tal processo criativo no ambiente escolar; desenvolver metodologias de ensino para provocar o exercício de escrita criativa na escola; produzir e apreciar textos ficcionais com alunos do Ensino Fundamental; divulgar no entorno escolar e, além dele, a produção criativa dos alunos e, por fim, produzir um guia de orientação

a fim de divulgar e apresentar de forma mais didática a experiência de trabalho com texto criativo em ambiente escolar.

Diante disso, iniciamos o percurso investigativo com a busca de experiências que atendessem nossas expectativas ou que respaldassem as dinâmicas que idealizáramos, assim fizemos uma pesquisa bibliográfica. Conforme Fonseca (2002, P. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto..

Após a investigação teórica leituras e fichamentos, vimos a necessidade de outra investigação empírica. Dessa forma, a pesquisa se deu em torno de um trabalho desenvolvido com alunos de nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual localizada em área periférica da cidade de Governador Valadares (MG). Esse trabalho teve por base um projeto de produção de livro, decorrente de uma sequência didática com vinte encontros de uma hora e quarenta minutos cada. A sequência de encontros ocorreu entre abril e setembro de 2015 e foi reeditada para validação no primeiro semestre de 2016, com novos atores. Dessa forma, a pesquisa em torno da sequência teve uma natureza explicativa.

Segundo Gil (2008),

a pesquisa explicativa tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos. Este tipo de pesquisa é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade, e por isso mesmo, está fortemente calcada em métodos experimentais. É uma pesquisa muito sujeita a erros (porque dependem de interpretação, o que acarreta subjetividade), mas de grande utilidade, pois geralmente possui aplicação prática. Assim, a pesquisa explicativa toma muitas vezes a forma de uma pesquisa aplicada (ou pesquisa experimental) [...] (GIL, 2008, p. 48).

Ressalta-se que para elaboração de um trabalho que envolve sujeitos diversos, envolvidos administrativa e emocionalmente, fez-se importante uma colaboração mútua para que o investigador ora tenha a aproximação natural, ora tenha o distanciamento necessário para lançar o olhar científico sobre o problema, assim a pesquisa também assumiu a dimensão de pesquisa colaborativa ou pesquisa

participante, já que pesquisador e informantes interagiram boa parte do tempo. Segundo Santos (2012)

[...] a Pesquisa Participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. A pesquisa será feita com o envolvimento do sujeito-objeto. O pesquisador não só passa a ser objeto de estudo, assim como os sujeitos-objetos são igualmente pesquisadores onde todos, pesquisador e pesquisados, identificam os problemas, buscam-se conhecer o que já é conhecido a respeito do problema, discutem as possíveis soluções e partem para a ação, seguido de uma avaliação dos resultados obtidos.

De certa forma, esse foco na Pesquisa Participante fez com que tanto os alunos quanto o professor participassem da construção do guia, objetivo final da pesquisa. À medida que os trabalhos foram acontecendo havia os comentários dos alunos e do próprio professor. Baseado nessa metodologia crítica e dialética o guia foi sendo construído para se constituir uma peça complementar a esse relatório e parte integrante do Trabalho Final de Curso.

Enfim, ressalta-se que este relatório está constituído de quatro capítulos. No primeiro capítulo iniciamos pela discussão de “os caminhos entre leituras e escrita” numa tentativa de explicar a partir das nossas memórias o porquê de ser docente/aluno/docente. No capítulo segundo fazemos uma breve reflexão sobre a abordagem epilinguística e escrita sobre a escrita criativa ou criatividade na língua. No terceiro tratamos de apresentar alguns recortes sobre leitura e escrita, revisitando obras de outros autores e colhendo argumentos afins a nossa reflexão. Já no quarto capítulo apresentamos uma sequência didática, seu desenvolvimento e aspectos importantes para o processo de ensino e de aprendizagem e, por último, apresentamos algumas considerações finais sobre o trabalho.

2 PORQUE “EQUILIBRANDO ENTRE LEITURA E ESCRITA”?

"Manipular o leitor é o meu maior prazer",
diz McEwan (MURANO, 2012)

Antes de iniciarmos nossas incursões teóricas sobre leitura e escrita, julgamos pertinente apresentar algumas memórias que se tornaram importantes para nossa constituição enquanto sujeito tentando a sua “equilíbrio”. Assim, descrevemos em forma de memorial alguns aspectos da nossa trajetória de vida.

Piaget (1947 p. 45) aponta duas invariantes funcionais: a tendência para a organização e a tendência para a adaptação. Esse processo de equilíbrio é formado pela complexidade oriunda do próprio percurso do elemento. Em nosso caso, sabemos da evidente formação do professor a partir do processo de formação apreendido na infância e na adolescência.

A organização refere-se à tendência que tem todo o organismo para sistematizar ou organizar os seus processos em sistemas coerentes, sejam eles físicos ou psicológicos, isto é, a tendência para integrar as suas estruturas num todo complexo de nível superior. Trata-se, pois, de uma dinâmica interna, com características próprias que lhe advêm do seu carácter de sistema. Todo o organismo é um sistema, uma organização e tende a manter essa organização (CRUZ, 1978, p.38).

Quando afirmamos em poesia que "escrever é meu jeito de não morrer" essa foi, na ocasião, uma fala de sentido literal. Precisávamos dessa catarse para vivermos. Se vivenciar a própria vida à margem social que circundava o excesso de timidez só era possível na poesia, assim seria. Uma poesia que quando lida, encantava, nos fez prosseguir. Assim, a catarse que nos tirava do sofrimento também nos dava projeção social. Esse ciclo gerou um vício importante na nossa formação escritora. Por muitos anos achava estranho quando os professores falavam que era necessário mais ler do que escrever, pois eu, embora fosse um bom leitor de jornais e revistas gostava, naquela ocasião adolescente, mais de escrever do que de ler. Na infância foi o contrário. Sou escritor porque não aprendi a sofrer.

Fui uma criança leitora e um adolescente escritor. Agora, ensino a escrever enquanto continuo aprendendo. Ainda aproveitamos a experiência da dor para fazer poesias e prosas de amor. Essa é nossa equilíbrio: Viver e ensinar buscando a

criança que lia rótulos e o adolescente que fez da escrita poética um apoio emocional para se equilibrar minimamente como ser humano incluído na sociedade.

A adaptação consiste na tendência com que todos os organismos nascem para se integrarem no meio ambiente. Por isso, a inteligência é adaptação. «a adaptação deve ser caracterizada como um equilíbrio entre as acções do organismo sobre o meio ambiente e as acções inversas» (PIAGET, 1947, p.13).

Assim, começamos a história que nos fez ser professor hoje, um professor que atrai para perto de si os alunos mais depressivos, discriminados, angustiados.

A história de equilibração que formou e está formando o professor que nos tornamos começa assim: Queríamos ser médico, mas depois achávamos que ser tratorista seria muito melhor. Pouco mais tarde, porém, tivemos certeza de que o melhor mesmo seria viver nas histórias em quadrinhos. Viver ali com o Tio Patinhas e o Pato Donald. E se nós fôssemos bem pequenininhos, tipo aquela gente das Viagens de Gulliver?

Puxa! Tanta possibilidade. Mas a vida, fugir da vida, fugir para longe. Pronto: seríamos padre, estudaríamos e teríamos a nossa paróquia. Não era um viver feliz para sempre, mas um para sempre seguro empurrando a vida para o grande abismo final.

Mas era tanto abraço agarrado em nós, tanto engasgo para sair, tanto fôlego contido, explodido no mais profundo interior de nós. Teríamos que sair do seminário, ali não era um lugar para nós. O terço era pesado demais, os corredores longos demais. O tempo comprido demais.

Que loucura fazer seis anos de terapia behaviorista, comportamental. Logo quem tinha a alma doendo no *iceberg* periférico de nossa derme. Não seria melhor psicanálise ou Jung? Mas, dessa feita, pulamos das revistas em quadrinhos e jornais diários, lidos com avidez, para uma leitura mais técnica na qual buscávamos descobrir o que se passava conosco.

Líamos a Revista Recreio para montar maquetes de papel. Líamos receitas para inventar bolos e pudins, líamos jornais e seus horóscopos para pensar o dia, líamos psicologia para nos descobrir, líamos Gulliver para viajar, líamos poesia porque ela conversava intimamente com nossa alma. Mas ai não deu, continuamos sem nos sabermos em tudo. Um quase nada de quase um quase tudo.

E foi assim que de repente, um dia, nossa professora recitou uma poesia: Ou isso ou aquilo, de Cecília Meireles. Passamos a vida, até agora, buscando um jeito de ter isso e aquilo. Nós, barroco. Todo barroco.

Sáimos da faculdade já faz um bom tempo. Foi em 1989. Quando estávamos lá nós vivíamos perguntando como deveríamos proceder para fazer um mestrado. Ninguém nos respondia com segurança. Tudo tão longe.

Na escola de Ensino Fundamental e Médio só tínhamos destaque na hora que a professora dava um tema para escrever. Aí ficávamos de pé e líamos, fazíamos rir e chorar. Depois o mundo acabava nas geografias e matemáticas que longamente se sucediam no cotidiano escolar.

Um sacrifício ficar ali salvo apenas pelas horas de profunda divagação solitária; pelas fantasias construídas em pensamentos distantes no passado ou no futuro. Nossa vida escolar foi de viagens constantes. Só aterrissávamos na escola quando tinha uma aula com música, uma poesia ou uma boa crônica.

Fazer um mestrado era um sonho distante demais para nós. Então decidimos fazer redação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Belo Horizonte (BH). Antes já havíamos feito uma extensão em redação na UNIVALE, durante o curso de Letras.

Antes, porém, de irmos para BH, surgiu uma oportunidade em Governador Valadares (GV) de cursar uma pós em Planejamento Educacional. Assim fizemos. Felizes porque estávamos fazendo uma pós-graduação um ano depois de sair da faculdade. Finalizado o curso fomos degustar BH. A PUC Minas estava linda. Conhecemos professores que nem pensávamos que existiam. Não eram movidos pela vaidade, mas por um gostar profundamente de estar ali. Professores que

havam publicado livros, frente a frente conosco. Em 1992 nós estávamos fazendo um curso na PUC organizado pela UFMG e com professores da USP. Que coisa boa era estar ali. Nós estávamos sonhando.

A pós era: Leitura e Produção de Textos: uma perspectiva linguística. Não havia nada parecido com isso em 1992. Foi surpreendente. Mas aí, a faculdade onde trabalhamos até hoje, organizou um curso de mestrado junto com o Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Havana - Cuba. O curso não era e nem foi reconhecido no Brasil, mas a faculdade custeava quase tudo e fizemos todas as disciplinas dele, mas não fomos a Havana defender nossa dissertação. Ia ficar caro e o curso não tinha reconhecimento no Brasil. Mas foi excelente aquele contato com doutores cubanos.

Após essa experiência decidimos que iríamos sempre fazer um curso. Todo ano deveríamos fazer um curso de extensão ou de pós, mas não iríamos ficar parados, sem estudar. Enquanto o mestrado não chegasse nós iríamos nos solidificar na base. Assim, fizemos um MBA em Gestão Estratégica, uma pós em Gestão Educacional sem habilitação em inspeção e por fim mais uma pós em Gestão Educacional com habilitação em administração, supervisão, orientação e inspeção escolar.

Em 2012, voltamos à PUC para fazermos uma disciplina isolada de mestrado, era um teste que estávamos fazendo conosco para sabermos se estávamos de corpo mole ou se era mesmo muito difícil fazer um mestrado. Não era corpo mole. Era difícil mesmo nos deslocar para estudar porque isso mudava a rotina financeira e de trabalho. A disciplina que fizemos chamava-se Sociedade, Tecnologia e Educação. Nós a concluímos, pegamos nossa declaração, respondemos a um processo do Estado porque estávamos faltosos às quintas-feiras para ir a BH, mas vínhamos sempre embora, felizes da vida, por termos estado, de novo, lá. Íamos e voltávamos de ônibus no mesmo dia. Treze horas viajando. Chegávamos de madrugada para trabalhar no outro dia cedo. Pegávamos o metrô, assistíamos a duas horas de aula e retornávamos para a rodoviária.

Nada nos tirava aquele prazer de ir estudar. Nem o processo e nem as ligações que recebíamos, às vezes, dizendo que a aula estava cancelada pela ocorrência de algum problema lá. Mesmo já estando quase chegando. Aí nós aproveitávamos para andar por sebos e livrarias de BH.

Nesse tempo todo, fizemos uns quarenta cursos de curta duração até percebermos que poderíamos ministrá-los ao invés de só cursá-los. Então organizamos um curso de Leitura e Produção de Texto e fomos aplicá-lo em várias cidades próximas, para professores de português e outras áreas da licenciatura com foco na leitura. Depois fomos convidados pelo Conselho Regional de Administração a ministrar cursos de Português Empresarial. Foi gratificante a experiência.

Vinte seis anos se passaram, mas a ideia de fazer um mestrado não nos saía da cabeça. Não tínhamos nada em GV para fazer. Sair significava muito gasto e a família ainda estava muito dependente de nossa renda. Pensamos em fazer qualquer mestrado: religião, história, artes, até edital de mestrado em biologia nós líamos para ver se dava.

Mas, de repente, nos vimos tentando um mestrado em nossa área, sem saber que estávamos indo para a melhor escola pública do país. E aqui chegamos. Nos sentimos em casa.

Passamos em cinco concursos para professor da rede estadual e municipal. Somos professores com orgulho. Recusamos um cargo efetivo de Inspetor Escolar, cargo que em Minas Gerais é responsável pela fiscalização de escolas em sua gestão total. Recusei também ser chefe dos inspetores da rede municipal.

Mas agora, recentemente, não pudemos recusar ser diretor do departamento de ensino da Secretaria Municipal de Governador Valadares. O departamento que dirigimos é responsável pela ensino de vinte e cinco mil alunos no meio urbano e no meio rural. Educação em tempo integral para todos eles e vagas sobrando para alunos com idade a partir de seis meses. Qualquer criança de Governador Valadares tem vaga em creches municipais. Três mil professores e mil monitores. A equipe que dirigimos é responsável pela formação continuada de todos eles.

São vinte e sete anos de sala de aula. Ininterruptos. Alfabetizamos adultos, contamos histórias para crianças de seis a oito anos. Passeamos, curtimos, aprendemos, ensinamos, brincamos, ganhamos e perdemos. Assim lecionamos para crianças, adolescentes, jovens e adultos em três níveis: fundamental I e II, médio e superior.

Um dia descobrimos que nossa carência existencial era nosso abismo. Seria necessário aprender a voar. A carência parecia infinita, mas nos dava impulso para escrever. E começamos a escrever. Escrever é nosso jeito de não morrer. Nosso comprimido para dormir que não nos faz adormecer. Como podemos adormecer de nós? Escrevemos nas noites de tormenta. Nas madrugadas solitárias. Nos dias longos e inacabados. Escrevemos como a avó que bate nas costas do neto depois do engasgo. Escrevemos torto porque nossa poesia é produzida na tempestade. Ensinamos assim, como uma escrita que se impregna de e na vida. Ensinamos pelas metades porque as outras metades pertencem aos aprendizes que todos somos.

Em Valadares havia um jornal muito antigo que se chamava O Combate. Esse jornal foi fechado pela ditadura. Recentemente abriu-se o jornal Figueira, uma alusão à Figueira do Rio Doce, um antigo nome da cidade, tinha como intuito continuar as ações jornalísticas de O Combate. Fomos colunistas e conselheiros desse jornal durante dois anos. No início do mestrado paramos de escrever para esse semanário. Também escrevemos eventualmente para o Diário do Rio Doce, um jornal tradicional da cidade. Mas, nesse caso, o fazemos via Academia Valadarense de Letras da qual somos integrantes como detentores da cadeira vinte e seis: Vinícius de Moraes. Temos muito orgulho por estarmos entre os principais escritores de nossa cidade. Há bons poetas em Governador Valadares e nem todos fazem parte dessa agremiação.

Na nossa trajetória profissional encontramos ou fomos encontrados, não sei ao certo, por alunos temperados por saudades e apertos no coração. Tornamo-nos cúmplices de um não deixar o outro morrer. Alguns queriam se matar, mas agora

querem escrever, outros acharam melhor namorar e beijar a escrever, mas esqueceram dessa ideia de morrer.

Se nós poderíamos não ser professores? Nós poderíamos ter feito outra coisa, ter-nos dado a conhecer as estrelas. Poderíamos ter tentado beijar a lua, desde cedo, no primeiro ar da existência. Nós poderíamos ter perguntado, quando pudemos, como seria viver o amor pleno, inevitável, indescritível, inenarrável. Foi antes de nascermos, acho que tivemos essa chance quando a eternidade estava nos formando o existir. Confessamos, viemos para este mundo falto de finalizações, cheio de incompletudes, com uma ideia muitíssimo vaga sobre o amor. Inadvertidamente acendemos um estopim. Irresponsavelmente, não sabemos, ligamos as hélices de um tornado incontrolável.

Muitos chamam de amor, outros chamam de paixão. Como poderíamos lecionar sem paixão? Uma sala cheia, gritos de almas sedentas, histórias sendo escritas ali, à nossa frente. O nome nem nos importa mais, estamos no tempo da inconstância. Do fim que continua e do início que nunca termina. Somos professores poetas, esse é nosso remédio e nossa sina. O alimento para a nossa alma e a perene fome da nossa existência.

Somos professores e poetas. Não conseguimos separar a poesia da nossa vida. Para a igreja os salmos, para as aulas os quartetos e sonetos, para a família uma cantiga de bem viver e para os amores impossíveis um livro de Alvares de Azevedo. A história de um ser apaixonado numa curta existência. E se ele tivesse deixado para depois?

Quando chegamos aqui em Vitória, mais especificamente no IFES, foi puro êxtase. Queríamos fazer um trabalho bem tecnológico. Iríamos trabalhar com Plataforma *Moodle* ou experiências de correção de questões abertas via *software*. Se nosso orientador não nos acordava nós teríamos nos complicado, um poeta com sua esferográfica no meio de *bits* e *megabytes*. Gratidão, essa é a palavra dirigida ao nosso orientador, o professor Antônio Carlos Gomes, por um dia ter nos perguntado, ali sentado num banco do IFES: “João, que fantasmas você teve que vencer para se tornar um escritor?”.

E agora a pergunta de nosso projeto de pesquisa: Que fantasmas um aluno tem que enfrentar para se tornar um escritor? De que dores ele pode se livrar no ato de escrever?

Ao pensarmos nas várias respostas possíveis para nós, naquele momento, e buscá-las através de pesquisa, o que encontramos foi um letramento literário intenso, mas que se limitava a ensinar a ler. Nada com escrita. É como se nós pudéssemos aprender a jogar futebol só assistindo a jogos na televisão. A literatura parece mágica na escola. Só se lê, não se escreve ou se escreve pouco, além disso, quase nada vem sistematizado.

São sarais desconectados do planejamento. Tudo para uma feira cultural de fim de ano. Pedem-se poesias e textos em prosa sem que se faça uma boa dinâmica ou um trabalho de orientação. Apenas se preenche um espaço cultural no pátio da escola.

E quanto mais nós pesquisávamos mais eu percebíamos o buraco abismal no ensino de literatura. Leem-se muitos textos, livros e fragmentos. Respondem-se a perguntas interpretativas e depois pedem uma dissertação. Nós ensinamos futebol e em seguida convidamos o aluno para jogar vôlei.

Dessa forma, estamos fazendo um trabalho que já estava dentro de nós. Nossos professores e nosso orientador têm nos ajudado a descobrir como retirar em teorias o que a vida nos ensinou em práticas. O amadurecimento obtido nas dez disciplinas cursadas nos permite uma experimentação controlada. Um caminho mais seguro. Uma organização mais pontual e profícua para nossos alunos.

Sempre me restará amar. Escrever é alguma coisa extremamente forte, mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é meu lote neste mundo e que eu devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia. Ao passo que amar eu posso até a hora de morrer. Amar não acaba. É como se o mundo estivesse a minha espera. E eu vou ao encontro do que me espera (LISPECTOR, acesso em 15 jul. 2016)²

² Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTExNTgzNw/>. Acesso em 24 fev. 2016.

E para terminar precisamos voltar para 1986, quando começamos a lecionar na Fundação Educar. Foi nossa primeira turma. No último bairro da cidade. Era noite, única turma. Nós éramos alfabetizadores. Havia uma senhora, nossa aluna, que eventualmente ia para uma fazenda nos fins de semana e, ao retornar, levava para a sala de aula uma fatia do queijo que sempre trazia nessas ocasiões. Junto ao queijo vinha sempre um pouco de açúcar enrolado num papel de embrulhar pão. Ela sempre se desculpava porque não tinha como comprar doce e por isso estava nos dando um pouco de açúcar para nós comermos com o queijo.

Esse açúcar valia mais do que qualquer doce que já comemos.

Se temos saudades? Lógico! Se nos adaptamos ao novo? Lógico! Estamos aqui, não estamos?

Mas talvez seja o doce daquele açúcar que nós ainda estejamos procurando. Talvez seja essa a poção de mel que ainda nos sustenta.

Viver o presente? Sim. Viver o instante? Sim. O tempo de agora é o único que, de fato, temos? Sim. O celular de agora pode nos dar o alento, mas não pode nos dar o abraço, a *internet* pode nos dar a informação, mas não pode processá-la em nossa mente, o *Facebook* pode juntar nossos amigos e conhecidos numa página, mas não sabe quem está, de fato, no nosso coração.

Não podemos passar nossas responsabilidades para a tecnologia. Quando o despertador toca, somos nós que precisamos levantar da cama.

É muito normal ter uma linha do tempo no *Facebook*, mas não podemos ignorar as pessoas, seus sentimentos. Educar é tocar a alma do outro com a própria alma.

Um amigo nos disse que as coisas são assim mesmo, reflexos do mundo moderno. São outros tempos. Nós não estamos reclamando, é só um pouco de saudades de um tempo em que o açúcar era mais doce. Acreditamos muito, que no fim do mestrado que agora fazemos, há um pote de mel nos esperando, não iremos prová-lo aqui. Nele há um bilhete injuntivo: levem para seus alunos e tomem sem moderação.

Após trazeremos à tona nossas memórias acomodadas pelo tempo, apresentamos no tópico seguinte algumas reflexões sobre epilinguismo e escrita criativa, porque entendemos que seja importante compreender o que é operar com/na linguagem e manipulá-la para fazer representações escritas que possam se dimensionadas como criativas.

3 ALGUNS RECORTES DE LEITURA E ESCRITA

3.1 CONSTRUINDO NOVOS HORIZONTES EM SALA DE AULA

Escrevo porque tenho sede e não tenho água.
Sou pote. A poesia é água. (Rubem Alves, 2007)

A ideia de que a produção de texto assim como toda atividade na escola deve partir de elementos científicos ficou evidente, para nós, desde os primeiros estudos educacionais, realizados após a graduação. Entendemos que uma boa aula é precedida por um bom planejamento. Planejar também precede o ato de escrever. O processo da escrita precisa estar associado ao dia a dia do aluno, Isso é defendido por Freire quando diz:

Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização que deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 1994, p. 13).

A preocupação em planejar uma aula na qual o aluno seja elemento central nos direciona para um projeto metodológico, organizado em função da realidade desses mesmos aprendizes, conforme as ideias de Freire (1994 p. 13). No entanto, ainda hoje, em boa parte dos planejamentos e na dinâmica do processo educativo não se considera o entorno do aluno, algo que este estudo pretende considerar. Uma das ideias mais difundida de Freire é “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa afirmação, tão comum na alfabetização, deve ser levada para muito além dessa fase e pairar sobre toda aula que tenha, na palavra, seu principal determinante.

Pensemos nos processos de produção textual escolar. O que se percebe é uma falácia de que quem lê muito, escreve bem. A leitura é importante, não há dúvidas, mas não se pode considerá-la como único fator determinante para uma formação integral do discente.

Não se pode exagerar sobre a importância da leitura para uma formação humanística, bem como não se pode desprezá-la. Assim, faz-se necessária, além de atividades de leitura, a inclusão de aulas que ofereçam ao aluno um contato com pessoas em geral que possam, através de uma conversa,

debate e trocas de ideias, favorecer a formação geral do aluno (PERISSÉ, 2011).

Segundo Perissé, (2011) há inúmeros caminhos para o desenvolvimento intelectual capazes de se manifestar nas opiniões de cada um, presentes nos processos interpretativos, no uso das palavras, no modo de agir, na forma de ver o mundo e na produção de textos.

Sendo assim, nesse trabalho sobre a formação de leitores, faz-se necessário o planejamento e execução de atividades extra leituras capazes de interferir positivamente na formação humanística anunciada por Perissé (2011) que, obviamente, vão colaborar para a formação escritora. Para esse autor, o constante exercício conversador estimula o raciocínio e potencializa a capacidade de abordar temas da existência humana; isso subsidia a necessidade de uma interferência escolar no sentido de formar escritores voltados para as reflexões sobre a própria condição humana de estar no mundo e nele interferir.

É muito comum a existência de livros e apostilas com objetivos de ensinar redação, porém o fazem de uma forma geral, com intuítos de preparação para vestibulares, concursos e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A proposta de formação de escritores mais espontâneos e artísticos não encontra literatura tão vasta quanto à formação “enlatada” de escritores para a redação de vestibulares.

Além de Perissé, há outros expressivos nomes da teoria da produção de texto tais como Camargo, no livro “Escrever sem doer”, que enxergam para além de modelos preestabelecidos em sala, ou seja, além de manuais usados como referência para o aluno utilizar como espelhos da produção perfeita. O desafio posto é formar escritores proficientes e não, necessariamente, um novo Drummond ou Vinícius. Esses podem surgir nas ruas de ferro de Itabira, no frio de algum apartamento carioca ou nas noites boêmias do Rio de Janeiro. Mas há aqueles que podem surgir também nas escolas. Não há problema algum, quanto a essa real possibilidade, é preciso provocar um estilo genuíno que pode surgir de qualquer um; não como magia, mas de um esforço do caráter natural, da busca de uma perfeição pessoal e sempre inacabada.

Assim, Passarelli (2004, p. 26) afirma que para atenuar a aversão à escrita é necessária uma mudança de enfoque. Quer o autor dizer, na verdade, que se deve sair do estabelecimento simples de modelos clássicos para uma escrita real, dentro da vida do aluno. Redigir não pode ser considerado mágica, mas o exercício de um esforço pessoal em torno de um propósito, nesse caso, o desejo ou a necessidade de se produzir um texto.

A sugestão de Passarelli (2004, p. 26) aponta para a necessidade de mostrar aos alunos que até mesmo os escritores famosos têm dificuldade diante da folha em branco. Muitas horas de dedicação são disponibilizadas por eles em busca do texto perfeito.

Portanto, é preciso mostrar depoimentos de autores que falem de quando estão escrevendo; ressaltar as suas dificuldades nesse ato e o porquê de as ter. Muitos alunos apresentam dificuldades diante da proposta de produção de texto, achando que são incompetentes. Esses alunos não se dão conta de que os escritores experientes ou profissionais também têm muitos momentos de luta com a folha e a caneta, ou melhor, entre o teclado que não quer mexer e a página do *Word* aguardando o aparecimento das primeiras letras.

Por enfatizar o texto como produto, a escola não leva em conta a questão processual. Essa perspectiva se desdobra: um novo caminho exige a criação de um novo método. Provavelmente não existe um formato único para tal empreitada. Até mesmo as técnicas consideradas melhores para o ensino da língua escrita podem não suscitar os efeitos desejados, caso o professor não esteja predisposto a rever sua ação. Talvez “pacotes pedagógicos” não sejam tão necessários para o ensino da produção escrita (PASSARELLI, 2004, p. 27).

Há vários elementos importantes para a realização desse trabalho que precisam ser considerados a partir da fala de Passarelli. A questão do pacote pedagógico, que deve ser evitado na elaboração do guia ao professor e a necessidade de se considerar o processo de produção de texto como fundamental à realização de atividades.

No processo ensino aprendizagem, dar ênfase à chegada, esquecendo-se o caminho, não tem se mostrado eficaz. Quinhentos e vinte e nove mil zeros,

conforme artigo publicado pelo site Pragmatismo Político, nas redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já é uma evidente demonstração de que a escola precisa mudar o método.

3.2 UMA BREVE INCURSÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO

Há inúmeros caminhos para o desenvolvimento linguístico, capazes de se manifestar nas opiniões de cada um bem como nos processos interpretativos, no uso das palavras, no modo de agir, na forma de ver o mundo e na produção de textos. Esses caminhos podem, por exemplo, ser direcionados por aspectos intertextuais.

A intertextualidade em sentido amplo, condição de existência do próprio discurso, pode ser aproximada do que, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se denomina interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva, segundo Authier, 1982). É nesse sentido que Maingueneau (1976:39) afirma ser o intertexto um componente decisivo das condições de produção: “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição” (KOCH, p. 60. 2014).

O texto é fundamental para se adquirir a noção de como se elabora o próprio texto, quer na imersão em leituras quer nos diálogos que se estabelecem com outros textos. Todavia, para uma formação eficiente de alunos capazes de produzir textos contextualizados, faz-se necessário também o planejamento e a execução de atividades que vão além das leituras; que sejam capazes de interferir positivamente na formação humanística do aluno.

É muito comum a existência de manuais para ensinar redação, porém, de uma forma geral, a ênfase é para os modelos de redação argumentativa típicos dos exames avaliativos. A proposta de formação de escritores mais espontâneos e artísticos não encontra uma literatura tão vasta.

A criatividade necessária para se produzir textos mais subjetivos não pode desconsiderar a leitura de mundo que norteia a produção de um texto. Estabelecer um contexto ajuda a fazer fluir o texto. Para tanto, pode se valer de debates, entrevistas, observações *in loco*, palestras, dinâmicas de entrosamento, etc. Tudo

deve convergir para que o mundo seja lido de uma forma mais eficaz antes da leitura e produção da palavra.

O raciocínio frente ao mundo potencializa a capacidade de abordar temas existenciais, ajuda a subsidiar a interferência escolar no sentido de formar escritores voltados para as reflexões sobre a própria condição humana, o sentido de estar no mundo, reagir às situações educativas. É a interação com e no mundo que permitirá ter percepções e ambientes mais eficazes nas representações dos imaginários coletivos, pois se a ideia de Paulo Freire de realizar um processo educativo, mais do que uma alfabetização, for direcionada para os outros andares da educação, a sociedade não fica à mercê de apelos e chamamentos discriminatórios dos textos midiáticos.

Lógico que teses e argumentos são manifestações humanas presentes no dia a dia e dão origem a teorias, fórmulas e conceitos. Aparecem nas mesas de bar, nas longas conversas dos amigos, nas igrejas, no meio acadêmico, em jornais enfim, em qualquer lugar em que se dê uma opinião.

Há textos dissertativos que, pelo caráter técnico ao qual podem ser inseridos, exigem opiniões fundamentadas, opiniões por puro lazer ou cultura e até opiniões marginais que perpassam as salas de aula. Às vezes as opiniões são confundidas com fatos. Por exemplo, falar que a Angelina Jolie é muito linda é fato ou é opinião? Alguns têm certeza de que é fato. Mas fato mesmo é falar que ela é atriz.

Opiniões devem ser consideradas não apenas por si mesmas. Elas não surgem do acaso, são oriundas de um ser que ocupa determinado espaço social, às vezes tangenciável, às vezes não.

O que se percebe nessa reflexão sobre o ensino de redação é sua quase total submissão aos textos dissertativos argumentativos. E, nesse ensino cuja única proposta é a dissertação, o ambiente escolar está falhando sistematicamente, pois a produção de texto literário na escola está muito associada ao ENEM e aos exames de vestibular.

Passa-se todo o ensino fundamental fazendo redações como final de unidade ou capítulo, mas não como projeto de incentivo, de descoberta da produção catártica ou hedonista. As pessoas saem da escola e continuam sendo dominadas por um discurso hegemônico e irrefletido.

Grande parte dos livros didáticos adotados na escola, para o Ensino Fundamental, propõem uma redação apenas para fechar capítulos e leituras sem discutir a importância social da leitura. Qual a análise do discurso apresentada? Nenhuma. O pensamento e a percepção de intencionalidade que norteiam os textos devem ser feitos ainda no Ensino Fundamental.

Assim, é necessário entender que o texto não é isento de intencionalidade. Algumas dinâmicas trabalharão essa ideia e permitirão um aprendizado sobre manipulação de leitor. O que, mais do que a literatura, pode trabalhar essa concepção de manipulação sem gerar sentimentos de desgosto com aquilo que se lê e se escreve? É próprio da literatura o ato de conduzir o leitor por um caminho desconhecido, manipulando-o propositadamente e com seu consentimento. Mas na mídia, muitas vezes, o interesse não é o lazer do leitor, mas gerar uma manipulação consumista ou política. A mídia vive do que vende e não do que informa.

A produção de texto literário se faz importante porque trabalha em aspectos que o texto técnico não consegue alcançar. Por mais que um texto seja objetivo é na subjetividade humana que ele aparece. A opção pelo texto técnico é uma decisão da subjetividade humana, de sua pluralidade coletiva e individual.

Logo, a aprendizagem do fazer literário pode influenciar a criatividade e a originalidade exigidas nos textos artísticos, mas que também podem ser relevantes para a produção de outras redações opinativas.

4 ABORDAGEM EPILINGUÍSTICA E ESCRITA CRIATIVA

4.1 ARTICULAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM

O conceito de epilinguagem, segundo Romero (2011) tem sua origem em uma atribuição de “Sylvain Auroux (1989) a Antoine Culioli, cujo programa de pesquisa é conhecido no Brasil por [...] Teoria das Operações Enunciativas”.

Assumimos nesta pesquisa, com tal abordagem, o conceito de linguagem apresentado pela teoria de Culioli, ou seja, a linguagem se constituindo das operações de regulação ou equilibração, referenciação e representação,

Entendemos que uma abordagem epilinguística vai além de uma atividade de ler e escrever um texto. Trata-se de um exercício que também não se resume a uma simples preocupação de tomar a linguagem como objeto de estudo para analisá-la ou descrevê-la, mas uma atividade de operar e refletir sobre as marcas, os ajustamentos, as predicções e todas as noções estabilizadas em um enunciado a fim de explorá-las em suas diferentes possibilidades, seja como um enunciador que precisa se fazer entender seja como o co-enunciador que precisa referenciar um pensamento representado pelo enunciador. Segundo Franchi (2008, p. 97) a atividade epilinguística é uma “[...] prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

Inicialmente, nosso entendimento era de que estávamos fazendo uma pesquisa sócio interacionista em relação a determinado conteúdo, envolvendo a práxis educativa em sala de aula. Essa visão não acabou, porém agora, compreendemos que em momento algum nosso trabalho tomou a língua como mera ferramenta, mas sempre exigiu uma ação mais ampla sobre a linguagem com estabilidade, deformabilidade, Identificação, diferenciação, filtragem, escolhas de palavras e a exposição delas em relação ao mundo, considerando o contexto de utilização. Isso é um exercício da criatividade, pois como destaca Franchi (2008, p 50),

A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes. É a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia, as máscaras com que a deseja revestir.

A criatividade é uma característica intrínseca ao epilinguismo. Pois “[ela] é sempre um atributo do comportamento verbal que não seja a fala do gramofone e do papagaio” (FRANCHI, 2008, p.49). Da mesma forma, ao refletirmos sobre as atividades de natureza mais construtivistas, encontramos-nos diante da percepção do ato comunicativo dado por meio de coordenadas propostas pelo professor, capazes de gerar um caminho que, de certa forma, pode ser referenciado dentro de um esquema mental comum do ponto de vista da organização das ideias.

Sob essa perspectiva podemos pensar a produção de texto criativo no Ensino Fundamental como uma operação muito significativa. Bakhtin (2003, p. 91) afirma que o homem na arte é o homem integral. Percebemos, com isso, que o ensino de texto deve desfocar da ideia de que apenas aprender textos dissertativos é útil à formação acadêmica do aluno, porque na completude do ser integral devemos vivenciar todas as experiências possíveis, dentre elas produzir textos de vários tipos e gêneros. Exercer a criatividade pode ocorrer quando se experimenta construir textos dissertativos com caráter artístico, hedonista e/ou catártico. Cleómenes Campos assim escreveu:

Elogio do bem

Amigo, faze o bem: esse prazer dispensa
a maior recompensa:
Aqueles frutos saborosos
que o teu vizinho colhe, às vezes, a cantar,
custaram com certeza, os trabalhos penosos
de alguém que já sabia
que nunca em sua vida, os colheria...
Mas nem por isso os deixou de plantar.

Cleómenes Campos

Como podemos observar, o texto de campos é um poema escrito em versos, mas apresenta características que permitem afirmar que se trata de um texto também dissertativo já que, a sua base semântica é alicerçada em opiniões e argumentos.

A alteridade do ser enunciado em relação ao tempo e ao espaço e ao se co-enunciador é fundamental para a compreensão de si mesmo. É fundamental interagir com os outros, de outros tempos e lugares, como mote para produção textual, é fundamental. Todavia, contrariando essa asserção, os livros didáticos estão carregados de textos de autores consagrados, cânones e “receitas” prontas. Um aluno deve começar a conhecer-se junto com os pares e, a partir de sua própria produção e da produção realizada no entorno, perscrutar horizontes.

Assim como não sabemos se um aluno será engenheiro, médico, professor de Geografia ou lutador de karatê e, por isso, ele deve ser preparado para as diversas áreas do conhecimento, da educação física à aula de Geografia, faz-se necessário colocá-lo em situações de produção de texto criativos próximo aos contextos reais de produção social artística.

Bakhtin (1979, p. 92) afirma que “[...] o problema da alma é uma questão de estética”. Ora, se não é uma questão de psicologia, como o próprio autor afirma, bem como não é um problema de ética, é na arte que o personagem atinge integridade. Dessa forma, fazer das aulas de português apenas momentos de leitura, de contemplação do outro, mesmo que no outro eu me reconheça, é tirar do aluno o direito de se fazer também reconhecido no outro na manifestação do próprio ato literário. Eu posso me reconhecer no outro, de outro tempo e espaço, mas essa atemporalidade de uma representação artística não virá, se antes não vier um conhecimento do espaço e do tempo que cada um ocupa dentro do coletivo, no qual se faz e se é feito.

Vale ressaltar que a produção de texto criativo em sala de aula, pouco discutida em grande parte dos livros didáticos, deve passar também pela interpretação do próprio texto que se produz. Não estamos expondo aqui o estudo das escolas literárias, o que já ocorre no Ensino Médio, mas de uma interpretação do texto criativo autoral e uma discussão sobre ele entre colegas: autor e leitor.

Franchi (2008 apud REZENDE, 2008, p. 51) ratifica o conceito de criatividade, ao concordar com ele que “a criatividade [...] não é apenas o comportamento

divergente, mas está presente também no comportamento convergente”. Rezende acredita que na maioria das vezes, quando falamos em criatividade, pensamos em produções de natureza artística ou próximas, que apresentam originalidade na percepção do mundo e na sua expressão. Esses deslocamentos, tanto na percepção quanto na expressão rotineira, padronizada, geram, sobretudo quando o autor tem grande conhecimento de si próprio e do outro, efeitos estéticos, humorísticos, etc., portanto efeitos criativos.

Essa visão é, em nosso entendimento, coadunar com a proposta deste trabalho. Realizamos por duas vezes uma sequência de atividades na Escola Estadual Sagrada Família. Essa sequência visava à construções criativas e operações de linguagem. Criativa porque, segundo Rezende (2008), não é apenas uma discordância e um surpreender-se com o cotidiano, mas também a possibilidade de uma concordância com o presente percebida pelo jeito particular, ao que podemos chamar de estilo, carregada pelo ser, fruto de uma representação mental, de uma interação social e de sua consequente percepção de mundo.

Acreditamos ainda que a retirada do aluno de uma condição de automação seja fundamental para a efetiva construção da criatividade, Já que o processo de aprendizagem do ser criativo pressupõe percepção acurada dos elementos da vida. Freire (1996) destaca que

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p 16).

Entendemos com isso que a vida não pode ser percebida quando automatizada. Não há criatividade na mesmice. É como se todos os dias passássemos pela mesma rua em direção ao trabalho, sem perceber o que mudou nela, não enxergamos mais os detalhes, as cores, as pessoas que estão no caminho. Não é possível haver criatividade quando paramos de enxergar os elementos e fixamos na rotina. E, de fato, ancorar o trabalho naquilo que apenas é cômodo não abre espaços para uma escrita criativa.

A escola deve ser o lugar onde a percepção da vida aconteça. Precisamos de um processo ensino aprendizagem reflexivo. A vida deve ser o fator principal de nossas aulas. A criatividade e a automação acontecem nela e em razão dela. Compete ao educador escolher uma aula automatizada em regras gramaticais e normas de construção de texto padronizadas na fôrma dos livros didáticos ou decidir-se pela vida. Automatismo não é vida. Vida há onde se pode criar.

Entendido isso, trataremos de apresentar aqui uma dinâmica, antecipando aspectos que serão tratados na sequência didática, para subsidiar nosso entendimento sobre uma proposta de abordagem epilinguística. Essa dinâmica fez parte da segunda fase de execução da intervenção empírica. Nela não houve nenhuma alteração significativa do ponto de vista pedagógico a não ser, naturalmente, a mudança de alunos que, por serem diferentes, escreveram, conseqüentemente, outras histórias expressando opiniões também diferentes.

Acerca dos pressupostos da Zona de Desenvolvimento Proximal, (VYGOTSKY, 2002) é mister afirmar que, embora pertençam à base teórica central da pesquisa, houve certa apropriação deles por nós no decurso de produção das dinâmicas.

Ficou evidente para nós, outrora sócio interacionistas empolgados, que a teoria epilinguística que até então desconhecíamos e com a qual norteamos o presente trabalho de forma consciente, é plenamente possível para dar nova roupagem ao processo ensino aprendizagem. Provocar uma situação na qual a construção da aprendizagem seja feita pelo sujeito que a si mesmo se sonda em uma busca, às vezes inconsciente, dos aparatos anteriormente adquiridos e que, no decurso da realização das dinâmicas de produção de texto, vão sendo acionados até que o texto se dê por terminado é conclusivamente um ganho pedagógico importante.

Citando Travaglia e Geraldi (1993 e 1996 apud MILLER, acesso em 10 mar. 2016) ressalta que tanto no plano oral como no escrito, as atividades epilinguísticas têm por

objetivo proporcionar ao usuário da língua oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos de que faz uso ao falar ou escrever. No momento em que ele realiza tais atividades, sua atenção volta-se para a reflexão sobre os recursos que estão sendo utilizados no processo comunicativo em questão³.

Analisemos o texto Circuito Fechado usado na sala de aula em uma dinâmica, tanto do ponto de vista da gramática natural quanto da percepção de linearidade narrativa.

CIRCUITO FECHADO

Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, telefone. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vale, cheques, memorando, bilhetes, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeira, copo, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, telefone, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro. (Os melhores contos - Ricardo Ramos)

Fonte: Ramos (1998).

Quando os alunos leram a sequência de substantivos do texto de Ricardo Ramos, e deram conta de um processo temporal cronológico em atividade, perceberam que

³ Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art15.pdf>

marcas do enunciado foram tiradas, nesse caso, tudo o que não eram substantivos, mas o entendimento deles acerca do texto não foi perdido. Ao tirar do texto os elementos verbais uma nova história é contada. Todos os pontos vagos do texto puderam ser preenchidos pelo leitor. Obviamente que o texto, por si só já pressupõe o uso do conhecimento prévio. Como houve supressão de marcas, os leitores precisaram imaginar o local, mobiliá-lo, dimensioná-lo percebendo-o pelas próprias experiências e/ou condições imaginativas.

Acerca da reação dos alunos, se o entendimento não foi perdido, por que deveríamos alterar sua forma de produção? Que ganho teria classificar, fazer a necropsia das palavras que compõem o texto? Deveríamos, nesse caso, fazer narrativas apenas com os substantivos? O que se perde ou o que se ganha em cada opção de abordagem da língua(gem)? A que público se dirige um texto sem conectivos aparentes, verbos e artigos? Como destacam Wamser e Rezende (2013, p. 7),

As atividades epilinguísticas são as próprias operações de linguagem, que trabalham o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante dentre as formas fornecidas pela língua. Essas escolhas referem-se à atividade de parafraseagem, que estabelece comparações e experimentações, na maioria das vezes inconscientes, e que sustentam a expressão linguística.

Obviamente não se trata de discutir conceitos gramaticais explícitos, mas de se analisar o uso da língua na produção de texto. A percepção de que o entendimento do texto se dá pela sequência na qual os objetos aparecem não depende do domínio da expressão substantivo. O fazer epilinguístico se sustenta na percepção do educando sobre a construção na qual o autor se baseou e nas diversas possibilidades de construção e desconstrução dentro do mesmo mote. As diretrizes curriculares informam que

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições (Brasil, 1999, p. 28).

A proposta epilinguística difere do que se tem visto ao se trabalhar com esse texto porque não propõe um exercício metalinguístico no qual se explica o que é um substantivo e pede um novo texto com nova situação narrativa, usando-se a mesma classe gramatical. Não há, na proposta por nós apresentada uma expectativa da língua explicando a língua. O aluno se dá conta da sequência de objetos e de que talvez falte alguma coisa em relação aos textos do dia a dia. A proposta é justamente essa, colocar o que falta acrescentado o que acredita que falta. Nesse sentido, Rezende, ao defender a existência da atividade epilinguística, afirma:

[...] acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que deem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafrazação e desambiguação ou a atividade epilinguística (REZENDE, 2008, p. 99).

Nessa dinâmica de recontar a história complementando o conteúdo com palavras proposadamente suprimidas, o aluno faz reflexão sobre o processo de desconstrução e construção do texto sem preocupação conceitual normativa, mas com uma forte ênfase no conteúdo, a partir da sua vivência sócio-cultural.

Esse fato foi apontado pelas redações que os alunos produziram na segunda etapa da pesquisa empírica, quando acrescentamos essa dinâmica.

O que a execução da dinâmica apontou foi que todos os textos produzidos, sem exceção, tiveram introdução, desenvolvimento do roteiro e conclusão da história. O dia de um personagem narrado do início ao fim. Não houve uma discussão conceitual sobre os princípios do texto narrativo, mas todos os alunos organizaram seus textos dentro de uma lógica temporal cronológica.

Outro elemento importante percebido na dinâmica foi que a proposta não pede imitação do texto como se fosse um modelo, mas exige uma leitura intromissa de cada leitor/autor. O aluno não interfere no tempo cronológico, mas no tempo psicológico sim. O dia pode ser mais longo ou mais curto de acordo com cada leitor. O discente é convidado, implicitamente, a deixar uma marca pessoal/emocional, ou seja, sua autoria no decurso do dia apresentado no texto de origem.

No *epilinguismo* não oferecemos respostas, não se trata de verbalização, mas de uma percepção subjetiva extra linguagem. Não se ensina a nascer ou morrer, por que haveríamos de ensinar a viver? Mas se houver perguntas que sejam de cunho interacionista, nesse caso, quanto tempo durou a história? Foi um bom dia ou um dia ruim? Isso faz diferença ao se recontar/criar uma história? Como? Que diferença faz?

Não há conceitos na aprendizagem. Há hipóteses aceitas e refutadas o tempo todo. A não ser que estejamos em uma aula de horticultura ninguém explica o conceito de couve e de taioba. Internalizamos uma sequência de elementos que as diferenciam e as identificamos facilmente no supermercado. Se a aprendizagem se resumisse ou acontecesse fundamentada em conceitos teríamos que possuir uma hiper mente e ainda assim não seria aprendizagem seria um teste de memória.

Com o uso do *epilinguismo* o aluno ganhou mais autonomia. A dinâmica gerou maior interesse no aluno e a aprendizagem não ficou cansativa porque não se prendeu a molduras conceituais da língua.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1 BASES FUNDAMENTAIS E ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA

O presente projeto consiste em uma sequência didática organizada em encontros/aulas que obedecem a um sentido crescente de atividades, pensando-se as tipologias textuais tradicionais: dissertação, narração e descrição. Além disso, dá-se uma ênfase especial à produção do texto injuntivo, a organização espacial e o entendimento que essa produção permeia é muito relevante na realização das dinâmicas. Esse tipo de texto é muito produzido no dia-a-dia e útil no planejamento de atividades epilinguísticas.

Se do ponto de vista pedagógico foi escolhido Zabala (1998) como direcionador das sequências didáticas, do ponto de vista da produção de texto em si, Koch (1997) foi escolhida por apresentar também sequência de produção textual próxima a de Zabala (1998), no entanto específica à elaboração de redação.

Koch, ao concluir fala de Leont'ev, afirma que toda atividade humana teria como aspectos fundamentais a seguinte sequência:

- a. Existência de uma necessidade/interesse;
- b. Estabelecimento de uma finalidade;
- c. Estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais;
- d. Realização de ações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado;
- e. Dependência constante da situação em que se leva a cabo a atividade, tanto das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças produzidas na situação) (KOCH, 1997, p. 12).

Analisando esse roteiro apresentado por Koch (1997) em perspectiva à sequência didática, elaborada para a execução do presente trabalho, temos, em um primeiro momento, a existência do interesse como parte essencial do processo. Sem interesse o trabalho não atingiria o objetivo.

A produção literária é um processo técnico na criação e artístico no resultado. As funções básicas da produção literária são catárticas e hedonistas enquanto ato de criação ou contemplação.

Tais funções, dentro do possível, devem ser buscadas no processo de ensino aprendizagem de produção de texto literário. Do ponto de vista do prazer e da liberação de tensões, a literatura cumpre sua função se houver interesse na produção e leitura de literatura.

Muitas vezes não se tem prazer em algo porque tal elemento não foi devidamente percebido no cotidiano. Nem sempre se percebe o óbvio com clareza. O que é certo para um pode não ser para o outro simplesmente porque esse outro não estava preparado para enxergá-la. A criação narrativa presente nos filmes, nas novelas, contos, causos, piadas, figuras, poesias, declarações de amor, *Facebook* são tão presentes que não são percebidas. É como passar dias e dias sem se dar conta da existência das estrelas.

Dessa forma, as primeiras dinâmicas buscam criar uma compreensão do universo criativo linguístico e da presença da literatura no dia a dia. Torna-se importante na proposta de trabalho falar e buscar respostas junto ao aluno sobre a presença desse tipo de texto na sociedade e sobre os mecanismos de Inteligência acionados na criação literária.

O segundo item: estabelecimento de uma finalidade; está presente tanto no primeiro encontro, quando se estabelece a produção de um livro produzido com pelo menos um texto de cada aluno, ao final do projeto; como também permeia todo o processo definindo-se, em cada encontro, as finalidades daquela aula específica.

O terceiro aspecto apresentado por Koch (1997) estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais; é confirmado por Zabala (1998) e definido como padrão para esse trabalho. Todo o projeto é sequenciado com um propósito claro: criação de textos literários e divulgação deles à comunidade escolar e entorno. Tal atitude é o que torna o texto um texto: a relação do autor com o leitor através do texto.

As ações individuais e em grupo visam a um propósito específico da aprendizagem e estão ligadas ao todo. Ora se estuda narração ora se estuda descrição. A dissertação foi trabalhada como elemento natural do dia a dia e que pode ser naturalmente literatizada em poesias.

Importante ressaltar que quem produz um texto, no cotidiano, raramente se preocupa com formatações ou terminologias sobre modalidades. Depois que há uma classificação. Uma aula também pode ser assim: primeiro se produz e depois se classifica.

As ações de produção são definidas no início de todo trabalho por meio da explanação do professor sobre os objetivos do encontro.

O item seguinte corresponde à realização de ações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado; tal ação em continuidade com a anterior, diz respeito ao próprio método utilizado para atingir os objetivos. Nesse projeto há um objetivo principal que é a formação de alunos escritores de literatura. Essa é a ação principal pretendida, porém, para sua obtenção, outras ações foram ou devem ser acionadas.

Segundo Cardoso (2014, p. 45), ao assumir a realização de um projeto didático com seus alunos, o professor também assume um projeto próprio: o de transformar sua tarefa habitual incluindo uma nova experiência, explicitamente orientada para certos propósitos educacionais. Para esse autor, os projetos didáticos são:

- Conjunto de atividades previamente planejadas que visam aprendizagens mais abrangentes, cujo objetivo é alcançar determinado fim:
- Situação de trabalho que envolve atividades planejadas e sequenciadas que visam um objetivo real, o produto final:
- Forma de trabalho que norteia o processo de ensino e aprendizagem por meio de sequências lógicas das atividades planejadas:
- Uma sistemática de trabalho que visa à aprendizagem processual e dinamizada de forma potencial e é realizada tendo em vista um produto final:
- Ações que se desenvolvem diante do surgimento de um problema; e
- Modalidade de organizar e sistematizar o conjunto de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos alunos orientadas para a concretização de um produto final (CARDOSO, 2014, p. 51).

Partindo desse ponto de vista, de que o professor assume um projeto próprio diante da predisposição de realizar um projeto pedagógico, temos em uma visão pessoal de escritor a ideia de que é necessário e viável transformar alunos em escritores. Isso é necessário em razão de vivermos num mundo coberto de letras seja em redes sociais, seja no dia a dia das cidades com suas ofertas, seus programas, pichações e propagandas.

Assim, estamos diante de um propósito educacional definido. A seguir apresentamos os quadros 01 e 02, que sintetizam o projeto norteador da sequência didática:

Quadro 1 - Exercícios de operações de linguagem e de criatividade com alunos do ensino fundamental.

Projeto: **EQUILIBRANDO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA:**

Turma	9º ano do Ensino Fundamental - Escola Estadual – Minas Gerais
Situação Inicial	Alunos, em sua maioria, egressos do oitavo ano, alguns fazendo pela segunda vez o nono ano, embora não tenham conhecimento razoável de gramática normativa, veem-na como elemento importante do processo ensino aprendizagem sem o qual não se poderia dizer, necessariamente, que se está diante de uma <i>verdadeira</i> aula de português.
Atividade habitual de leitura	Leitura de Jornais, revistas, livros literários obtidos na biblioteca e escolhidos pelos alunos em visitas programadas. As leituras, embora importantes, não foram usadas como mote para escrita ou modelos de bem escrever.
Atividade habitual de escrita	Escrita de textos, frases, resumos, paráfrases extra projeto.
Sequência de atividades do projeto	<ol style="list-style-type: none"> 1 Proposta de produção literária e sondagem de experiências literárias; 2 Criação de parágrafos descritivos, narrativos, dissertativos e injuntivos; 3 Tempestade cerebral e organização de ideias, criação de tópico frasal; 4 Descrição de postais e legendas – Trabalhando com a intencionalidade textual e objetivos do autor. Relação autor x texto x leitor; 5 Trabalhando a coesão através de pergunta geradora. Organização da subjetividade; 6 Descrição de pessoas – trabalhando com o conhecimento prévio e intencionalidade textual; 7 Leitura e construção de uma entrevista. Conhecer a experiência de um escritor famoso, nesse caso, Ziraldo; Trabalhando a análise e a síntese; 8 Conhecendo a rotina de um escritor local, seus anseios, frustrações e realizações; 9 Atividades de desinibição escrita. A desinibição se dá pela exposição gradativa do aluno/autor à provável crítica do seu colega/aluno/leitor.

Primeira parte da sequência didática

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2016)

As dinâmicas da continuidade da sequência têm o propósito literário e de aprendizagem pela analogia. Nelas são trabalhadas manipulações textuais. Se pudermos fazer o leitor pensar, também podemos ser conduzidos pelos outros.

Quadro 2 - Exercícios de operações de linguagem e de criatividade com alunos do ensino fundamental.

Projeto: **EQUILIBRANDO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA:**

	10	Produção de texto narrativo em terceira pessoa – criação oral em grupo – diferença entre personagem narrador e autor. A dinâmica já é conduzida para que a produção aconteça assim, sem uma percepção imediata do aluno de que acabou de produzir um texto em terceira pessoa.
	11	Continuação da dinâmica anterior: agora a proposta é de primeira pessoa. Narrador personagem não protagonista; mudança de ponto de vista; reflexões sobre as implicações perceptivas provocadas pela alteração do ponto de vista;
	12	Produção buscando conduzir o leitor a descobrir o que se quer que ele descubra de forma indireta;
	13	Texto injuntivo, procedimental. Laboratório muito importante para o entendimento do que se passa na mente do leitor no processo de leitura. Apresentação do leitor como um produtor de texto;
	14	Produção de texto: tempestade de ideias a partir de mote; organização do pensamento lógico;
	15	Produção de textos a partir de desenhos criados pelos alunos. Mobiliando o mundo no qual a história acontece;
	16	Criação a partir dos sons do ambiente; colocando ordem no caos;
	17	Criação a partir de observação do ambiente, enredo, sequências narrativas espontâneas;
	18	Produção de texto injuntivo: produção de mapa e legendas das ruas do bairro e do roteiro pelo qual a visita poética deverá acontecer. Esse encontro não foi realizado pela primeira turma em razão de medo dos alunos em circular pelo bairro. Alegaram muita violência no entorno.
	19	Leitura e produção com elementos intertextuais. Estudo do ponto de vista e de suas implicações na compreensão e na produção ficcional ou factual; Livro Zoom - Istvan Banyai
	20	Leitura e Produção de sequência narrativa. Texto Circuito Fechado.
	21 - A	Visita poética - proposta não realizada por questões de violência no bairro
	21 - B	Seleção definitiva dos textos a serem usados no sarau/livro/revista
	22	Construção do mural e/ou livro e/ou sarau e/ou varal
Situação final		Livro digitado, porém ainda não publicado por questões de eleições para diretor da escola, o que interrompeu algumas atividades no planejamento; textos trabalhados na escola e ilustrados por alunos desenhistas de outras salas. Dinâmicas realizadas com sucesso. Produção de texto intensificada e elogiada pela supervisão escolar e direção. O trabalho foi devidamente registrado no planejamento da escola junto ao colegiado.
Produto final	1.	Produção de compêndio de textos literário produzidos pelos alunos com potencial para produção de livro, sarau e leitura na comunidade.
	2.	Produção de guia para o professor de português com necessidades pedagógicas para a realização de projeto de produção de texto literário em sala de aula no ensino fundamental, séries finais.

Continuidade da sequência didática

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2016)

5. 2 O PERCURSO DAS ATIVIDADES E RESULTADOS

As atividades foram iniciadas na segunda quinzena de fevereiro de 2015 e encerradas em agosto de 2015. Em dois mil e dezesseis refizemos, em outra turma de nono ano, toda a sequência didática. Dessa vez acrescentamos a dinâmica Circuito Fechado. Acreditamos que essa dinâmica oferece condições de produção narrativa complementar às dinâmicas das Aventuras de Luan. Enquanto esta se atém a um mote oral, aquela parte de um texto escrito e, de certa forma fechado: início de dia, meio do dia, fim do dia. Também permite uma retomada sobre a duração do episódio narrado conforme será apontado na descrição das aulas aqui apresentadas.

Começamos fazendo a proposta aos alunos de trabalharmos uma produção de texto a partir de reflexões e dinâmicas em sala de aula com a intenção de, além de exercitarmos a produção, escrevermos textos para um livro, revista ou sarau poético. Cada encontro semanal duraria uma hora e quarenta minutos, o equivalente a duas aulas. A intenção era realizar vinte encontros e, conseqüentemente, realizar um total de quarenta horas-aulas, seguindo um planejamento inicial pensando na sequência didática conforme teorizada por Zabala (1998).

A recepção da proposta foi empolgante, tínhamos muitas dinâmicas em mente, mas ainda não havíamos pensado em uma organização desse porte, com um propósito de produção de material amplo, a partir dos próprios alunos.

5.2.1 Primeiro Encontro

Neste encontro a turma foi colocada em círculo para facilitar o debate. Demoramos um tempo para conter os ânimos e esclarecer as dúvidas. Alguns alunos falaram da aversão à produção de textos, mas souberam entender que vivemos numa sociedade na qual essa produção é fundamental para as relações interpessoais.

Aproveitamos o encontro para explicarmos sobre o projeto, a produção criativa de texto, a produção de um livro ou revista ou mural na escola, o que são prosa e verso

etc. Nesse caso, a supervisora pedagógica da escola sugeriu que o nome do livro ou revista poderia ser: Escola Estadual Sagrada Família em Prosa e Verso.

Na sequência dos trabalhos separamos as equipes de digitação, correção, diagramação e seleção. Solicitamos ainda que contassem um pouco de suas experiências literárias, falassem daquilo que mais gostavam ou não gostavam em literatura e que anotassem suas expectativas em relação à produção do livro ou revista e/ou sarau. Acabamos, ao final do trabalho, fazendo um mural livro. Bem visitado e aceito pelos alunos e equipe pedagógica.

Embora o primeiro encontro possua elementos metalinguísticos como a explicação direta da prosa e do verso, serviu, juntamente com a próxima dinâmica, como transição de um momento em que os alunos acreditavam ser o aprendizado fruto de explicações conceituais, para outro momento em que percebem que muitas habilidades são adquiridas sem a interferência de determinantes descritivos, mas com uma reflexão pessoal acerca do processo.

Não obstante a isso, podemos perceber o epilinguismo quando há uma separação de equipes para montar o livro. O aprendizado sobre editoração, o ato de pegar um livro na biblioteca e verificar a ficha catalográfica. Tudo isso é um aprendizado fruto de análises internas e não de teorias. O aluno aprende que há uma organização no preparo do livro, escolhas diversas tais como tipo de texto, capa, assunto etc.

5.2.2 Segundo Encontro

No segundo encontro nos dedicamos a uma aula mais explicativa, porém retomando as ideias do primeiro encontro. Isso se deu porque nas turmas em questão, as atividades dinâmicas são bem vindas como lazer e não dão ao aluno, inicialmente, o sentido de aula e de aprendizagem. Assim, com a apresentação teórica preliminar, ainda que não cobrada em prova, apontamos ao aluno, um indicativo de que tudo o que estava sendo feito ou seria feito, em dinâmicas, tinha uma proposta teórica e um propósito importante para os trabalhos.

Nessa aula explicamos, após colocarmos a sala em círculo, as tipologias textuais básicas: descrição – e os cinco sentidos; narração – tempo psicológico e cronológico; dissertação e injunção. Fizemos um debate no qual foi possível percebermos a presença dessas modalidades nas representações mais simples e mais complexas do dia a dia. A ausência de uma prova ou teste para indicar aprendizagem deixou o debate mais leve e informal.

Avisamos aos alunos que, no decorrer dos trabalhos, nós resgataríamos os pontos que foram discutidos naquela aula. Propusemos a eles que fizessem, individualmente ou em grupo, pequenos parágrafos descritivos, narrativos, dissertativos e injuntivos. Foi boa a percepção da injunção no Google, no aplicativo “como chegar”. Também as receitas de bolo e bulas de remédio foram produções que serviram de exemplos dessa modalidade textual.

Para encerrar o encontro, solicitamos a leitura desses parágrafos e interagimos com a sala acerca deles, algo muito importante para a sequência que viria. Acreditamos que dependendo da sala e de seu histórico com dinâmicas, não se faria necessária essa segunda aula. Há alunos que entenderam bem a ideia de que dinâmica é aula também. Certas aprendizagens são impregnadas em nós sem uma percepção clara em nossa mente consciente, em um primeiro instante. Apenas mais tarde, quando vamos usar certos aplicativos mentais, nos damos conta de que sabemos, naquele instante, mais do que sabíamos antes. Melhoramos nossa competência e nosso desempenho.

Esse encontro continuou fazendo a transição de um uso frequente da metalinguagem (aquilo que o aluno entende como aula) para o epilinguismo (até então uma situação de aprendizagem na qual o aluno não entende que está aprendendo).

5.2.3 Terceiro Encontro

No terceiro encontro fizemos uma proposta de organização de ideias antes de elaborarmos a produção de texto propriamente dita. Não houve necessidade de falarmos inicialmente que estamos buscando, por meio de tal dinâmica, uma

organização mental. Lógico que somos contra condução de conteúdo ou aspectos morais familiares e culturais. Trata-se apenas de um exercício que favorece a organização das ideias, sejam elas quais forem, a partir de uma tempestade de ideias.

Pedimos que os alunos escrevessem quarenta palavras diversas. Eles escolheriam as palavras. Após essa tempestade de ideias os alunos organizaram as palavras em grupos afins, dando um nome para cada grupo. Assim pudemos ter, por exemplo, o grupo dos objetos, grupo das meninas, grupo dos sentimentos bons e tantos outros.

Após essa separação, sabendo-se que os alunos poderiam interagir e um ajudar o outro, foi solicitado que fizessem uma frase sintetizadora para cada grupo. Na sequência, pedimos que escolhessem uma frase como tema para a criação de um texto. Pode-se observar que, nesse trabalho, aquilo que começou de forma livre terminou em uma frase coesa. Lembramos que na vida isso também acontece, quando temos a intenção de fazer uma viagem, são muitos os destinos possíveis, mas fazemos uma análise das possibilidades e descartamos a maioria em troca de uma. Da mesma forma em uma brincadeira no intervalo, são muitas as possibilidades de escolha, mas são poucas as que realmente poderemos fazer.

Em um mundo com bilhões de informações circulando constantemente, entender isso ajuda a lidarmos melhor com nossas frustrações. Essa dinâmica terminou ou com a leitura de alguns textos produzidos em sala e com a entrega para a equipe de digitação e seleção.

Os aspectos epilinguísticos da dinâmica podem ser percebidos no caminho que o aluno fez desde a tempestade de palavras até a elaboração de uma frase tema para um texto. Separar palavras por afinidade entre elas é caminhar para uma coerência textual. À medida que separava as palavras o aluno ia dando um título a cada grupo, para fazer isso ele precisava pensar em algo que ligava uma a outra. Assim é possível perceber que fazemos ligações diferentes baseadas em nossas concepções. Eis um bom aprendizado sem interferências metacognitivas. Um aluno liga escola ao grupo das coisas boas e outro ao grupo das coisas ruins.

Ao organizar as palavras e as ideias em uma frase síntese, capaz de se transformar em um tema, para produção de texto; o aluno foi do geral para o específico, colocou ordem no “caos”. Não houve definição de conceitos, mas alcançaram-se os princípios básicos de uma produção mais objetiva: delimitar o assunto e organizar as ideias.

5.2.4 Quarto Encontro

No quarto encontro, pensamos em uma estratégia mais direcionada para a descrição de ambientes. Assim como selecionamos informações úteis para um texto, fez-se necessária também, nessa dinâmica, a observação e seleção de ambiente propício à produção de texto. Um mote, uma inspiração, um motivo.

Os trabalhos começaram com a fixação de vinte postais parecidos. Todos, nesse caso, com temáticas de águas e aves em locais paradisíacos. As imagens foram postas em locais visíveis e acessíveis da sala. Solicitamos aos alunos que escolhessem um postal para escrever sobre ele. Explicamos que o aluno não deveria falar com ninguém qual foi o postal que ele escolheu como tema para sua produção de texto. Durante a execução dessa tarefa eles andaram livremente pela sala em busca do postal sobre o qual queiram escrever.

Assim que os textos ficaram prontos solicitei que trocassem as produções com um colega e que cada um tentasse descobrir qual foi o postal escolhido para a produção. Cada um iria apontando o postal diante do autor do texto até que viesse a acertar qual foi o mote da produção.

Para encerrar essa atividade, antes de passar os textos para a equipe de digitação, perguntamos aos alunos, já dispostos num grande círculo, quais foram as dificuldades encontradas e quais os indícios, sinais apresentadas no texto para a descoberta rápida ou não do postal tema. Na conclusão conversamos sobre a necessidade de se pensar no leitor durante a produção de alguns textos.

Temos como muito importante essa dinâmica porque ela permitiu uma avaliação por parte do aluno de seu próprio trabalho em termos de objetividade e intencionalidade.

A facilidade ou não da descoberta do postal tema, por parte do colega leitor, permitiu uma boa reflexão sobre a construção e a reconstrução do ato de produzir e de ler. O objetivo epilinguístico da aula foi a construção do entendimento de que há, em todo texto, uma intenção do autor, um objetivo implícito ou explícito. Há também uma predisposição do leitor ao entendimento e à interpretação do texto, de acordo com seus conhecimentos prévios e sua disposição para o entendimento. Nesse encontro visamos provocar o entendimento da relação autor-texto-leitor, e a percepção da intenção do autor presente nas produções. Quando o aluno se dá conta de que o outro colega vai ler o texto e procurar o postal correspondente à descrição, ele escolhe construções com o propósito de permitir a descoberta. Constrói, assim, um conceito implícito de que é preciso pensar em conhecimentos prévios e na construção que o leitor faz durante o próprio ato de ler.

5.2.5 Quinto Encontro

Entendemos que agora já estamos em um momento mais profundo de reflexões. Propusemos pensar em perguntas geradoras de teses. O objetivo é a produção de texto a partir de mote interrogativo. A pergunta tema, nesse caso, foi: O que te faz feliz? Essa foi uma das perguntas sugeridas, escolhida pelos alunos. Sabemos que também poderíamos pedir outras sugestões de perguntas aos alunos.

Pedimos para fazerem duplas e apresentamos a pergunta. A dupla respondeu à pergunta e fez outras quatro, a partir da resposta dada a essa primeira questão. (Se uma dupla respondeu, por exemplo, que o que a deixa feliz é comer, as outras perguntas obedeceram a uma sequência a partir dessa resposta. Se o que a deixa feliz é comer, poderiam perguntar: O quê? Onde? Quando? Se há outra situação que, em conjunto com a comida, complementa esse estado de felicidade, etc.).

Uma vez que a dupla se apropriou das cinco respostas pedimos que produzissem um texto no qual essas respostas estariam devidamente inseridas. As duplas leram os textos e fizeram comentários sobre as diversas respostas oriundas de uma mesma pergunta.

Na sequência, como de costume, os textos foram separadas e algumas produções escolhidas para uso no sarau e produção do livro/mural.

O referencial epilinguístico dessa dinâmica está no próprio ato de se produzir um texto ampliando-se o horizonte da tese. Uma pergunta gera uma resposta que gera outras perguntas que poderão subsidiar elementos para uma produção. Não há um conceito aprendido, mas há o acontecimento do ato de se escrever pensando e definindo, de antemão, o que será objeto da produção, ou seja, o caminho que será percorrido.

5.2.6 Sexto Encontro

Neste sexto encontro preparamos uma produção de texto a partir da observação de um personagem. Nossos objetivos foram provocar o entendimento da intencionalidade textual e dar continuidade ao estudo do texto de natureza descritiva.

Nessas duas aulas pedimos que descrevessem ou opinassem sobre um colega de sala, sem contar de antemão qual era o elemento mote. Foi um aprofundamento do quarto encontro. Naquele encontro o elemento desencadeador da produção foi um postal escolhido pelo autor, agora seria um ser humano, um colega de sala conhecido. Nesse caso, teríamos a opinião do leitor, do autor e do próprio inspirador da mensagem.

Da mesma forma que no quarto momento, solicitamos ao final que comentassem sobre os elementos textuais que contribuíram ou dificultaram a descoberta do ser descrito. Esta reflexão final foi muito importante para a construção do sentido de objetividade e intencionalidade presente no texto.

Aqui julgamos importante pensarmos juntos, no consumismo, nas propagandas e em tudo que tem a intenção de nos conduzir a um lugar onde não queríamos ir, se soubéssemos ou tivéssemos a consciência de que alguém estaria pensando por nós. E, bem mais grave do que isso, alguém nos conduzir a uma determinada atitude apenas em benefício próprio.

O aspecto epilinguístico esperado pela atividade foi, além da construção de ideias sobre objetividade do texto e conhecimento prévio do leitor; o de comparar essa situação de produção com as prováveis situações que levam alguém a produzir um propaganda ou outros textos de caráter conativo, com o objetivo de mudar ou provocar um comportamento.

5.2.7 Sétimo Encontro

O sétimo encontro foi bem ligado ao quinto: o que te faz feliz? Porém agora o objetivo é ver o que faz um escritor famoso feliz.

Nessa dinâmica apresentamos uma entrevista da “Revista Cult” feita ao escritor Ziraldo. Os objetivos da atividade foram conhecer e preparar uma entrevista. Os alunos, após a leitura e reflexão sobre a entrevista com o escritor Ziraldo, entrevistaram um colega de sala sobre suas produções, seus encantos e desencantos com leitura e produção de texto. Foi possível também buscar um conhecimento melhor de si mesmo e do outro. Julgamos importante na criação da cumplicidade o conhecer-se a si mesmo e ao colega para o bom andamento de um projeto de construção de um aluno proficiente em produção de textos.

No decorrer da entrevista o próprio Ziraldo aponta para as limitações e desejos. Forças e fraquezas. Muitos alunos manifestaram o desejo de ler livros do Ziraldo, após a leitura da entrevista.

Na sequência, solicitamos aos alunos que se dividissem em grupos de até cinco pessoas. Pedimos que elaborassem cinco perguntas para fazerem uns aos outros nos grupos. Feitas as perguntas pedimos que produzissem textos sintetizando o que foi respondido entre eles. Produção de um texto por grupo.

Feito isso, os alunos elaboraram um roteiro de prováveis perguntas para fazerem a um escritor que visitaria a escola com a finalidade de ser entrevistado sobre o ato de ser escritor/poeta. O escritor convidado foi Marcelo Rocha, fundador do Instituto

PSIA⁴. Marcelo é muito conhecido na região de Governador Valadares e já foi premiado como autor do projeto “Um poema em cada árvore”. As perguntas foram concluídas e selecionadas para a entrevista, mas por questões de agendamentos na escola, não foi possível efetivar a entrevista.

5.2.8 Oitavo Encontro:

Entrevista a um escritor local. Esse encontro teria como objetivo entrevistar o escritor poeta Marcelo, fundador do Instituto PSIA. O propósito era conhecer a rotina de um escritor e os fatores que o motivam a escrever. Esse propósito ainda permeia nossa intenção porém, na ocasião, em razão das comemorações dos trinta anos da escola não foi possível sua visita. Como um paliativo, já que também publicamos, levamos livros nossos para a sala e ficamos à disposição dos alunos para atender os interessados na entrevista e no conhecimento da rotina de um escritor.

Por sermos, além de escritor, o professor dos entrevistadores, muitas perguntas da entrevista não foram feitas. Muitas vezes já conversamos com os alunos sobre o ato de escrever e publicar. Essa dinâmica foi mantida no guia porque acreditamos ser importante em situações nas quais seja possível levar um escritor para um bate papo com os alunos ou mesmo uma entrevista mais formal como era pretendido.

5.2.9 Nono Encontro

O nono encontro foi uma produção coletiva livre, cujo objetivo foi trabalhar a desinibição escrita e discutir o que faz um escritor ter medo de escrever.

Pedimos que os alunos se sentassem em círculo e solicitamos que cada um escrevesse o próprio nome na folha. A escrita do próprio nome na folha é importantíssima nessa dinâmica porque se trata de um exercício de desinibição da escrita.

Podemos perceber em debates e conversas com alunos que o fator de medo da escrita se dá na posição do leitor crítico ao qual estão sujeitos na sala de aula. O

⁴ Instituto Cultural responsável por projetos de divulgação literária e pelo programa: Um poema em cada árvore.

aluno não tem medo de escrever se ninguém for ler. Normalmente o leitor é o próprio professor de português. Trata-se de um leitor altamente crítico e que, normalmente, lê textos de alunos com intenção de correção gramatical e com propósitos avaliativos que, muitas vezes, tornam-se punitivos. Acreditamos que esse seja um causador de bloqueios. As crianças, quando chegam na escola, não têm receio nenhum da escrita e, no decorrer dos anos, dentro da própria escola, vão adquirindo receio da exposição ao outro. Não aprofundei na descoberta da causa e, de certa forma, o exercício apresentado aos alunos tem uma característica epilinguística importante: o aluno se expõe à sala, em frases curtas e em um ambiente descontraído. Ao final do exercício já terá escrito umas vinte linhas.

Ao colocar o nome no início da folha o aluno se expõe claramente aos leitores, identifica-se e se sujeita às críticas dos leitores. Assim, após a devida identificação de cada um, na folha, solicitamos que começassem um texto sobre qualquer assunto, quem quisesse poderia parar a frase pela metade sem terminar.

A partir desse ponto, cada aluno passou a folha para o colega da direita para que, por sua vez, continuasse escrevendo mais umas duas linhas sobre o seu texto. Esse processo continuou até que a folha voltou àquele que começou o texto.

Após a finalização da produção, feita pelo autor inicial, os alunos escreveram no verso da folha o que acharam do resultado. Foram todos convidados a expressarem oralmente o que acharam.

Muito importante nessa dinâmica foi perguntar se sentiram vergonha ao expor ao outro o que estavam escrevendo. O aspecto epilinguístico da dinâmica foi Muitas vezes o que faz alguém deixar de escrever é o medo da crítica, assim o aluno evita se expor ao leitor. Nessa dinâmica os alunos ficaram mais à vontade quando o outro riu dele porque ele escreveu pouco. Por fim, o clima descontraído colaborou para evitar a sensação de ridículo que, muitas vezes, afasta muitos potenciais escritores do exercício de construção de textos. Nesse caso, a sensação de desconforto de deixar o outro ler o que escreveu não ocorre porque os textos são escritos em pequenas partes, de pouco a pouco. O epilinguísmo está no próprio ato de produzir

e de aprender a se expor sem se dar conta de que isso está ocorrendo. Ao final da dinâmica o aluno já escreveu umas vinte linhas que todos leram.

5.2.10 Décimo Encontro

Esse encontro e os dois próximos foram muito importantes para uma percepção crítica da leitura circundante na sociedade. Exigiram um encontro extra para fechar o assunto. Tratou-se de uma sequência para se complementar, com leituras nas quais a análise do discurso foi importante para a percepção da hegemonia e do poder dominante e suas intencionalidades.

O objetivo inicial dessa dinâmica foi a produção de texto narrativo em terceira pessoa. Ela também ofereceu a oportunidade de se comentar estilos diferentes de produção em sala de aula, formas diferentes de se construir a mesma história, a construção do tempo e da personagem durante o desenvolvimento do enredo.

Em um primeiro momento perguntamos se algum aluno da sala permitiria o empréstimo do nome dele para ser usado como personagem protagonista da história. Nessa dinâmica escrevemos no quadro o nome do aluno após a expressão: Aventuras de... (Aventuras de Pedro). Nesse momento pedimos que os alunos se sentassem em círculo. Também sentamos em círculo com eles.

Explicamos que iríamos iniciar uma história usando aquele personagem com nome de um colega de sala. Começamos contando uma história:

Início do texto usado na dinâmica.

“No último feriado que tivemos, Pedro resolveu dar uma passeio no *shopping*. Foi ele e uma amiga de infância que há muito tempo estava distante dele. Quando ele chegou ao local pretendido foram direto para a praça de alimentação porque estavam num rango muito grande. De repente, chega uma colega da escola, muito ciumenta, e estranha a situação dele com a amiga. Começa, então, aquele bate boca no *shopping*, ai então...”

Aqui é importante ressaltar que tudo depende do perfil de aluno e de escola que se tem. Na escola que trabalhamos temos muita liberdade e cumplicidade com os alunos. Podemos brincar e somos muito francos uns com os outros quando algo nos incomoda. Se essa dinâmica for usada com alunos de comportamentos não amistosos, faça uma história leve, sem brigas, ciúmes ou nome de alunos como personagens.

Após esse breve começo, os alunos deram continuidade seguindo o sentido horário. Cada aluno foi completando um pouco da história até que todos falaram. Ao último aluno foi solicitado concluir a história. Caso ele não quisesse, bastaria pedir a outro aluno mais desinibido que a terminasse.

Agora é a hora de transcrever o texto oral para o escrito. Nesse momento pedimos aos alunos para que escrevessem o texto em folha à parte. Alguns alunos leram suas histórias e comentamos as diferenças de estilo. Perguntamos também por que haviam usado a terceira pessoa, mesmo sem que pedíssemos seu uso.

O epilinguismo está presente no uso da terceira pessoa. Ninguém é informado que precisará produzir um texto como narrador participante, mas todos tomam esse posicionamento. O aluno que emprestou o nome à personagem fica, às vezes, com um pouco de dúvidas se deve ou não usar a terceira pessoa ou a primeira. Depois se dá conta de que personagem é diferente de autor, nesse caso ele opta pela terceira pessoa sem problemas.

5.2.11 Undécimo Encontro

Esse encontro tratou das aventuras de Pedro II. Algo como O retorno de Pedro. Os alunos foram convidados a pensar em um detetive que foi contratado pelo pai do Luan para relatar o que ele anda fazendo.

Nesse caso, pedimos para que o personagem narrador fosse o detetive. Os alunos poderiam recontar a história sob outro ponto de vista ou continuar a história anterior com um novo capítulo, só que agora na primeira pessoa. Lógico que refazer a

história permite um melhor trabalho com as implicações que isso significa na percepção dos fatos.

Após a produção textual pedimos aos alunos para fazer a leitura. Tornou-se interessante e produtivo que o próprio aluno percebesse as implicações de uma mudança no ponto de vista da personagem.

Nessas duas dinâmicas o aluno pode perceber foco narrativo, diferenças entre personagem narrador e autor da obra. Também foi possível perceber as diferenças de estilos. Uns mais detalhistas e outros mais sintéticos. Uns mais ligados ao geral outros mais voltados para elementos específicos da história. Alguns se ativeram ao enredo, outros aos objetos ou às personagens.

Ao solicitarmos que os alunos tomem o ponto de vista do detetive ou de um outro personagem ele já se vê em primeira pessoa sem que se fale com ele de forma metalinguística. A opção pela primeira pessoa e a comparação com os textos produzidos na dinâmica anterior já apontam para uma diferença no ato de produzir o enredo. Assim, há o aprendizado sobre primeira pessoa e terceira, ou seja, narrador personagem e narrador observador, sem que se explicita conceitualmente essas situações.

5.2.12 Duodécimo Encontro

Nessa atividade fechamos a série: “Aventuras de XXX”. O objetivo foi permitir a percepção, por parte do aluno, sobre a manipulação existente na intencionalidade do autor. O processo avaliativo foi bom porque aconteceu em grupo e não constrangeu ninguém. Como o ambiente era controlado e tudo explicado, tivemos um bom laboratório para condução do leitor. Depois das devidas explicações dos objetivos da aula, foi preciso organizar os alunos em grupo de cinco pessoas. Nesse momento, entregamos um cartão comando para cada grupo. Explicamos que cada grupo deveria fazer uma narração: Aventuras de (nome da personagem) III, com as condições apresentadas no cartão. Os alunos não deveriam mostrar aos outros grupos o cartão recebido e não deveriam falar diretamente o que está no cartão, ao produzirem seus textos.

Quadro 3 - Exemplo de cartão utilizado

DETETIVE

Idade: 18 anos

Característica principal: inexperiente

PROTAGONISTA

Idade: 45 anos

Característica principal: debochada

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2016)

Distribuídos os cartões, para cada grupo uma idade diferente e uma característica predominante diferente, pedimos aos alunos que fizessem um texto no qual aqueles dados aparecessem pelas atitudes dos personagens e não pela informação explícita do texto. Dessa forma, quando se queria dizer que uma pessoa, era, por exemplo, atrapalhada; mostravam-se situações nas quais se atrapalhava.

Feitos os textos, escrevemos no quadro as palavras DETETIVE: Idade e característica; PROTAGONISTA (ou o nome da personagem) e pedimos que um representante de cada grupo lesse o texto. Após cada leitura fomos perguntando para os outros grupos/leitores/ouvintes que falassem as características que julgavam ter sido aquelas que o grupo/autor pretendia transmitir.

Fizemos um cálculo aproximado dos acertos atribuindo a cada item acertado pelos leitores 25% do valor total, assim, aos textos nos quais os quatro itens foram acertados tivemos 100 % do alcance de objetividade. De acordo com o acerto dos leitores ou a proximidade desses acertos justificavam uma nota intermediária. Assim, com a soma das quatro notas, obtivemos a porcentagem de objetividade alcançada pelo grupo. Muitas vezes as notas intermediárias geraram polêmicas, mas o objetivo da dinâmica foi alcançado também nas divergências de opiniões sobre o alcance ou não dos objetivos pretendidos. A própria existência da polêmica em relação à porcentagem correta já pressupõe o entendimento de que há, de fato, alguns fatores que determinam a produção do texto tais como conhecimento prévio, uso de uma

palavra e não de outra, ordem na sequência etc. Tal aprendizagem se dá de forma epilinguística, pois é construída internamente sem interferência explícita do professor.

Ao se comparar o real com o intencional é possível criar a ideia de que o leitor é um elemento importantíssimo no processo de criação e deve ser considerado pelo autor para o alcance dos objetivos pretendidos.

Para encerrar as atividades desse encontro discutimos aspectos que contribuíram ou que atrapalharam o processo de condução do leitor para aquilo que se pretendia. Boa oportunidade de rever o texto e se construir um conceito próprio sobre intencionalidade.

5.2.13 Décimo Terceiro Encontro

Neste encontro fizemos uma dinâmica com o objetivo de trabalhar o conhecimento prévio, a fim de permitir a compreensão desse como fator importante no entendimento de um texto, além de dar continuidade ao estudo da modalidade descritiva.

Assim, como na dinâmica anterior, havia uma separação distinta entre autor e leitor. Essa separação permitiu que os autores do texto percebessem as incompreensões ou reconstruções que o leitor ia fazendo no decorrer do processo mental de leitura.

Inicialmente, colocamos uma mesa na frente da sala com alguns objetos. Chaveiros, réguas, livro, capacete, foram também acrescentados outros objetos, solicitados aos alunos no início da aula. Alguns cederam batons, réguas, borrachas entre outros.

Solicitamos três voluntários para participarem da dinâmica como leitores. Esses voluntários foram os leitores enquanto os demais alunos foram autores. Os alunos leitores saíram da sala e aguardaram ser chamados um a um. A partir daí não puderam mais presenciar o que se passava na sala.

Organizamos os objetos que estavam sobre a mesa, fazendo arranjos interessantes. Pusemos, por exemplo, uma régua formando uma ponte entre uma borracha e um apontador, um chaveiro na quina da mesa, um prendedor de cabelo preso a uma página de livro etc.

Pedimos aos alunos que, em grupos, fizessem produções de texto explicando como os objetos estavam dispostos sobre a mesa.

Após a construção do texto pelos grupos desfizemos a organização dos objetos e deixamos sobre a mesa.

Chamamos um a um os alunos/leitores que estavam aguardando fora da sala. Alguém leu o texto do grupo, enquanto o outro aluno leitor foi tentando reorganizar os objetos de acordo com o que estava descrito.

Ao final fizemos a avaliação dos trabalhos analisando com os alunos como foi o processo de re(construção) do texto pelos leitores e por que conseguiram, ou não, reorganizar os objetos de acordo com o interesse dos autores. Perguntamos: que tipo de texto, na sociedade, trabalha com orientação? Esse tipo de trabalho cria uma boa condição de reflexão sobre o leitor e sua importância no processo de escrita e leitura. Sua condição epilinguística se dá pelo entendimento da descrição, do texto procedimental, além de reportar à dinâmica anterior que, de forma narrativa, também indicava uma intenção do autor ao produzir o texto escolhendo construções e palavras, de acordo com sua intenção comunicativa.

5.2.14 Décimo Quarto Encontro

Este encontro foi de criação a partir de palavras, utilizando a tempestade de ideias.

Pedimos aos alunos para escreverem todas as palavras que se lembravam sobre determinado assunto, como por exemplo, amor, paixão, vida, relacionamento, educação etc.

Depois eles (os alunos) separaram as palavras em grupos afins, deram um título ou apresentaram um tema para cada grupo. Por exemplo: grupo das pessoas, grupo dos objetos, grupo dos sentimentos agradáveis etc. Esse exercício foi bom para dar ideia de organização do pensamento lógico, coerência e unidade textual.

Pedimos aos alunos para criar um texto a partir de um dos temas descobertos por eles. Fizemos, ao final, uma leitura dos textos e as correções junto com os alunos.

Essa dinâmica, diferentemente da tempestade de ideias sem mote inicial, também aponta para uma organização do texto e pela criação de objetivos. Embora o professor não use de metalinguagem para isso, o conceito é construído, pois há claro entendimento de organização e fidelidade ao assunto sugerido. Bom observar que nessa dinâmica a tempestade de ideias não é livre, ela parte de uma ideia e, dentro dessa ideia há uma delimitação. Não é como escrever qualquer palavra, mas escrever livremente a partir de uma ideia. Análise e síntese, elementos básicos de uma pesquisa sendo trabalhados sem elementos conceituais.

5.2.15 Décimo Quinto Encontro

Neste encontro fizemos a criação a partir de desenhos para conhecer a diferença entre conto/romance e novela. Sabíamos que poderia ser necessário mais um encontro para terminar as atividades.

Umberto Eco (1985) afirma que para escrever um conto é necessário pensar em um ambiente e mobiliá-lo. Assim, solicitamos que os alunos desenhassem três personagens usando apenas figuras geométricas e/ou objetos. Por exemplo: boca redonda, pés de lata, pescoço de bambu, barriga retangular etc. Depois, pedimos que desenhassem um cenário onde a história iria ocorrer. Rios, casas, matas, ambiente surreal etc.

Orientamos que se unissem em grupos e que mostrassem os desenhos aos outros colegas. Depois, sugerimos que cada grupo escolhesse alguns personagens e um ambiente para a produção de uma história. Mostramos a diferença entre um romance e uma novela a partir do núcleo individual do romance ou conto e da

diversidade de núcleos quando se trata de novela. O grupo pode escolher dois ou mais ambientes para criar a história. Ao final, pedimos que fizessem a leitura e escolhessem os textos para o livro/mural.

Embora essa dinâmica apresente um caráter metalinguístico na diferenciação da novela para o conto isso ocorre por que não há tempo para uma comparação acurada entre o enredo de um conto e o enredo de uma novela. Ainda assim é possível que cheguem à conclusão de que a novela têm vários núcleos enquanto o conto gira em torno de um elemento central, sem que isso seja apontado diretamente. Mas, nesse caso, deveriam ler uma novela e um conto. E isso, em nosso caso, extrapolaria o tempo e o propósito de nosso trabalho.

5.2.16 Décimo Sexto Encontro

O objetivo desse encontro foi explorar os sons do ambiente. Explicamos que a aula tinha como objetivo a percepção de sons vindos de fora. Como a sala era bem acústica, saímos para o pátio para uma melhor anotação dos sons.

Pedimos aos alunos que anotassem os sons do ambiente durante vinte minutos. Onomatopeias e vozes deveriam ser anotadas na ordem que aparecessem. Frases do tipo: “A menina tá jogando bola. Mesmo assim a gente ia errar. *Vruuuuuuummmm...*” poderiam surgir.

Voltamos para a sala de aula com os alunos e pedimos que lessem e informassem se havia algum sentido lógico, ainda que engraçado, nas anotações. Depois pedimos que construíssem sentidos textuais a partir das anotações.

Solicitamos que fizessem a leitura dos textos e que os comentassem. Discutimos sobre o uso do sentido auditivo em textos descritivos ou mistos: narrativos/descritivos. Há um sentido epilinguístico evidente nessa dinâmica: a noção clara de que, em uma descrição, não há apenas visão. Também ficou clara a descoberta de que é possível dar ordem ao caos na construção de um texto. Vê-se claramente que muitas histórias são feitas a partir das coisas simples do cotidiano.

O aprendizado implícito, no próprio ato de fazer, em combinação com elementos metalinguísticos, lembrados de aulas anteriores ou construídos no decorrer da realização da dinâmica, foram marcas impactantes desse momento de discussão.

5.2.17 Décimo Sétimo Encontro

No décimo sétimo encontro, continuamos com a atividade de observação do ambiente, porém agora com o uso de outros sentidos do corpo humano, para construir um texto a partir das observações gerais do ambiente.

Ressaltamos que no encontro anterior a percepção foi apenas auditiva. Agora, os demais sentidos poderiam ser usados. Explicamos os objetivos da aula e saímos do ambiente sala de aula com os alunos.

Pedimos que os alunos que anotassem os acontecimentos do ambiente, priorizando aqueles quase imperceptíveis, tais como uma formiga entrando no formigueiro com uma semente etc. É importante buscar aquilo que, normalmente, as pessoas que passam por ali, não percebiam.

Voltamos para a sala de aula com os alunos e pedimos que lessem e construíssem uma história. Deveriam responder, não obrigatoriamente, perguntas como: Quando? Onde? Quem? O quê? Por quê? Solicitamos a leitura dos textos. Fizemos comentários e discutimos sobre o uso dos cinco sentidos em textos descritivos ou mistos: narrativos/descritivos.

5.2.18 Décimo Oitavo Encontro

Esse encontro priorizou a produção do texto injuntivo. Escolhemos textos para serem utilizados na visita poética. Fizemos roteiros de visitas à comunidade. Produzimos textos e mapas e selecionamos produções para as leituras na comunidade.

A turma foi dividida em grupos de cinco alunos. Cada grupo definiu um roteiro e escolheu alguns textos próprios, para leitura oral. Colocamos a sala em círculo e selecionamos o melhor roteiro para o passeio poético. Orientamos sobre os cuidados nas visitas e apontamos a presença do texto nas orientações sobre o roteiro. A visita acabou não se realizando em razão da violência no entorno. Mas fizemos o mural com os trabalhos produzidos.

A ideia do texto instrucional e da combinação de texto verbal com não verbal foi um aprendizado alcançado de forma epilinguística, o uso de desenhos de quadras e de explicações paralelas foram muito importantes para a construção interna de conceitos.

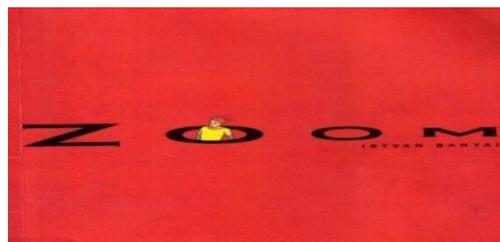
5.2.19 Décimo Nono Encontro

No décimo nono encontro reproduzimos uma atividade preparada para atender à disciplina Texto e Ensino do ProfLetras IFES – aula do dia 19 de junho de 2015.

Adaptamos tal atividade para o 9º ano e acrescentamos a ela um texto produzido pela mestrandia Adriana Márcia Almeida, além do texto "Tecendo a Manhã", do escritor João Cabral de Melo Neto (1994). Esses textos foram importantes para se trabalhar a intertextualidade.

O trabalho teve como objetivo apresentar o ponto de vista ou ponto de observação do personagem narrador como elemento importante na descrição de fatos. Na sequência, os slides do livro "Zoom" de Istvan Banyai foram mostrados para que os alunos escrevessem suas impressões e suposições do que viram.

Título: Livro Zoom



Fonte: Banyai (1995).

Após a apresentação das imagens e apreciação dos alunos, foi solicitado que organizassem o que escreveram dando sentido à produção.

Como acréscimo à atividade proposta, com base na desenvolvida no mestrado, apresentamos para os alunos os textos “Tecendo a manhã” do escritor João Cabral de Melo Neto (1994) e o texto “Tecendo o amanhã”, da mestrandia Adriana Márcia Almeida. Esses textos facilitaram a assimilação do conceito de intertextualidade.

A seguir reproduzimos os dois textos:

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece
uma manhã:
Ele precisará sempre de
outros galos.
De um que apanhe esse
grito que ele
E o lance a outro; de um
outro galo
Que apanhe o grito que
um galo antes
E o lance a outro; e de
outros galos
Que com muitos outros
galos se cruzem
Os fios de sol de seus
gritos de galo,
Para que a manhã, desde
uma teia tênue,
Se vá tecendo, entre
todos os galos.
E se encorpando em tela,
entre todos,
Se erguendo tenda, onde
entrem todos,
Se entretendendo para
todos, no toldo
(a manhã) que plana livre
de armação.
A manhã, toldo de um
tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por
si: luz balão.

Fonte: Melo Neto, (1994)

TECENDO O AMANHÃ

“Um galo sozinho não tece a manhã”
É um bom verso de João Cabral de Melo Neto para iniciar
uma reflexão:

“ZOOM E JOÃO CABRAL”

As cenas que se ampliam no texto não verbal de “Zoom” são a
mesmas que se desdobram na mente inquieta de quem quer
“poetizar” a vida!
No início, apenas uma crista de galo, ou o desenho de algo que
se pareça com a “tal” crista que ganha novos contextos, novos
personagens ao ser vista pela lupa do “Zoom” de Stavan Banyai.
Meninos, casa, quintal, céu, mar, livro, navio, cartas, nativos,
lugares... Arizonas da nossa trajetória!
Uma crista de galo que se perde no meio de tantos enredos e
personagens, prova inquestionável de que: “um galo sozinho, não
tece a manhã”...
(...) Ele precisa de outros galos!
De outras idas e vindas quer seja de navio, de barco, de avião
ou a pés descalços...
Idas e vindas que são marcadas por “galos” que apanhem o
grito e que lancem a outro galo, que com muitos galos se cruzem!
Em meio a tantos atores anônimos, vamos tecendo nossas
tramas, as vivências de tramas que se constroem com “o outro”
ou, melhor, com “os outros”!
Entre homens e mulheres, meninos e meninas, alunos e alunas,
professores e professoras, amigos e inimigos...
Essa é a tecitura da nossa existência que nasce tão pequena
como a crista e que vai se desdobrando e se multiplicando entre
todos os galos!

(...)

A manhã toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por
si: LUZ BALÃO!

Fonte: Almeida (2015)

5.2.20 Vigésimo Encontro

Esse encontro teve como objetivo a produção de uma sequência narrativa a partir da leitura do texto Circuito Fechado do escritor Ricardo Ramos. Essa produção traz uma sequência de substantivos que, sequenciados como estão, demonstram o dia de alguém. **"Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos," (...).**

Após a leitura foi solicitado que os alunos reescrevessem o texto acrescentando as outras palavras que poderiam estar faltando na história.

Após a leitura do texto base e da leitura os textos dos alunos, o que se percebeu foi que, em todos os textos, houve uma sequência cronológica adequada. Ou seja, nenhum aluno se perdeu na sequência temporal comum nas narrativas. Mesmo que esse assunto não tenha sido discutido ou, sequer comentado. Eis aí um importante aspecto epilinguístico. A percepção de uma ordem cronológica na produção, ainda que um comando, nesse sentido, não tenha sido dado.

5.2.21 Vigésimo Primeiro Encontro – A

Esse encontro não pode ser realizado, mas foi mantido como proposta no guia por se tratar de elemento importante no processo de participação dos alunos na comunidade e de uma possível interferência da escola extramuros. A intenção era divulgar literatura na comunidade do entorno da escola. Visitar a comunidade com grupos de alunos leitores. Ler poesias para quem permitisse, bem como afixar poesias nas portas de casas da comunidade.

A não realização do encontro aconteceu em razão do medo dos alunos em relação ao passeio. Muitas mortes ocorreram naqueles dias no entorno e, de fato, ficou

muito difícil sair para o passeio. Os alunos expuseram o medo e a dinâmica foi cortada.

5.2.22 Vigésimo Primeiro Encontro – B

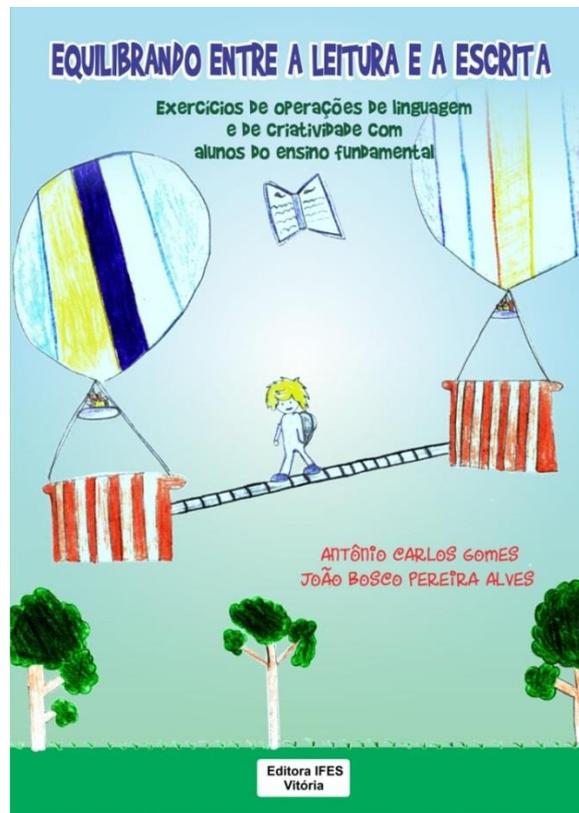
O vigésimo e último encontro foi o momento da seleção definitiva dos textos a serem publicados ou dirigidos para sarau literário na escola. As equipes voltaram a se reunir para os ajustes finais.

Fizemos uma seleção de textos em 2015. Em 2016 achamos por bem fazer o mural literário. Cada aluno criou sua própria capa de livro, a autobiografia, apresentação do livro, sumário e comentários sobre como seria seu livro.

Essa foi uma oportunidade para falarmos sobre o processo de produção literária, como se faz para publicar um livro e direitos autorais.

A capa do livro foi produzida por duas alunas da Escola Estadual. Elas participaram do projeto em 2015 e agora são nossas alunas no primeiro ano do ensino médio. A ideia de transitar em um cabo entre dois balões foi das alunas. Equilíbrio e fantasia. Uma das alunas fez o seguinte comentário sobre o desenho "O balão é algo radical, como a leitura. O menino está de paraquedas caso caia. Se o equilíbrio não der certo ele está seguro. Às vezes a leitura dá o equilíbrio que precisamos. Eu acho, porque quando leio um livro eu fico assim, meio equilibrada, entende? Eu me sinto segura, no caso do paraquedas".

Figura 1- Capa do livro que contém o conjunto de dinâmicas produzidas.



Fonte: Alves e Gomes (2015)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um trabalho científico como esse requer muitas reflexões antes e principalmente durante sua prática. Tal necessidade é premente em razão do caráter subjetivo de algumas práticas e por lidarmos com adolescentes. Evitamos correr o risco de testar algo que pudesse prejudicar a integridade dos discentes.

O ser humano precisa ser respeitado em sua integridade. Um trabalho não pode ser uma experiência comprometedora, alheia à formação humana. Assim, muitas práticas foram realizadas no decorrer de nossa trajetória discente e docente em capacitações dirigidas a professores. A experiência de muitos anos na educação e a participação em pós-graduação *Lato Sensu* em produção de texto dentro de uma perspectiva linguística foram elementos bastante facilitadores dos trabalhos realizados durante a realização da sequência didática.

Vale registrar que muitas dinâmicas de produção textual utilizadas neste trabalho não tiveram suas fontes divulgadas, pela total impossibilidade disso. Elas foram aprendidas desde a faculdade, quando percebemos que escrever e ensinar a escrever seriam nosso foco laborioso.

Tivemos também algumas dificuldades para a realização dos trabalhos, tais como as saídas da sala de aula e caminhadas pelo entorno escolar, embora tivéssemos saído em outras ocasiões e contextos para observações e coletas de materiais importantes na realização de trabalhos artísticos, pinturas e montagens de maquetes. Assim, julgamos que seria fácil sairmos com os alunos para lermos poesias no entorno escolar, Mas não foi possível. Muitos ficaram preocupados com a violência do entorno e achamos por bem ficarmos literalmente presos ao ambiente escolar.

O livro que reúne todos os textos não pode ser lançado no ano de realização dos trabalhos em razão de campanha para diretora, algo que absorveu a energia dos envolvidos no processo de campanha e votação.

Além do livro, esperamos que ao final dos trabalhos tenhamos um guia para o professor de português com um bom referencial a subsidiar uma prática de produção de texto em sala de aula sem os vícios oriundos da produção em cursinhos preparatórios.

Acreditamos também que na reedição da sequência didática haverá mais leveza no trabalho devido à segurança de se fazer um segunda vez. Outro aspecto importante é que o trabalho está sendo desenvolvido após os primeiros contatos com a nova turma.

Nessa segunda experiência, nós nos comportaremos como um professor que pega o guia e vai aplicá-lo em sala de aula. Teremos a prerrogativa de mudar algo e registrar antes da conclusão do Mestrado assim como aquele professor que for usar o guia, sabendo-se que ele também poderá fazer as adaptações necessárias à sua turma e ao seu propósito no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Cenas da vida**. São Paulo: Papyrus, 2007.
- ALMEIDA, Adriana Marcia. **Tecendo o amanhã**. Vitória, 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **O Averso das coisas: aforismos**. São Paulo: Record. 2.ed. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANYAI, Istvan. **Zoom**. 1. ed. São Paulo: Brinque Book, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- CARDOSO, Beatriz ; LERNER, Délia ; NOGUEIRA, Neide ; PEREZ, Tereza (Org.) **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- CRUZ, António Oliveira. **A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica**. Porto: Universidade Aberta Sociocultural, 1978.
- ECO, Umberto. **Pós-escrito a “o nome da rosa”**, 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de nossa época)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo. Contexto, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice Lispector: sempre me restará amar. Escrever é...** Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTEExNTgzNw/>>. Acesso em: 15 jul. 2016

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira.

MILLER, Stela. **O trabalho epilinguístico na produção textual escrita**. Disponível em: <26reuniao.anped.org.br/trabalhos/stelamiller.rtf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MURANO, Cauê. Manipular o leitor é o meu maior prazer, diz Lan McEwan na Flip. **G1 Globo**.2012. Disponível em:<<http://g1.globo.com/flip/2012/noticia/2012/07/manipular-o-leitor-e-o-meu-maior-prazer-diz-ian-mcewan-na-flip.html>>. acesso em: 6 fev. 2015.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. São Paulo. 5. ed. 2011.

PIAGET, Jean. **La psychologie de l'intelligence**. Paris: A.Gollin, 1947.

RAMOS, Ricardo. **Os melhores contos**. São Paulo: Global Editora, 1998.

REZENDE, Leticia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf> .Acesso em: 02 dez. 2015.

SANTOS, Carlos José Giudice dos. **Oficina da pesquisa**. Disponível em: <http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/_OF.TIPOS_PESQUI SA.PDF>. Acesso em: 14 abril 2016. Apostila da disciplina Metodologia de Pesquisa.

SANTOS, Rildo Ferreira dos. **Pesquisa participante: o que é, como se faz?** 2012. Disponível em: <<https://baixadacarioca.wordpress.com/2012/03/19/pesquisa-participante-o-que-e-como-se-faz/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

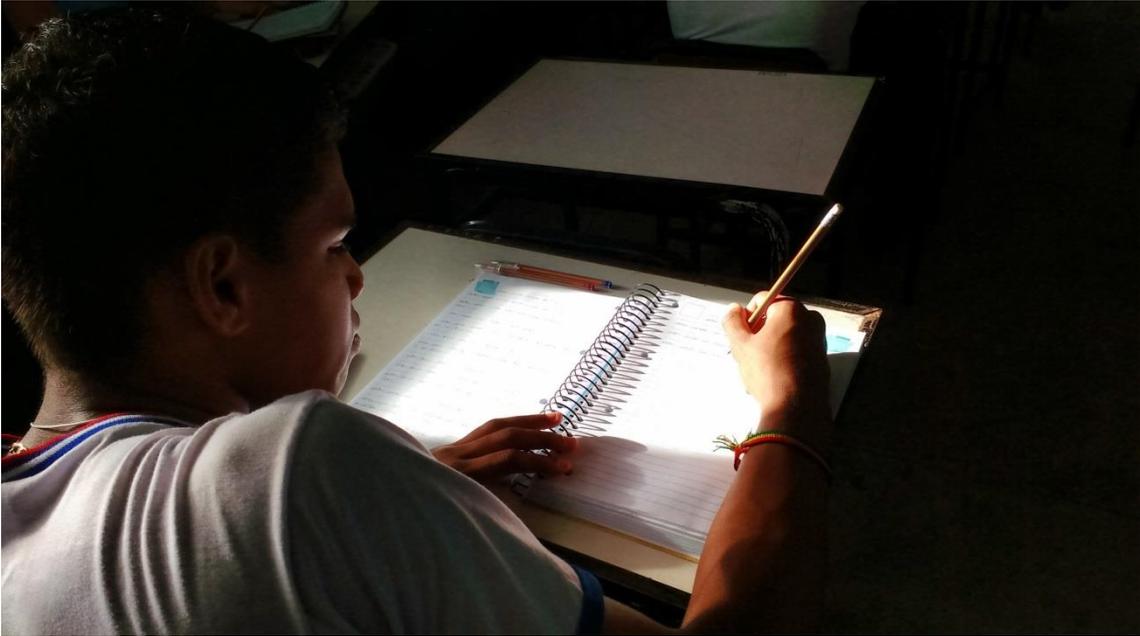
WAMSER, Camila Arndt. REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção mas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan./jun. 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

O verso é uma vitória sobre os limites da linguagem.
(Carlos Drummond de Andrade, 1990)

APÊNDICE A – Fotos 1 e 2 - alunos produzindo uma das dinâmicas propostas.



A única aula teórica do projeto. Embora apresente exercícios ao final, a aula tem um caráter teórico sobre algumas terminologias da redação.

APÊNDICE B – Fotos 3 e 4 - alunos em círculo se preparando para aula.



Alguns encontros foram feitos em um grande círculo. Esse foi o caso do décimo encontro cuja proposta incluía fazer um narração em terceira pessoa. comentar estilos, fazer criação oral e escrita de texto narrativo. Aqui os alunos estão se preparando para o trabalho.



Este encontro tratou de uma proposta de produção de texto a partir da observação de um personagem. A leitura e a percepção do entendimento por parte do leitor foi fundamental na criação de um entendimento do processo de produção textual e seus objetivos.

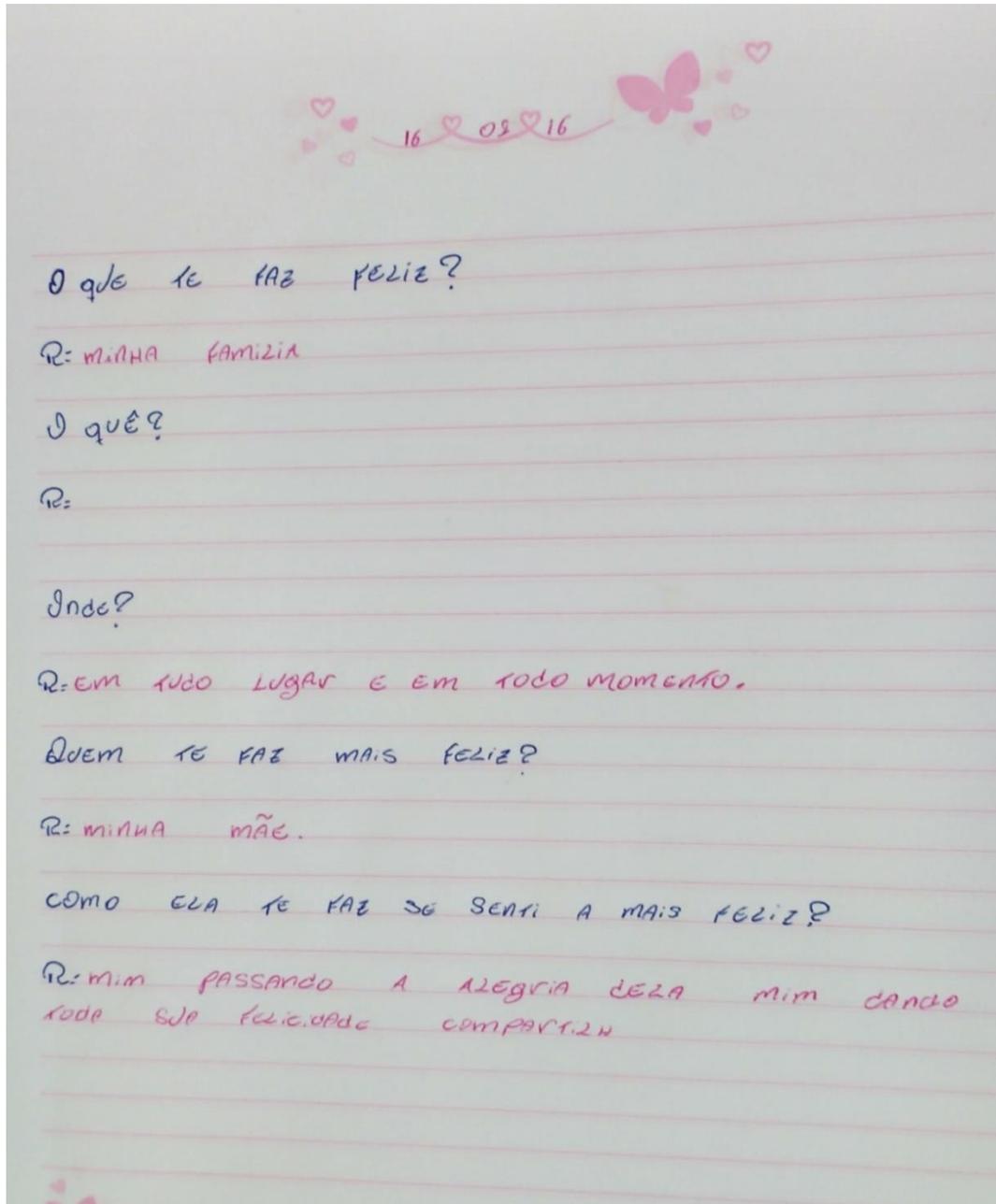
APÊNDICE C - Foto 5 - aluno apresentando a texto construído.

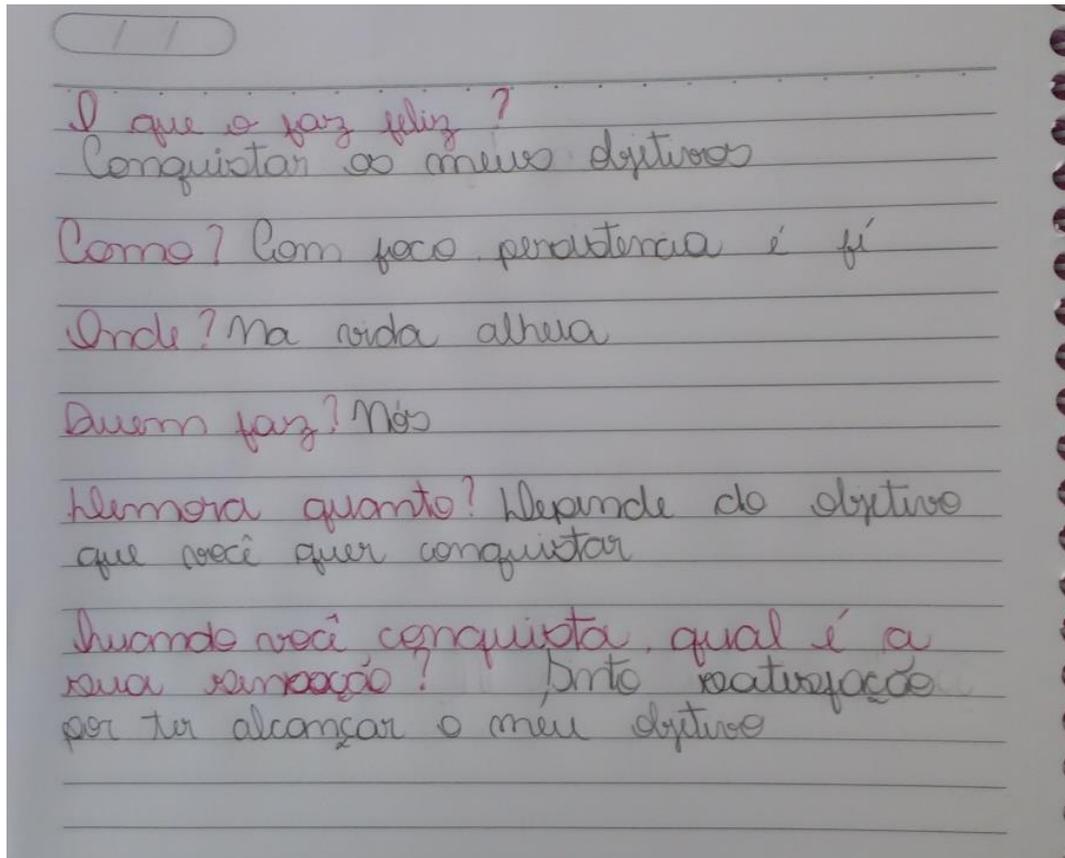


Nesta aula fez-se uma pergunta mote inicialmente discutida na sala através de sugestões dos alunos. Na aula em questão, um dos alunos disse que comer o faz feliz. As demais perguntas feitas a partir dessa resposta foram discutidas em sala. Quando? Onde? Com quem? Que tipo de comida?

Depois dessas explicações cada grupo deu sua resposta para a pergunta inicial e criou as demais perguntas a partir da resposta como nos exemplos abaixo:

APÊNDICE D - Fotos 6 e 7 - Perguntas e respostas de dois alunos.





Redação feita no décimo sexto encontro:

UMA AULA DIFERENTE

Na terça-feira, na escola, no segundo horário, o professor de português, falou com os alunos do 9º ano, que ia passar um trabalho, ele ia levar os alunos ao pátio e pediu pra gente escrever tudo que a gente observasse.

Na hora em que descemos observamos muitas coisas. Alunos andando no pátio, Claudete estava conversando com alunos e Coralina estava cantando, professores conversando e mexendo no celular, eram muitas coisas para escrever.

Estavam faltando apenas alguns minutos para acabar o horário, alguns alunos tinham ido anda atrás da escola, Laura estava lá andando de bicicleta e ainda tinha um buraco, Coralina estava cantando no horário e tinha acabado. Enquanto subimos continuamos a escrever o que a gente observava. A aula tinha sido legal. (Lili)

Redação produzida no encontro 17 com influências do encontro 16.

Nesse encontro, o de número 17, percebe-se que a aluna foi influenciada pela aula anterior. Naquela aula foi pedida uma observação dos sons. Não é comum, nas descrições, o uso de sentidos além da visão. O enxergar tem supremacia sobre os outros. Ter separado um momento para percepção auditiva ensinou o seu ouvido a ser usado junto com a visão, no processo de produção textual.

APÊNDICE E - Foto 8 - Alunos em duplas.



DIÁRIO DE UM DIA

Sair e descobrir coisas novas, vi em bancos, amigas que conversavam entre elas, mas que para mim eram falas sem sentido. Enquanto elas conversavam pombas pousavam ao chão, percebia que paredes me cercaram, mas preferi observar as folhas de uma árvore cair. Me sentei em uma escada, olhei os degraus como a escada da vida, em cada degrau há uma conquista, mas quantas vezes eu subi de novo e me senti abatida, várias vezes na escada da vida, mas apoiei em corrimões, segurei firme.

Chegou a hora de partir, caminhei em direção ao corredor, andei e vi várias, vidas novas, vidas que tomariam vários rumos que poderiam tomar decisões que mudariam tudo, vidas que transformariam o amanhã. (Aluna do 9º ano B - 2015)

Esta foi uma das últimas aulas. A décima nona. Oportunidade de estudar um livro bem trabalhado e que permite imaginar as influências da mudança de ponto de vista na observação de fatos e ficções.

Trata-se de um estudo sobre o ponto de vista do observador - Olhe mais de perto – olhe mais de longe. Produção de texto a partir da observação do Livro Zoom, de Istvan Banyai.

APÊNDICE F - Foto 9 e 10 - Alunos trabalhando o livro “Zoom”.

