

A ESCRITA NA SALA DE AULA: ENTRE A (RE)PRODUÇÃO E A AUTORIA

Liliane Balonecker Daluz

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, lilibalonecker@gmail.com

Jacqueline Martins da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jacqueflower@hotmail.com

Resumo: O presente artigo parte de uma pesquisa mais ampla e tem como proposta refletir sobre os textos que circulam em uma sala de aula de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro de segundo segmento do Ensino Fundamental. O objetivo central do estudo foi investigar a produção escrita dos alunos do sexto ano, verificando os textos mais recorrentes que transitavam no espaço escolar e, a partir do levantamento das produções que circulavam em sala de aula e da observação dos textos coletados, pensarmos na possibilidade de uma realidade mais dinâmica e significativa de produção escrita na escola. Lançamos mão de narrativas de acontecimentos do cotidiano escolar para construir sentidos ao longo da pesquisa, buscando seguir os vestígios, as pistas e indícios do cotidiano, na expectativa de, em um movimento dialógico, em que a voz dos alunos são ouvidas, construir sentidos que ressignifiquem a escrita na escola.

Palavras-chave: escrita, produção escrita, autoria, redação, escola.

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se a uma pesquisa¹ mais ampla que versou sobre os textos mais recorrentes que circulavam em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Como o trabalho de um garimpeiro que se debruça para encontrar minúcias, assim procedemos: partimos em busca de pistas do cotidiano, dos textos dos alunos, de seus escritos. Recorremos também a narrativas de eventos do cotidiano para levantar questões que nos auxiliaram a refletir sobre os sentidos que a escrita tem adquirido na escola.

Seguem, então, os relatos de duas professoras pesquisadoras que, engajadas na pesquisa, assumem uma escrita em primeira pessoa e, juntamente com seus alunos, buscam encontrar caminhos que se tornem mais profícuos e apontem rumos para uma prática pedagógica mais humanizadora:

A importância da escrita

Estávamos em sala de aula, organizados em uma roda de conversa, dialogando sobre os sentidos da escrita. Pergunto aos alunos: “Vocês acham a escrita importante na vida de vocês?”.

Eles balançam a cabeça em sinal afirmativo. Não demonstram nenhum indício de dúvida. Reconhecem, com veemência, que a escrita é importante.

¹ DALUZ, Liliane Balonecker. “Redação, professora?! Ah não!!!” *Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet*. 2012; 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2011.

O Matheus logo diz, afoito: “Lógico, professora!!! Pra conseguir um bom trabalho tem que saber escrever, né?!”

Os outros concordam.

Ianca, agitando-se em seu lugar, comenta, toda sorridente: “Ai, eu quero aprender a escrever bem pra quando eu for dar os meus autógrafos. Porque vocês sabem que eu vou ser uma cantora muito famosa!”

A menina ri e faz pose de artista enquanto os colegas lhe dirigem vaias.

Todos caem na gargalhada.

O que a escrita representa na vida desses alunos de escola pública? Alguns deles disseram que depositam na escola a esperança de conquista de um futuro melhor. Isso tem sido uma realidade? Um dos meninos confessou: “Meu sonho é tirar a minha mãe do morro”. Por isso o menino estuda, na esperança de que um dia sua vida melhore e seu sonho se torne possível. Para obter um bom emprego, é necessário saber escrever bem, disseram. A escrita, para eles, seria um meio que os levaria a ter uma melhor condição de vida.

A escrita é paixão, é prazer, é viver, muito mais do que fins utilitários. Contudo, sabemos que a escrita também é um caminho para se chegar a algum lugar: lugar de realização, de reconhecimento, de fruição, de conquistas. Conquistas profissionais, acadêmicas, relacionais, afetivas:

Pedido de ajuda

O Tiago chega a mim, todo tímido, falando baixinho, em tom de segredo: “Professora, tô gostando de uma menina lá do morro. Será que você me ajuda?” Eu, um tanto surpresa, pergunto-lhe como poderia ajudá-lo nessa empreitada amorosa. E ele me responde através de um pedido acompanhado de um sorrisinho maroto: “Se eu escrever uma carta de amor pra ela, você corrige pra mim? Porque não quero passar vergonha, né, *fessora*?”

Um diário que esconde segredos, uma carta que declara amor, um *tweet* que faz críticas indignadas, um comentário em uma foto amiga, a letra de uma canção que toca o coração... Há os textos que são intencionalmente públicos, outros que são mais íntimos... O fato é que nenhum texto morre no eu. Muito mais do que uma burocracia escolar, o texto deve ser uma voz audível no mundo, uma proclamação. Nesse sentido, a publicação dos textos é uma etapa fundamental do processo de produção.

O texto não morre no eu, pois uma característica intrínseca da palavra é a busca do outro. Segundo o escritor Jorge Miguel Marinho², o processo de escrita é composto pela tríade “ler, escrever e ser lido”. Ninguém escreve exclusivamente para si. O papel em branco, ou mesmo a tela, é a mediação entre o sujeito e o mundo, e “o próprio ato de buscá-lo torna a

²Disponível em: http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=25505

experiência de escrever coletiva”. Segundo o autor, subtrair da escrita o prazer da socialização é criar um texto cego, surdo e mudo. Um texto sozinho, fraco e egoísta, incapaz de devolver ao mundo o que este lhe inspirou. Nesse sentido, os textos produzidos na escola não podem ser cegos, surdos e mudos. Pelo contrário, precisam ter voz e asas. Assim, partimos em busca dos escritos dos alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa empreendida, de cunho qualitativo, utilizou como principais fontes documentais os cadernos dos alunos e o material escrito que circulava em sala de aula. Além disso, o estudo também lança mão de narrativas do cotidiano para construir sentidos ao longo da pesquisa e de encontros dialógicos em que a voz do aluno é trazida à tona, reconhecida e considerada, a fim de que novos caminhos pedagógicos possam ser traçados, considerando-se também a voz discente. O material da pesquisa pode ser consultado tanto no relatório da pesquisa quanto no livro que foi publicado a partir da investigação³.

A escola tem se apresentado como um espaço de reprodução de modelos pré-estabelecidos, cujo objetivo implícito tem sido o de formar sujeitos reprodutores dos conhecimentos ali veiculados. Por longos anos a linguagem tem sido limitada a um sistema estático e normativo, reduzindo seu caráter dinâmico e socialmente contextualizado ao acesso às “verdades” estabelecidas e autoritariamente impostas. A escola tende a desconsiderar e estigmatizar as formas de linguagem que não estão de acordo com o padrão, o formal, a norma culta (SOARES, 2000).

Nas atividades de produção textual comumente exigidas pela escola, a norma culta escrita permanece como referência única. Trata-se de uma prática de ensino prescritiva, autoritária, que incorpora os avanços referentes aos estudos da linguagem apenas na teoria, não na prática (MENDES, 2009). A seguir, passaremos à exposição dos principais resultados e discussão dos achados da pesquisa:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

³ DALUZ, L.B. “*Redação, professora?! Ah não!!!*”: dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet. Niterói: Intertexto, 2014.

Observamos que a escrita desempenha um papel central na cultura escolar, sobretudo porque somente os conhecimentos escritos, reproduzidos por meio escrito, costumam ser considerados. Afinal: “Vale o escrito”. Na cultura escolar é comum associarem a quantidade de textos escritos à aquisição de conhecimento. Por exemplo, se o caderno do aluno não tiver muitos textos escritos, costuma-se subentender que pouco foi estudado. Os conhecimentos partilhados de forma oral e por outros meios que não o escrito tendem a ser ignorados e relegados a segundo plano.

Orlandi (1987) caracteriza o discurso pedagógico, muito recorrente no espaço escolar, como um discurso autoritário, que tem a transmissão e fixação de informação como seus objetivos primordiais. Como bem ressalta Barreto,

*A escola é um dos espaços onde o discurso autoritário se manifesta mais concretamente, por falar "sobre" as coisas e não "das" coisas mesmas e por usar a assimetria como "justificativa" para não ceder a palavra ou censurá-la, na circularidade que fortalece a perspectiva institucional: a valorização da uniformidade (mesmo que superficial), confirmando o já-dito, seja com outras palavras (via paráfrase), seja como mera repetição. Em geral, *por escrito*, formalismo fundado na quebra de teoria-prática e resistente às evidências do fracasso que produz. (BARRETO, 1994, p. 157).*

Esse tipo de discurso é facilmente percebido nas práticas de produção escrita realizadas no espaço escolar: os exercícios de produção escrita, como questionários, cópias e provas, evidenciam que esse é o discurso predominante. Mais do que fazer com que um sentido se torne o dominante, a intenção é buscar fazer com que este sentido se torne o único.

Os textos produzidos no ambiente escolar são postos como *produto*, ignorando-se a dinamicidade de seu *processo* de significação. Este deve considerar estruturas e conhecimentos prévios partilhados, além dos múltiplos recursos semióticos e as condições de produção, que incluem contextos, sujeitos, intenções comunicativas e o meio de circulação (MENDES, 2009). Muito do que é produzido na escola apresenta-se como resposta ao que é proposto pelo professor, colocando o aluno no papel de mero reprodutor de ideias. Muitas vezes o que se lê nas respostas dos alunos não é a sua própria voz, mas uma voz que reproduz o que esse discurso autoritário espera.

Há um grande número de pesquisas relacionadas à produção escrita na escola que destacam a importância de desenvolver junto aos alunos atividades de produção baseadas em situações concretas, socialmente contextualizadas e significativas. Estas abordagens compreendem o texto sob uma dimensão textual-discursiva, centrada na interlocução (BRANDÃO, 2000). Torna-se necessário, portanto, realizar um trabalho de produção escrita que garanta ao aluno uma posição de autor, o qual será lido por outros, levando o sujeito-autor a um verdadeiro processo de interação, interlocução e

produção, não mera reprodução de palavras de outrem. As produções escritas exigidas pela escola costumam se reduzir a simples atividades que constituem rituais escolares, atividades artificiais e mecânicas, desconectadas da realidade dos alunos.

Pautados nos estudos de Bakhtin (1997; 2006), concebemos o processo de leitura e escrita como um ato de compreensão que só ocorre na medida em que uma dada enunciação formula na mente do leitor um contexto ativo e responsivo, pois acreditamos que a comunicação só se concretiza na enunciação, como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Desse modo, as atividades de produção escrita devem enfatizar a capacidade criativa, interativa e autoral do sujeito, envolvendo-o em práticas sociais dinâmicas de interação verbal. Além disso, acreditamos que a leitura e a escrita devem constituir atos de experiência. De acordo com Kramer, o que faz de uma escrita uma experiência “é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.” (KRAMER, 1999, p. 110).

Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, atravessa-nos; o que nos acontece, o que nos toca. Segundo o autor, a cada dia se passam muitas ocorrências, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin (1996) chama a atenção para a pobreza de experiências que caracteriza a atualidade. Na contemporaneidade em que vivemos, sobretudo com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, nunca se passaram tantos episódios, tantas informações, porém a experiência é cada vez mais rara. Nesse sentido, podemos nos perguntar: o processo de produção escrita na escola e na Internet tem sido realizado como atos que efetivamente se transformem em experiência para os sujeitos?

O trabalho com a leitura e escrita na escola não deve perder de vista esses pressupostos. Infelizmente, nas práticas escolares, ainda é possível verificar atividades mecanizadas no trabalho com a linguagem, exercícios descontextualizados, que desconsideram a importância de se trabalhar a leitura e a escrita como processos indissociáveis a práticas sociais autênticas e significativas aos sujeitos. O aluno deixa de produzir texto *na* escola para produzi-lo *para* a escola.

O levantamento dos textos produzidos pelas crianças no interior do espaço escolar revelou que a escola prioriza os gêneros escritos, fato que corrobora as constatações de Lévy (1999a, p.5) quando este afirma que “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar / ditar do mestre, na escrita manuscrita

do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado de impressão”. Na turma pesquisada, os textos mais recorrentes escritos pelas crianças na sala de aula são aqueles considerados exigências e obrigações escolares. Dentre os que mais aparecem estão as cópias, os exercícios no formato de questionário, as provas e as redações. Em sua maioria, essas (re) produções são transposições da fala e escrita do próprio professor e não incentivam a atividade autoral do aluno. Na turma pesquisada, verificamos que os textos mais recorrentes foram:

Cópia e questionário

Ao realizarmos o levantamento dos textos escritos em sala de aula, observamos que as atividades de cópia seguidas de exercícios em formato de questionário são muito recorrentes no espaço escolar pesquisado e, suspeitamos que, não somente ali, mas em muitas escolas de nosso país. Será que a cópia realmente proporciona as aprendizagens que pretende alcançar? De modo geral, percebe-se que as cópias não dão espaço à liberdade criativa do sujeito, pois este apenas reproduz o que está escrito no quadro ou no livro didático, exatamente como consta no suporte original.

Outro tipo de texto bastante recorrente nos cadernos analisados foram os exercícios em formato de questionário. As respostas dos alunos a estes exercícios geralmente passam pelo crivo da correção e, muitas vezes, aquelas que não estão de acordo com o “gabarito” oficial respaldado pelo professor são apagadas para, em seguida, serem substituídas pelas respostas “corretas”. Ressaltamos que essa correção não é individual, caderno por caderno, mas coletiva. Segundo os alunos, o professor lê as questões em voz alta e em seguida fornece as respostas “corretas” aos alunos.

Chama-nos a atenção os exercícios de fixação solicitados após as atividades de cópia. Percebemos que as questões, grande parte delas iniciadas pelos pronomes interrogativos, não abrem espaço para a multiplicidade de sentidos, para a polissemia, mas sim para a simples cópia ou quiçá uma paráfrase. São questões diretivas, que exigem meramente a habilidade de localização de informações explícitas no texto. Mais uma vez, em um processo de (re) produção mecânica, o aluno copia a resposta do texto copiado. Um processo redundante de cópia da cópia copiada, ou seja, o professor copia o texto no quadro negro (geralmente reprodução do livro didático). Em seguida o aluno copia no caderno o que o professor copiou no quadro e, no exercício, o aluno localiza a resposta no texto e a copia novamente no espaço reservado para a resposta da questão.

Os exercícios são corrigidos no quadro, não individualmente. Algumas questões não estão corretas, mas levam o sinal de certo.

Na pesquisa trazemos exemplos mais aprofundados de textos e exercícios que circulam no espaço escolar, no entanto, dado à limitação de laudas deste artigo, não poderemos apresentá-los aqui em sua inteireza. Os meninos e meninas chegam à conclusão de que não aprendem muito com essas práticas tão arraigadas em nossas escolas. Junto com os alunos, chegamos à conclusão de que é preciso repensar as práticas tão enraizadas nas salas de aula de nosso país, desnaturalizar aquilo que já se tornou costumeiro. Percebemos o uso do texto como pretexto utilitário-pedagógico: escreve-se para copiar, não para construir sentidos em processos autorais e interativos. Escreve-se para atestar a “verdade”, para reproduzi-la e parafraseá-la.

As atividades de cópia estão relacionadas à exercitação mecânica, visando ao treino ortográfico, memorização, redução de erros, preenchimento de tempo, como punição e diminuição de conversas entre os alunos. Segundo os alunos, as atividades de cópia são muito cansativas e não cumprem os objetivos a que se propõem. Os alunos confessam que não costumam ler o que copiam, que cometem muitos erros ortográficos e que tentam cumprir a tarefa com rapidez, para se livrar do enfado. Para os alunos com maiores dificuldades, a cópia representa uma tarefa árdua, difícil de ser concluída. Alguns são mais lentos, copiam palavra por palavra. Sem querer, omitem palavras ou letras, perdem a sequência do texto, e muito comumente não conseguem concluir a atividade, o que gera grande frustração.

Nossa proposta é que os professores, criativos como são, busquem meios que façam com que os alunos saiam da condição de copistas para tornarem-se reais produtores de textos. Esse certamente não será um caminho fácil. Seu terreno pode ser dificultoso, porém não impossível de trilhado.

Provas e testes

As provas e testes, também observados entre os textos muito recorrentes no espaço escolar pesquisado, costumam aferir o conhecimento e a memória dos alunos a respeito dos conceitos e exercícios trabalhados em sala de aula. Em muitos casos também constituem exemplos de mera reprodução, em detrimento de construções significativas e autorais. Verificamos que os alunos, ao realizarem essas avaliações, tentavam aproximar ao máximo suas respostas das respostas fornecidas pelos professores nos exercícios realizados antes da avaliação, reproduzindo, mais uma vez, a voz

adultocêntrica do professor e dos livros didáticos em suas produções, vozes essas fortemente marcadas pelo discurso pedagógico autoritário.

Os alunos confessaram em nossos encontros dialógicos (DALUZ, 2014) que, por terem dificuldade de memorizar alguns itens, costumam escrever pequenos trechos (lembretes, mais conhecidos como “colas”) na mesa da sala de aula ou em outros locais que passam despercebidos aos professores. Será que se as avaliações priorizassem o raciocínio e não a memorização, as “colas” seriam tão utilizadas?

Ao analisar as provas e testes realizados pela turma pesquisada, verificamos a presença de dois tipos básicos de provas: as discursivas, algumas delas com consulta permitida pelo professor aos cadernos, anotações e exercícios realizados em sala de aula e as provas objetivas, de múltipla escolha.

As provas objetivas, de múltipla escolha, trazem apenas uma resposta correta, o que dificulta a polissemia e até mesmo a paráfrase, em um discurso tipicamente pedagógico, autoritário e monológico. Além disso, muitas dessas avaliações subestimam a capacidade criativa dos alunos.

As questões discursivas também não fogem ao padrão de cópia e reprodução, uma vez que os alunos se esforçam para reproduzir em suas respostas as informações consideradas corretas pelo professor nos exercícios de fixação. Muitos alunos confessaram que não leem a matéria que copiaram em sala de aula e, quando leem, o fazem apenas nas vésperas das provas para tentar memorizar o conteúdo escrito nas páginas dos cadernos. Mais uma vez, muita reprodução, pouca autoria.

Redação/Produção textual

A linguagem caracteriza-se por ser uma prática social marcada por seu caráter intrinsecamente múltiplo, polissêmico e histórico (CASTRO, 2005). No entanto, o que se observa é que a escola tende a conferir às práticas de linguagem, com o predomínio da modalidade verbal escrita, um caráter de chave para o acesso à verdade, retirando-a do seu contexto discursivo, engessando-a. O trabalho com a linguagem em sala de aula, especificamente no que se refere à produção escrita, não pode servir como um instrumento que ateste a incapacidade das crianças em utilizar a língua “corretamente”. A produção textual não deve ser meramente um pretexto para o ensino de normas gramaticais.

Percebemos que muitos dos exercícios de produção textual realizados na escola são exigidos como meros instrumentos de avaliação que

visam aferir os conhecimentos gramaticais do aluno, o qual escreve não para ser efetivamente lido, mas para ser corrigido. Quantos alunos não ficam estagnados diante de uma descontextualizada proposta de redação? Sabendo que sua escrita será avaliada, escrevem pouco para errar menos. Muitos alunos não veem sentido em escrever os textos exigidos pela escola, pois sabem que jamais serão publicados, que sua voz ficará sucumbida em uma folha de papel que voltará para suas mãos rabiscada, com os “erros” meticulosamente marcados. Nessa medida, as atividades de produção textual na escola têm sido um martírio tanto para alunos quanto para professores (GERALDI, 2006).

As crianças aprendem a escrever com que finalidade? “Para que aprender a escrever senão para experimentar antes a instigação à *criação* do que a sensação de pânico diante da página em branco?” (ZACCUR, 1999, p. 26). Na contemporaneidade, muitas novidades se colocam, no entanto, “persistem a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, o sentimento de incompatibilidade com a própria língua, a ‘decoreba’ de regras gramaticais para fazer prova, o medo de errar, convidando a escrever pouco para errar menos ainda.” (*ibidem*, p.27).

Qual o sentido que a palavra “redação” adquiriu no espaço escolar? Para quem esse texto é dirigido? Que finalidades e funções trazem consigo? Que sentidos são construídos/partilhados após uma atividade de produção textual? A “redação escolar” valoriza a língua enquanto prática social? É um texto que circula ou fica estagnado no caderno dos alunos ou em um mural?

Geraldi chama-nos a atenção para a situação de produção escrita comumente figurada na escola. Segundo ele, o aluno:

Na situação escolar, a exigência que lhe faz o exercício obriga-o a dizer algo sobre o que não se imagina possuir informações novas, quase que, fugindo à regra de informatividade do discurso, ter que dizer sem ter o que dizer. Na maioria dos casos, seu trabalho consiste em organizar as informações disponíveis e que lhe foram dadas pela escola para devolvê-las, na forma de redação, à própria escola. (GERALDI, 1986, p. 25).

Muitas práticas de produção textual observadas no espaço escolar mostraram que, em suas propostas, desconsideram que para escrever, é preciso: ter o que dizer; saber para que escrever; ter um leitor presumido (não apenas o professor, mas que o texto tenha uma real circulação); escolher como dizer; definir o suporte e a circulação do texto; planejar o texto; reescrever e revisar (GERALDI, 1997; 2006).

Geraldi (1997, p. 70), retomando as questões formuladas por Osakabe (1979), as quais sustentam as formações imaginárias presentes no jogo do discurso, formula um quadro hipotético de respostas que um aluno constrói quando

lhe é solicitado que escreva um texto na escola. Uma das respostas à pergunta, apresentada a seguir, seria, segundo o autor:

De que lhe falo eu? De um assunto que ele (professor) domina melhor do que eu. Eu não tenho o que lhe dizer: devolvo-lhe o que disse. Tem ele suas preferências (doutrina): assumo-as para obter uma avaliação positiva; ele sabe como uma história tem que ser contada: tenho que seguir as regras ensinadas (disciplina). Não posso contar qualquer coisa (proibição); só posso não falar a verdade se estou “inventando” uma história, do contrário tenho que dizer o que se tem por verdadeiro. (GERALDI, 1997, p. 70).

Assim, a redação não assume um caráter de efetiva produção, pois é reduzida à escrita mecânica e artificial sobre um tema proposto/imposto pelo professor. Nesse exercício simulado de escrita, o aluno precisa pôr em prática as regras gramaticais aprendidas. O texto não costuma possuir um interlocutor, não circula, não promove aprendizagens significativas, torna-se monológico.

No que diz respeito às correções dessas redações, as mesmas são feitas pelo olhar do professor avaliador, que assinala as incorreções relativas às convenções da norma culta. Depois que as redações são devolvidas aos alunos, não costumam ser comentadas ou reelaboradas. Não são oferecidas, assim, possibilidades de revisão e reelaboração do texto.

Compreendemos que o texto do aluno não deve ser visto como produto, mas como processo, como um trabalho que circula e deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos e práticas sociais. Quanto ao professor, este não deve se colocar como mero avaliador e juiz, mas como um representante do leitor a que o texto se destina, um interlocutor real. Como tal, o professor concebe a criança como sujeito de discurso, autor. Assim, o professor, em um movimento dialógico, questiona, sugere, provoca reações, contrapõe à palavra do aluno uma contrapalavra, refuta, polemiza e, portanto, interage com os textos e discursos que circulam em sala de aula de forma dinâmica.

Textos outros...

No levantamento dos textos produzidos na sala de aula pesquisada, os alunos relataram que há muitos outros textos que são escritos por eles dentro do espaço escolar aos quais os professores não têm acesso, tais como as cartas e bilhetinhos que são passados aos colegas de turma, sem a supervisão do professor, a escrita no mobiliário da escola, poemas que são escritos espontaneamente como forma de fruição estética, dentre outros textos.

Lembro-me de que Gabriela chegou a mim no momento do recreio com uma folha de papel em mãos, oferecendo-me um poema como presente. A menina ficou parada a minha frente,

pedindo-me que lesse o poema que ela gentilmente me oferecia. Cedi aos encantos dessa experiência. Após uma breve leitura em meio ao alarido de crianças correndo e gritando no pátio, senti-me enlevada, surpreendendo-me com a beleza e leveza do texto, com a sensibilidade que dele emanava.

Confesso, envergonhada, que subestimei a menina ao dizer-lhe: “Que lindo poema! Quem é o autor? Você o copiou da Internet?”. Ela imediatamente respondeu, com uma expressão séria em seu rosto, mostrando uma orgulhosa dignidade: “Professora, eu que escrevi!”. Espantada, retruquei: “Mas este poema traz tantas palavras difíceis! Você conhece mesmo o significado delas?” E então ela me explicou: “É que acabei de ler o livro *O morro dos ventos uivantes*⁴. Toda palavra que eu não conhecia, eu anotava em um caderno. Depois procurava no dicionário o significado delas. Foi então que resolvi criar um poema com essas palavras novas que eu tinha acabado de aprender. E nasceu essa poesia...”.

Fantástico! A aluna leu o livro por vontade própria, sem que fosse uma obrigação adultocentricamente imposta, e escreveu um lindo poema gerado a partir da leitura que tanto a afetou. Segue o texto de Gabriela:

As noites e os dias

Da bruma
faz-se o sol
Da escuridão
a claridade
e ao amanhecer
padece o silêncio
que ao descer
o crepúsculo
em um ato ímpeto
a lua retorna ao exílio
as estrelas são arreatadas
e o sol governa novamente.
(Gabriela Nunes)

CONCLUSÃO

Nossos meninos e meninas são capazes, são autores, criativos. Os alunos têm se mostrado como sujeitos produtores de textos que marcam sua existência enquanto autores. Como afirma Zaccur (2001, p. 48), eles tomam a iniciativa de pedir, tomar e recriar o que lhes parece belo e necessário ao seu cotidiano. Enquanto professoras, temos aprendido que não devemos subestimá-los, mas oferecer-lhes possibilidades de buscar o melhor de si, instigando-os com propostas de produção interessantes, que os mobilize.

⁴ *Wuthering Heights*, traduzido para português como *O Morro dos Ventos Uivantes*, é um clássico da literatura inglesa, romance da escritora britânica Emily Brontë, lançado em 1847.

É preciso estimular o aluno a expressar seus sentimentos, seus pensamentos, suas expectativas, suas experiências pessoais, suas opiniões, suas intenções, suas ideias, a fim de que essas expressões gerem efetivas interações sociais por meio da escrita. As razões que levam o aluno a escrever devem, portanto, relacionar-se às situações significativas de comunicação. Devemos, enquanto professores, sempre formular a questão “Para que serve o texto que o aluno produz?” Esses textos devem se associar à função social da linguagem escrita. Isso se faz, então, através de propostas concretas e significativas de produção. Nessa medida, a escrita torna-se experiência (BENJAMIM, 1996; KRAMER, 1999). Que os textos, nossos e de nossos alunos, ganhem voz e asas.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, R. G. A análise de discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRANDÃO, H. N. (org.). *Gêneros do discurso na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- CASTRO, M. M. C. Por que escrever?- Uma discussão sobre o ensino da produção textual. Rio de Janeiro: M. Corrêa e Castro, 2005.
- DALUZ, L.B. “Redação, professora?! Ah não!!!”: dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet. Niterói: Intertexto, 2014.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Práticas de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, Campinas, 1986.
- KRAMER, S. *Infância e educação infantil: reflexões e lições*. Educação, n.34, PUC-Rio, 1999.
- _____. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19. p. 20-28, Jan/fev/Mar/Abr 2002.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1999 a.
- MENDES, F. G. *O internetês” vai à escola?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 2000.
- ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, R. L. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.