

Na ponta do Lápis

ano XVII • número 37 • julho de 2021

PALAVRA como ANTIDOTO Escrevendo PARA POR EM um mundo novo

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Coordenação

Claudia Maria Micheluci Petri – Itaú Social
Bianca Cesario da Silva – Itaú Social
Maria Aparecida Laginestra – CENPEC

Conselho editorial

Esdras Soares
Giselle Rocha

Edição de texto

Giselle Rocha

Revisão

Rosania Mazzuchelli

Edição de arte

Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

Ilustrações

Criss de Paulo

Editoração

Agwm Editora e Produções Editoriais

Contato com a redação

Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo – SP
CEP 01244-010

Telefone: 0800-7719310

e-mail: escrevendofuturo@cenpec.org.br
www.escrevendofuturo.org.br

INICIATIVA



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO TÉCNICA



EDITORIAL

Tempo de reinvenção

Há quem chame de “novo normal” esse já longo período de adaptações e reinvenções que estamos atravessando em diversas áreas da vida. Talvez o “novo” tenha envelhecido pouco depois do que se esperava ser uma quarentena em 2020 e o “normal” seja um tanto impreciso para designar um contexto que se espera de exceção. De qualquer forma, na esfera da Educação, se os desafios já eram grandes, a pandemia os trouxe ainda mais à tona. Assistimos às transformações tecnológicas, às inovações pedagógicas, à falta de acesso a equipamentos e à internet, à desigualdade social e a tantos outros aspectos impactarem concretamente a vida de estudantes, professores e professoras.

A 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa reconhece o papel de educadores e educadoras no empenho da invenção e re(invenção) do ensino remoto, híbrido e presencial. Por isso, o foco da premiação para 2021 estará nos **Relatos de prática**, textos escritos por professores e professoras, trazendo a trajetória de seus estudantes, acompanhados de fotografias, vídeos, áudios e produções. Esse amplo material, quando selecionado, é um reconhecimento para a turma toda e reforça a ideia de que a qualidade dos textos dos alunos é resultado de um trabalho pedagógico.

A Olimpíada emprestou a sabedoria de Conceição Evaristo, escritora homenageada de 2019, para continuar esperançando, e homenageia, nesta edição, a poeta, professora e ativista Geni Guimarães, autora que recebeu o Prêmio Jabuti por seu livro *A cor da ternura*.

Nesta edição

Para apresentar a nossa homenageada, Geni Guimarães, trazemos, na Página literária, o conto “Força Flutuante”, que integra um de seus títulos mais conhecidos – *Leite do peito: contos*. O texto desenrola-se em torno do primeiro dia de aula de uma professora.

Em Óculos de leitura, a pesquisadora Lara Santos Rocha, no texto “‘Dentro do meu dentro’ – A experiência literária de Geni Guimarães”, faz uma análise do livro *Leite do peito: contos*, revelando o forte caráter autobiográfico na escrita de Geni Guimarães, que nos toca com suas memórias e sensibilidade.

Na arquitetura que esboço,
nada é curto, breve ou efêmero.
O infinito será a meta,
Para satisfazer as aspirações dos homens.

Geni Guimarães, trecho do poema "Arquiteta",
in: *Poemas do regresso*. Rio de Janeiro: Malê, 2020, p. 101.

Mantendo o foco da produção de autores negros, e na intenção de cada vez mais integrar sua produção à literatura brasileira, está a entrevista com Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, doutor em literatura brasileira e um dos criadores da consagrada série *Cadernos Negros* – da qual Geni Guimarães foi colaboradora. Aqui, Cuti nos fala sobre a visibilidade e o conceito de literatura negro-brasileira, sobre a importância da literatura na formação da subjetividade negra, sobre o ensino de literatura nas escolas, além de nos oferecer alguns trechos de sua poesia contundente, que sempre escancara o racismo.

Ainda sobre o enfrentamento de questões complexas, no Especial, a professora doutora Ana Lorena Bruel nos apresenta o estudo "Desigualdades educacionais sob a perspectiva de aquisição da língua portuguesa: o que dizem os dados das avaliações externas?". Nesses tempos de pandemia, em que a desigualdade se intensifica ainda mais no país, Ana Lorena nos convida a refletir sobre o entrecruzamento das desigualdades educacionais com as sociais, raciais e de acesso a bens e serviços.

Em resposta a essas adversidades, na seção De olho na prática, a professora do Ensino Médio Carla Barbosa Moreira relata sua experiência em "Arquivo de produção e revisão: um processo de reponsabilização", com a criação do Guia de Revisão, que pode ser trabalhado tanto no ensino a distância como no presencial.

Outra iniciativa está em Tirando de letra, com o Relato de prática "Beleza, professora!", de Flaviana Fagotti Bonifácio, em que ela narra como driblou, com a ajuda de um grupo de WhatsApp, o desafio do ensino remoto para trabalhar o texto argumentativo com estudantes prestes a fazer o Enem.

Por falar em Relato de prática, é importante que os educadores fiquem atentos à data de postagem dos mesmos, bem como às orientações e aos tutoriais publicados no Portal sobre a realização da Comissão Julgadora Escolar.

Assim como os professores e as professoras, nós, da Olimpíada, fomos impelidos a refletir sobre como seguir de forma diferente, buscando o que sempre acreditamos em qualquer contexto: melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas do nosso país. Vamos juntos e juntas!

Boa leitura!

4 Entrevista

CUTI – Luiz Silva

Por uma literatura negro-brasileira

10 Especial

Desigualdades educacionais sob a perspectiva de aquisição da língua portuguesa: o que dizem os dados das avaliações externas?

20 Página literária

Geni Guimarães

Força flutuante

22 Óculos de leitura

"Dentro do meu dentro"
A experiência literária de Geni Guimarães

28 De olho na prática

Arquivo de produção e revisão: um processo de responsabilização

40 Tirando de letra

Beleza, professora!

CUTI

Luiz Silva

por uma literatura

Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, é um dos criadores da consagrada série Cadernos Negros e do grupo Quilombhoje, iniciativas que abriram espaço para a formação de leitores e para o incentivo à produção editorial e à visibilidade de autoras e autores negros brasileiros. Mestre e doutor em literatura brasileira, Cuti é escritor de contos, poesias, peças teatrais e ensaios, tem mais de 20 livros publicados, além de obras em coautoria e participação em antologias no Brasil e no exterior. Nesta entrevista, o autor nos conta sobre seu prazer em fabular, sobre o conceito de literatura negro-brasileira, sobre a importância da literatura na formação da subjetividade negra, sobre o resgate e a preservação do nosso imaginário para enfrentar a realidade racial do país, sobre o ensino de literatura nas escolas, entre outros tantos assuntos.

Por Camila Prado

negro-brasileira

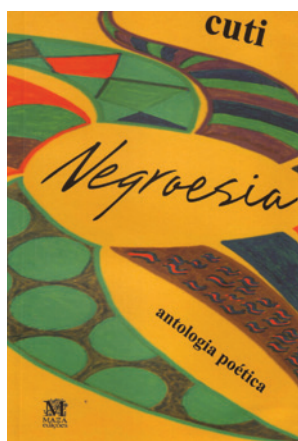


■ **A primeira contadora de histórias, quem jogou as sementes da literatura em sua vida, foi sua avó, certo? De que outras formas o senhor foi “fisgado” pela literatura?**

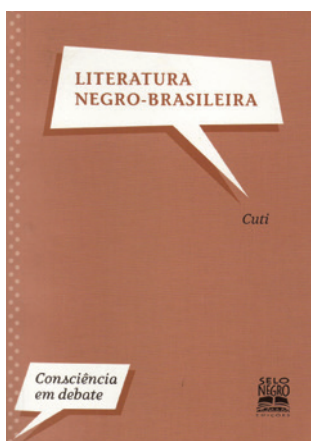
O que mais me fisgou foi o prazer de fabular e a necessidade de me conhecer a cada dia mais. É gostoso fabular. Por isso a humanidade é feita de narrativas. Há um prazer nisso, algo fisiológico. Eu fabulava brincando, ouvindo minha vó e viajando na fumaça de seu pito de barro, além de ficar atento ao que me contavam minha mãe e minhas irmãs. O problema do prazer de fabular é que praticamente a maioria dos humanos estão, em pleno século XXI, viciados em mitos. Mitos são estórias. Estamos tendo uma verdadeira overdose de mitos manipulados por gente muito ruim que percebeu desde a antiguidade que poderia roubar e controlar os outros por meio desse prazer. A literatura oferece outra alternativa: a de receber o maior número possível de olhares, e não apenas os selecionados para hegemonizar, que põem viseiras em todo mundo.

■ **O senhor diz que na adolescência a poesia tinha o papel de extravasar inquietações da juventude e do enfrentamento da realidade racial brasileira. Como foi passar para o outro lado, da leitura para a autoria? Fale um pouco sobre esse tornar-se escritor.**

Entender-me como pessoa passa pela reflexão do que mais me atinge. O racismo desde muito cedo me atingiu. Extravasar é fazer catarse, uma das funções da literatura. Outra função importante é produzir/fruir conhecimento. Desde cedo eu fabulo. Antes, oralmente. Foi só aprender a escrever e continuar fabulando. A juventude é um período muito crítico na vida das pessoas. Há uma guerra de hormônios que nos deixa profundamente inquietos e apreensivos em relação ao entendimento do mundo. Somos, nesse momento, presa fácil das crenças e ideologias. Os malandros sabem disso. Assim, aliciam a juventude para todo tipo de escravidão. Escondem a real condição humana usando certezas baseadas no medo, na ignorância e na intimidação. Tornar-se escritor é dos caminhos para se livrar dos predadores de subjetividade.



Negroesia – Antologia poética.
Mazza Edições, 2007.



Literatura Negro-Brasileira.
Selo Negro, 2010.



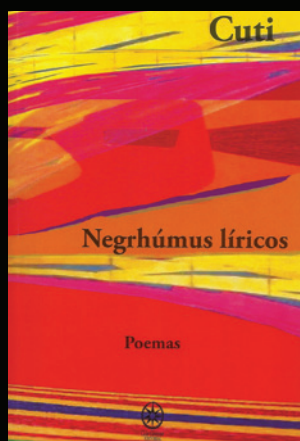
Quem tem medo da palavra negro.
Mazza Edições, 2012.

“Produzir literatura a partir de uma perspectiva antirracista é contribuir para a libertação das pessoas.

pode qualquer poder
decretar o fim da linguagem
negra
que persiste impressa
no lado oposto
da farsa

o poema esgarça
norma, decreto, lei
e teoria de supremacia de raça
de povo escolhido
ou qualquer outra desgraça

(Trecho de "Persistência", in: *Negrhúmus líricos: Poemas*.
São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2017, p. 22.)



Negrhúmus líricos: Poemas.
Ciclo Contínuo Editorial, 2017.



Axéconchego: Poemas.
Segundo Selo, 2020.

■ **Voltando um pouco à questão de despertar o interesse pela literatura, mas agora ampliando-a, como o senhor vê o ensino da literatura nas escolas?**

Ainda estamos presos ao biografismo que impede a formação de leitores. Com ele, os estudos de época. O ensino da literatura não permite que se aborde o principal: o texto. Por outro lado, a obrigação de se avaliar o aluno se confronta com o prazer da leitura. Leitura é deleite. Quando se associa a ela fichas a serem preenchidas, trabalhos a serem realizados, disputas entre grupos, o deleite se perde e a formação de leitores não se realiza, porque todo esse esforço impede. Assim, o ensino da literatura acaba indo contra a própria literatura, dela surrupiando futuros e potenciais leitores. A vivência com o texto no ato da leitura é intensa quando se faz com liberdade. As infinitas analogias que são feitas constituem o tesouro que se conquista. Há uma ilusória pretensão de se descobrir “o que o autor quis dizer”. Isso é o que menos importa. Da pós-leitura importa o que o leitor quer dizer de sua viagem.

■ **“A formação escolar é muito dolorida para a população negra porque parte de textos racistas” – a partir dessa sua declaração, gostaríamos de ouvi-lo sobre como a situação imaginária que o texto literário apresenta pode contribuir para a construção de uma real identidade brasileira, que olhe para e reflita sobre nossas sequelas históricas e nos ajude a superá-las.**

A literatura, juntamente com as outras artes, atua no sentido de tornar o imaginário, coletivo e individual, dinâmico, permitindo-lhe não se esclerosar. A vida é movimento, descoberta constante. Imaginário cristalizado significa sofrimento, violência e morte.

O racismo é uma das tentativas de cristalização do imaginário, pela ação do mito da superioridade racial. Invasores, ladrões, criminosos de todos os tempos são alçados ao plano da virtude e suas ações são, estupidamente, nomeadas como civilização e

cultura, quando não passaram e não passam de barbárie. Produzir literatura a partir de uma perspectiva antirracista é contribuir para a libertação das pessoas, é incentivá-las a sair da vala comum da obediência aos ditames da crueldade milenar que torna o “*homo sapiens*” em “*homo stultus*”, colocando a estupidez como parâmetro a ser seguido, inclusive com toda a tecnologia que se vai inventando. Da mesma forma, atua a perspectiva antipatriarcal. Assim como há uma hierarquia racial, há também uma hierarquia de gênero. Ambas, baseadas em mitos, precisam ser demolidas na subjetividade das pessoas como ação imprescindível para a reconstrução do mundo livre e prazeroso. Se os mitos as sustentam, neles deve estar a atenção de quem cria literatura.

■ **Desde 1978, a série *Cadernos Negros*, da qual o senhor é um dos fundadores, alterna entre poemas e contos a cada edição anual. Fale um pouco sobre essa premissa, bem como sobre a relevância dos *Cadernos Negros* no campo editorial.**

Alternar poemas e contos foi uma maneira de incluir mais autores no projeto iniciado em 1978. A série *Cadernos Negros* nasce com o propósito libertário tanto de experimentação estilística quanto temática. É uma resposta ao bloqueio editorial racista ainda presente na sociedade brasileira. Um bloqueio que significa um epistemicídio na fonte, ou seja, a não permissão para que o conhecimento diferenciado se faça. Agora, que os *Cadernos* completam 43 anos, fica bem mais fácil entender o projeto pela sua trajetória. Foi início para muita gente que hoje tem vários livros publicados. Criou leitores onde não havia nenhum.

O Quilombhoje (grupo de escritores que passou a organizar os *Cadernos Negros* a partir do volume 5), criado em 1980, dois anos depois da criação da série, fazia suas Rodas de Poemas. Algumas dessas reuniões chegavam a ter várias dezenas de pessoas. E havia música, e havia dança, tudo em uma mesma sintonia com o dizer o poema.

A experiência subjetiva da população negra do Brasil precisa cada vez mais ser plasmada em literatura. Isso enriquece o país como um todo. O protagonismo é uma das vias. Mas, os brancos ou os que se pensam como brancos precisam entender que os escritores negros estão falando deles, brancos, também, e de todos os que compõem a vida nacional. A escrita negro-brasileira propõe flagrar as práticas racistas no cotidiano das relações sociais – com suas contradições, baixeza e crueldade – e apontar caminhos de superação.

■ **Por que Literatura Negro-brasileira e não Afro-brasileira? Conte-nos um pouco os fundamentos de seu conceito.**

A criação conceitual pelos oprimidos é o que mais irrita os opressores. Nomear é privilégio de quem detém o poder. Quando conceituamos, estamos redirecionando o pensamento para que considere aspectos que foram negligenciados ao longo do tempo histórico e cultural. A Humanidade surgiu na África. Todos os humanos são “afros”. Não só os negros. Precisamos assumir essa evidência genética e civilizatória. A expressão “negro-brasileiro” traz o sentido de evitar o culturalismo que, desde Gilberto Freyre, tenta domesticar mentalmente a intelectualidade negra, tomando a África como referência obrigatória que anula a brasilidade negra e seu propósito transformador que nos remete aos quilombos e que, no pós-abolição e no início do século XX, foi encontrando na palavra “negro” o seu mote identitário (Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro, Dia Nacional da Consciência Negra etc.). Além do meu livro *Literatura negro-brasileira*, o ensaio que escrevi e intitulei *Quem tem medo da palavra negro* trata dessa questão de a elite brasileira historicamente empurrar o debate sobre a violência racial para debaixo do tapete. É a forma de perpetuá-la. Em pleno século XXI, há governantes que dizem não haver racismo no Brasil. A hipocrisia dessa gente já virou uma calosidade escandalosamente vergonhosa.

irmão, quantos minutos por dia
a tua identidade negra toma sol
nesta prisão de segurança máxima?

(Trecho de "Torpedo", in: *Negroesia*.
Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 92.)

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

(Trecho de "Quebranto", in: *Negroesia*.
Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 53.)

apesar do chá que fascina
 vaidades na academia
o poema negro digladia
contra a hecatombe
vívda na periferia

e abomina a indiferença
que se quer neutra
sendo assassina.

(Trecho de "Contradição",
in: *Axéconchego: Poemas*.
Salvador: Segundo Selo, 2020, p. 84.)

Conheça mais sobre a obra do autor em
<www.cuti.com.br>.

■ **Na área acadêmica, o senhor se debruçou sobre os autores Lima Barreto e Cruz e Souza. Considera que eles têm seu devido espaço na literatura e na formação dos estudantes?**

Cruz e Sousa e Lima Barreto fazem parte do cânone literário brasileiro, porém são esca-teados pelo racismo. Recobrin-do o seu ódio com argum-en-tações puristas e análises torpes e inconsistentes, acadêmicos que são supremacistas brancos – muitos enrustidos – des-prezam esses nossos autores. Percebi muito isso no meu tempo de universidade, tanto na graduação em Letras quanto na pós-graduação na mesma área. Trabalhar esses autores é fundamental para a formação dos alunos brasileiros. Isso porque eles plas-mam em literatura uma experiência vívida bastante silenciada ainda. Fazem uma leitura muito especial da realidade, uma leitura a partir do ponto de vista de quem sofre e pensa sobre a opressão e suas consequências subjetivas.

■ **Bel Santos Mayer (gestora da Rede LiteraSampa e coordenadora do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – Ibeac), em entrevista para nossa 35ª edição, sugeriu o que ler durante o isolamento da Covid-19: “Qualquer poesia que ajude a respirar”. Suas dicas: “Adélia Prado, Cuti, Drummond”. Em que medida a literatura o ajuda a respirar, principalmente no momento em que estamos vivendo?**

A poesia é respiração psíquica. Ela tem por função básica não deixar a língua enrug-ar, necrosar. Ela areja a língua que usa-mos, impede que os automatismos com o qual vamos nos comunicando no dia a dia tenham pleno êxito. A poesia, pelo seu per-manente refazer a organização das palavras e a criação de novos termos, impede que a língua se reduza ao império do imperativo comercial e ideológico. É ela que revitaliza a língua e nos permite pensar além dos parâmetros estabelecidos, porque move nossa percepção a partir das profundezas do inconsciente, elaborando construções linguísticas que se comunicam diretamente com nosso universo das sombras.

Desigualdades educacionais sob a perspectiva de aquisição da língua portuguesa: o que dizem os dados das avaliações externas?

Ana Lorena Bruel

Ana Lorena Bruel é graduada em Pedagogia, com mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Paraná; doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; e pós-doutorado pela Université de Bordeaux, França. É professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná.



Há muito discutimos, estudamos, lemos sobre desigualdades sociais e educacionais. A presença de relação entre elas não é novidade e não nos surpreende. Mas, quais são essas relações? Será que nos encontramos novamente diante do impasse entre “o ovo e a galinha” sem saber quem vem antes? Como são produzidas as desigualdades? Há o que ser feito diante das grandes desigualdades do mundo ou elas são inexoráveis? Como reconhecer os impactos das desigualdades educacionais sobre a vida das pessoas?

É necessário definir o que caracteriza as desigualdades, a que elas se referem. Partimos da compreensão de que as desigualdades se entrecruzam, se multiplicam e são cumulativas, produzindo desvantagens que atravessam diferentes esferas da vida. Assim, as desigualdades educacionais não são monolíticas, imutáveis ou blindadas em relação a outras desigualdades, ao contrário, são permeáveis, dinâmicas, possuem uma face objetiva e outra subjetiva, estão em constante interação e podem ser ampliadas ou reduzidas diante de políticas e ações que atuem sobre sua produção.

Filmes, documentário e série que podem contribuir para a reflexão sobre desigualdades educacionais

Filmes

- *O menino que descobriu o vento* (2019), dirigido por Chiwetel Ejiofor.
- *Entre os muros da escola* (2008), dirigido por Laurent Cantet.

Documentário

- *Fora de série* (2018), dirigido por Paulo Carrano. Disponível em <<https://www.filmeforadeserie.com>>.

Série

- *Avaliação e aprendizagem*, episódio “O que é avaliação?”, produzido pelo MEC / TV Escola. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20281>.

Podemos considerar que as teorias que procuram explicar as desigualdades educacionais analisam três grandes dimensões da realidade e suas confluências: as desigualdades sociais e sua influência sobre as desigualdades educacionais; num sentido inverso, a influência das desigualdades educacionais sobre as desigualdades sociais e outras esferas da vida; e a produção de desigualdades propriamente educacionais em virtude da organização dos sistemas de ensino e das instituições escolares.

Os estudos sobre o tema apontam para a existência de certa reciprocidade entre essas três dimensões na produção das desigualdades educacionais. E apontam também para uma complexificação e multiplicação das formas de desigualdades e das experiências vivenciadas por estudantes e suas famílias, docentes e demais funcionários da escola.

No campo da educação, podemos considerar a existência de múltiplas desigualdades. Entre elas, desigualdades de acesso à escola, que vão desde a exclusão total e violação do direito à matrícula em um estabelecimento de ensino até a existência de escolas com condições de qualidade desiguais que ofertam oportunidades desiguais de ensino e aprendizado.

Podemos enunciar também as desigualdades de permanência, que possibilitam trajetórias desiguais em quantidade de anos estudados e em qualidade de aprendizagens realizadas; ou as desigualdades promovidas pelas experiências de fracasso escolar, de reprovação e de abandono; há ainda desigualdades relacionadas à conclusão da escolaridade (mesmo obrigatória) e aos resultados (por exemplo, desempenho em relação ao conhecimento considerado adequado a cada etapa de ensino).

Verificamos desigualdades em relação ao investimento em educação a depender do ente federado, da rede de ensino, da mantenedora, com desigualdades de financiamento e de distribuição dos recursos necessários à oferta educacional; desigualdades nas condições materiais e de infraestrutura das escolas; desigualdades nas formas de gestão, de formação, de contratação e de valorização dos profissionais da educação; enfim, esses e outros fatores não enunciados aqui permitem observar uma multiplicidade de desigualdades que podem se acumular ampliando ainda mais os seus efeitos.

Essa complexificação das desigualdades torna ainda mais desafiador o processo de definição, de medida e de enfrentamento das desigualdades! Por isso, nos propomos a apresentar neste artigo, de forma articulada, questões teóricas sobre a compreensão de conceitos e fatores relacionados às desigualdades; evidências empíricas que nos ajudem a observar diferentes formas de mensuração; e questões que nos ajudem a refletir sobre o necessário enfrentamento!

Muitos pesquisadores se debruçam sobre o tema e contribuem para a construção de teorias que permitem compreender melhor a realidade que enfrentamos. Muitos debates

têm permeado a esfera acadêmica e também os contextos das práticas e da formação de professores, ajudando na reflexão sobre os fatores que influenciam as desigualdades educacionais, como: questões relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes e suas famílias, aspectos históricos e culturais, contextos dos territórios, segregação social, estrutura de empregos e *status* social, ampliação e diversificação da oferta escolar, seletividade das escolas, fracasso escolar, experiências classificatórias e excludentes que permeiam a cultura escolar, entre outros aspectos (Bruel, 2014).

Para pesquisar

DUBET, F. *O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCAS, S. "Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects". *American Journal of Sociology*, v. 106, nº 6, mai., 2001, pp. 1.642-1.690.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SEN, A. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CURY, C. R. J. "Educação escolar e pandemia". *Pedagogia em Ação*, v. 13, nº 1, 1º sem., 2020. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>>.

Mesmo diante de um conjunto extenso de pesquisas na área, ainda temos dificuldade para superar a visão classificatória presente na cultura escolar e há muitas barreiras para derubar os modelos seletivos instituídos. Provas, reprovações, testes seletivos não podem estar acima da preocupação com a garantia do direito à aprendizagem de todos e de todas!

No conjunto dessas reflexões sobre os processos de produção de desigualdades educacionais, podemos

situar o debate sobre a aprendizagem da língua portuguesa e as desigualdades decorrentes dos inúmeros fatores que atravessam as experiências escolares de aquisição da língua. Poderíamos apresentar um conjunto de evidências empíricas com base em relatos de experiências, análises de textos produzidos pelos alunos, entrevistas com operadores da política, gestores, docentes e estudantes; poderíamos analisar as diferentes formas de expressão oral, escrita, imagética, não verbal de alunos em diferentes etapas da Educação Básica; poderíamos também analisar os currículos escolares, planejamentos de ensino e planos de aula; poderíamos utilizar os cadernos escolares, as atividades de avaliação, livros didáticos e outros materiais de ensino. Há uma multiplicidade de fontes possíveis para analisar as desigualdades educacionais.

Para este texto, decidimos analisar os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se caracteriza como um conjunto de avaliações externas em larga escala. Essas avaliações permitem a construção de um diagnóstico dos sistemas de ensino a partir do levantamento de dados sobre a proficiência dos estudantes em algumas áreas de ensino e sobre informações de contexto ligadas às escolas, aos gestores e aos estudantes que realizam as provas. As informações contextuais são fundamentais para que possamos compreender como fatores intra e extraescolares interferem no desempenho dos estudantes avaliados.

Cuidados com o uso dos dados referentes às avaliações externas!

O uso das informações produzidas pelo Saeb precisa ser feito de maneira cuidadosa e sempre considerando as importantes críticas ao sistema de avaliação. Pesquisadores da área (Bonamino e Sousa, 2012), alertam para os riscos de redução do trabalho escolar às exigências dos testes, secundarizando o que não é avaliado. As avaliações externas apresentam uma concepção limitada de currículo em face da diversidade e da riqueza do trabalho desenvolvido pelas escolas. Outra limitação importante é que as avaliações externas, feitas em larga escala, analisam o desempenho dos estudantes ao final de etapas de ensino e não durante o processo de aprendizagem, não conseguindo, portanto captar essa dinâmica. Há também o risco de ranqueamento entre as escolas e entre os estudantes a partir dos resultados dos testes, o que não contribui para ações efetivas de melhoria da qualidade da oferta educacional. Como esses resultados estão relacionados ao nível socioeconômico dos estudantes, esse tipo de premiação pode contribuir para a ampliação das desigualdades educacionais.

Apesar de todos esses riscos, os resultados das avaliações podem e devem ser utilizados como diagnóstico tanto para a discussão e definição de políticas educacionais quanto para a análise sobre a organização dos sistemas de ensino. Os dados podem contribuir para fundamentar necessárias reflexões acerca do trabalho educativo realizado pelas escolas, as formas de tratamento dos conteúdos escolares, a cultura institucional, as desigualdades educacionais.

Selecionamos as informações da avaliação realizada em 2019 com estudantes de Ensino Médio (3º e 4º anos) matriculados em escolas públicas (avaliação censitária) e em escolas privadas (avaliação amostral) do país. Há um grande conjunto de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre estudantes, escolas, docentes, gestores. Essas informações podem ser relacionadas aos resultados

de proficiência em Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Para este artigo, interessa apenas os dados relativos à Língua Portuguesa.

A primeira evidência que salta aos olhos quando analisamos os resultados das avaliações dos estudantes de Ensino Médio em 2019, que também pode ser encontrada em outros anos em que a avaliação foi realizada e em outras etapas, é a desigualdade de rendimento dos estudantes matriculados em escolas de diferentes dependências administrativas. Há poucas matrículas de Ensino Médio nas redes municipais de ensino (pouco mais de 11 mil estudantes avaliados em todo o país), pois, de acordo com o Art. 10 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a responsabilidade pela oferta pública dessa etapa é dos Estados. As redes estaduais de ensino concentram 85% das matrículas de Ensino Médio em 2019 e 1,7 milhão participaram do Saeb nesse ano.

Podemos verificar, na Tabela 1, que a menor média de proficiência encontra-se nas redes estaduais, com um dos maiores desvios padrão. O desvio padrão é uma medida de dispersão que indica quanto os valores obtidos se distanciam da média; assim, quanto maior o desvio, maior a dispersão, mais o conjunto de dados se distancia do valor da média, o que indica maior desigualdade entre as proficiências do grupo de estudantes. Então, nas redes estaduais, os estudantes obtiveram menor média geral e há maior desigualdade entre eles. Esse resultado pode ter sido afetado pela grande diversidade entre as redes estaduais de ensino do país.

Na rede federal de ensino encontramos a média mais alta e a menor dispersão. Isso pode significar que os estudantes das escolas federais

apresentam maior proficiência e menor desigualdade entre si. Os estudantes de escolas da rede privada obtiveram média geral muito próxima dos estudantes das escolas federais, mas a dispersão é um pouco maior, o que pode indicar maior desigualdade entre as escolas privadas do que entre as escolas públicas federais.

Tabela 1 – Média e desvio padrão da proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do Saeb, com média = 250, desvio = 50 (do Saeb/97). Brasil, 2019.

Dependência Administrativa	Média	Número de casos	Desvio padrão
Federal	321,90	63.668	43,49
Estadual	272,42	1.768.709	50,07
Municipal	292,11	11.473	52,01
Privada	321,33	279.263	45,45
Total	280,45	2.123.113	52,51

Fonte: Microdados Saeb (Inep, 2019).

Nota: Casos das escolas privadas ponderados, considerando o peso dos estudantes na amostra de Língua Portuguesa. Casos das escolas públicas, sem ponderação, considerados censitários.

Podemos considerar que as escolas federais e as escolas privadas são as mais seletivas, pois as federais em geral promovem procedimentos de seleção dos estudantes para o ingresso, classificando aqueles que apresentam melhores resultados. Já as escolas privadas selecionam os estudantes pela cobrança de mensalidades, matriculando aqueles que possuem nível socioeconômico mais alto e possuem condições para manter os pagamentos. Ainda que existam exceções, tanto em instituições federais que adotam outras formas de ingresso (como sorteios) quanto em instituições privadas que distribuem bolsas de estudos ou cobram baixas mensalidades, em geral elas se mostram mais seletivas.

Permanecem, então, algumas dúvidas importantes sobre o processo de produção das desigualdades educacionais: a seletividade das escolas federais e das escolas privadas contribui para que seus estudantes apresentem níveis mais altos de proficiência? Se essas escolas recebessem os estudantes que frequentam as escolas públicas estaduais comuns, eles teriam média de proficiência mais alta que os demais? A seletividade

das escolas contribui para a segregação dos estudantes, estratificação dos sistemas de ensino e manutenção das desigualdades?

Há outras informações que ajudam a entender as desigualdades entre as escolas. Poderíamos analisar a composição dos estudantes em relação ao nível socioeconômico, à escolaridade de suas mães, ao pertencimento étnico-racial; poderíamos analisar as condições de infraestrutura das escolas, a adequação da formação docente à etapa e à disciplina ministrada, as características da gestão escolar; e também poderíamos analisar o território onde a escola se situa, as características do entorno, as políticas locais que interferem na organização da oferta. Para efeitos deste texto, não é possível desenvolver todas essas análises e muitas dessas informações não estão disponíveis no banco de dados do Saeb, o que exigiria tratamento e pareamento de dados de outras fontes. Assim, selecionamos os dados relacionados à autodeclaração de cor/raça para apresentar aqui.

As desigualdades educacionais atingem de forma muito distinta estudantes que se autodeclararam brancos, negros (pretos e pardos), amarelos, indígenas. Estudantes que se autodeclararam brancos são os que apresentam a maior média na avaliação de Língua Portuguesa (296 pontos) com alto desvio padrão (51,2) o que pode indicar que a média mais elevada está acompanhada de grande dispersão entre os casos, ou seja, nem todos apresentam altas notas.

Estudantes que se autodeclararam amarelos (média 277) e pardos (média 274) apresentam médias mais baixas do que os estudantes que se autodeclararam brancos. Essa diferença é de pouco mais de 20 pontos. De acordo com Soares e Alves (2013, p. 496),

“20 pontos na escala de proficiência do Saeb [...] equivale a aproximadamente um ano de escolaridade”, ou seja, mesmo frequentando a mesma série, a diferença de proficiência entre esses grupos corresponde a um ano de experiências e oportunidades escolares. É como se os estudantes que se autodeclararam amarelos e pardos tivessem tido um ano a menos de oportunidades de aprendizagem, quando comparados a estudantes brancos.

A diferença é ainda maior quando observamos as médias de estudantes autodeclarados pretos (média 269) e indígenas (média 255). No caso de estudantes autodeclarados pretos, a média é 30 pontos mais baixa que a dos estudantes autodeclarados brancos; e no caso dos autodeclarados indígenas, a diferença é de mais de 40 pontos. Essa diferença equivaleria a um ano e meio e dois anos, respectivamente, de defasagens em termos de experiências de escolarização. Para os estudantes indígenas, o valor do desvio padrão (48,5) é mais baixo do que para os outros grupos, o que significa que além da média ser mais baixa, a dispersão é menor, ou seja, as notas dos estudantes estão concentradas mais próximas dessa média.

Tabela 2 – Média e desvio padrão da proficiência em Proficiência em Língua Portuguesa transformada na escala única do Saeb, com média = 250, desvio = 50 (do Saeb/97), de acordo com a autodeclaração de cor/raça. Brasil, 2019.

Autodeclaração de cor/raça	Média	Número de casos	Desvio padrão
Branca	296,57	707.450	51,29
Amarela	277,20	56.664	51,41
Parda	274,96	898.925	50,54
Preta	269,29	269.873	51,27
Indígena	255,99	26.551	48,53
Sem informação	264,40	163.650	53,73
Total	280,45	2.123.113	52,51

Fonte: Microdados Saeb (Inep, 2019).

Nota: Casos das escolas privadas ponderados, considerando o peso dos estudantes na amostra de Língua Portuguesa. Casos das escolas públicas, sem ponderação, considerados censitários.

A diferença de cor/raça se converte em desigualdade de desempenho associada ao problema histórico de racismo estrutural e institucional

reproduzido pela sociedade e pela escola. As desvantagens captadas pelas desigualdades entre as médias exigem que a escola assuma uma posição antirracista, desde a definição de políticas até a organização do currículo e a ação cotidiana. Não é possível tolerar o racismo, o preconceito, as práticas de discriminação.

As desigualdades raciais estão vinculadas às desigualdades educacionais, e vão além das relações entre cor e renda. Manifestações de racismo produzem experiências de escolarização que afetam a construção da autoimagem, da autoestima e do desempenho dos estudantes. O enfrentamento dessa situação exige seu reconhecimento e a reconstrução de relações sob outras perspectivas, a perspectiva da alteridade e da igualdade racial.

As desigualdades aqui analisadas precisam ser compreendidas a partir dos múltiplos atravessamentos que as constituem. Um fator que também interfere no desempenho dos estudantes é a idade que tinham quando começaram o processo de escolarização. Verificamos uma tendência de associação entre a idade de ingresso no sistema de ensino e o desempenho nas avaliações externas.

Outro aspecto que pode ser analisado, para averiguar desigualdades internas aos sistemas de ensino, é a distribuição dos estudantes de acordo com o turno de matrícula e a frequência à escola. Os estudantes que frequentam a escola no turno matutino apresentam médias mais altas na avaliação do que estudantes que frequentam o vespertino e o noturno.

As experiências de fracasso escolar e as experiências promovidas pelas desigualdades educacionais produzem impactos sobre as expectativas dos estudantes em relação ao futuro e à continuidade dos estudos.

Ao mesmo tempo, as expectativas das famílias e dos docentes também influenciam no desempenho escolar. Essa influência recíproca pode ser observada nos dados sobre a média dos estudantes quando comparadas às suas pretensões depois da conclusão do Ensino Médio.

A média atingida pelos estudantes que pretendem somente continuar estudando é mais alta do que a média dos estudantes que pretendem conciliar estudo e trabalho ou permanecer apenas no mercado de trabalho. Os estudantes que responderam que pretendem apenas trabalhar apresentaram uma média 60 pontos abaixo dos que pretendem apenas estudar. Em parte, isso pode nos levar a compreender que os estudantes com menores desempenhos são desestimulados a continuar os estudos, enquanto os estudantes com melhor desempenho são estimulados a continuar estudando e ter uma vida escolar mais longa. Por outro lado, a intenção de estudar e trabalhar ou somente trabalhar não depende exclusivamente da vontade individual, mas sobretudo das condições de vida que exigem o ingresso no mercado de trabalho, mais cedo. É uma decisão ou expectativa que também está relacionada ao nível socioeconômico dos estudantes, embora não se limite à questão de renda.

Podemos ainda ressaltar aspectos relacionados às condições de vida e estudo, que foram fortemente agravadas no período de pandemia da Covid-19, vivenciado desde o início do ano de 2020. Embora estejamos analisando as respostas de estudantes que concluíram o Ensino Médio (ou estavam matriculados nos 3º e 4º anos) em 2019, algumas respostas podem ser consideradas tendências que provavelmente se mantiveram nos anos posteriores.

Em 2020 e início de 2021, grande parte das instituições de ensino adotaram medidas de isolamento social para conter a pandemia e instituíram em suas rotinas a utilização de tecnologias de informação e comunicação para a realização de atividades remotas. Isso tornou necessário o acesso a equipamentos como computadores e *smartphones*, à internet, a espaço adequado para estudar e acompanhar as atividades *on-line*.

Entre os estudantes de Ensino Médio que realizaram as avaliações do Saeb em 2019, 32,9% não tinham computador (PC ou *notebook*) em

casa e 22,2% não tinham rede Wi-Fi; 13,7% dos respondentes não tinham computador nem internet, com rede Wi-Fi. Dos estudantes matriculados em redes estaduais de ensino, 37,7% não tinham computador; enquanto 82% dos estudantes da rede federal e 91% dos estudantes das escolas privadas tinham pelo menos um computador em casa.

Além dos equipamentos e de acesso à internet, o espaço físico passou a ser de grande importância nesse momento: 48,7% afirmaram não ter mesa ou escrivaninha para estudar e 39,1% não possuem um quarto só seu. Isso implica, provavelmente, na necessidade de compartilhar espaços e equipamentos (quando estão disponíveis) com outros moradores da casa, organizar horários para esse uso compartilhado, dividir o tempo de uso de pacotes de dados, conciliar as demandas da vida privada com as demandas das tarefas escolares.

Se transpusermos essa situação para o momento em que vivemos, fica evidente que as condições para o acompanhamento das atividades remotas são muito desiguais entre estudantes que frequentam tipos diferentes de escola, que possuem condições materiais diferenciadas, que enfrentam realidades e situações domésticas muito distintas. As desigualdades existentes tendem a se acentuar também em virtude da crise econômica, da ampliação das taxas de desemprego, das situações de vulnerabilidade a que estão expostos.

Discutir desigualdades educacionais e os entrecruzamentos entre essas desigualdades e desigualdades sociais implica em reconhecer as desvantagens que se acumulam e se sobrepõem para alguns grupos sociais. As desigualdades de oferta

educacional são atravessadas por desigualdades sociais, desigualdades raciais, desigualdades de acesso a bens e serviços sociais que deveriam ser garantidos como direito de todos.

Os fatores abordados neste texto não são os únicos que nos ajudam a compreender as desigualdades entre as escolas e as redes de ensino. É preciso considerar que as escolas que compõem as diferentes redes e sistemas de ensino também são diferentes entre si, ou seja, ainda que possamos verificar certas tendências, como as indicadas ao longo desta análise, não podemos supor que as instituições sejam homogêneas, pois não são. As desigualdades persistentes em nosso país muitas vezes produzem um olhar de resignação frente a esse conjunto de desvantagens, naturalizando as desigualdades e criando um discurso que transforma direito em privilégio. A educação não pode ser um privilégio, já nos ensinou Anísio Teixeira desde os anos 1960, assim como as condições para uma aprendizagem efetiva, para a aquisição dos conhecimentos escolares, para uma oferta escolar com condições de qualidade para todos, também não podem ser privilégio de ninguém.

O enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais exige o reconhecimento das desigualdades e dos processos de produção dessas desigualdades, exige a defesa intransigente de igualdade e equidade na oferta educacional, garantindo que os estudantes que apresentam maiores demandas, em condições de maior vulnerabilidade, tenham acesso a mais oportunidades e a estratégias de ensino adequadas às suas necessidades.

Nessa perspectiva, Dubet (2008) defende a organização de um currículo mínimo que estabeleça conteúdos obrigatórios e garanta cultura escolar comum a todos os alunos. Consideramos importante garantir uma educação de excelência que possibilite ultrapassar os mínimos, mas é igualmente importante garantir que a ambição pelo mérito não produza seleção e segregação, que a busca pela excelência não se realize em detrimento do direito à educação e à aquisição do conhecimento pelo conjunto dos alunos. O enfrentamento e a redução das desigualdades é uma exigência das sociedades democráticas que percebem a educação como direito inviolável.



Assim, consideramos que as desigualdades sociais não são determinantes para as desigualdades educacionais, ou seja, ainda que tenham peso importante, o trabalho realizado pela escola pode fazer frente às desigualdades persistentes e abrir novos horizontes para a realização da educação como direito fundamental universal. Mas a escola só pode agir no sentido da superação das desigualdades se tirá-las da invisibilidade, se construir uma ação coletiva de enfrentamento sob a égide do direito, da democracia, da igualdade e da equidade.

Referências

- BRUEL, A. L. "Diálogos entre política educacional e sociologia: algumas reflexões sobre desigualdades sociais e educacionais", in: Silveira, A. D.; Souza, A. R.; Gouveia, A. B. (orgs.). *Conversas sobre políticas educacionais*. Curitiba: Appris, 2014.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. "Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola". *Educação e Pesquisa*, v. 38, nº 2, abr./jun., 2012, pp. 373-388.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. "Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental". *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, nº 149, ago., 2013, pp. 492-517.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- THEODORO, M. (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

Força flutuante

Geni Guimarães

Com o certificado na bolsa, saí para procurar emprego.

Conseguí numa escola uma substituição para o ano todo: dar aulas numa classe de primeira série que “havia sobrado”, pois as professoras efetivas no cargo, já haviam optado por alunos maiores e em processo de alfabetização mais avançado.

No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, supor-tei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas cochichavam e me despiam com intenções veladas.

Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, “para simples conferência”.

Deram o sinal de entrada. E os meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.

Só uma menina clara, linda, terna empacou na porta e se pôs a chorar baixinho. Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aulas.

– Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente.

Tanto medo e doce, misturados desarmou-me. Procurei argumentos:

– Vou contar pra você histórias de fadas e...

– O que aconteceu? – Era a diretora, que devido ao policiamento chegou na hora h. Contei-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução:

– Não faz mal. Eu a coloco na classe de outra professora de primeira.

Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me:

– Por favor. Deixe que nós nos possamos conhecer. Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la.

A diretora aceitou minha proposta e saiu apressada.

Vi, então, que era muito pouco tempo para aprovar a tão nova gente minha igualdade, competência. Mas algum jeito deveria existir.

Eu precisava. Precisava por mim e por ela.

Os outros aluninhos se impacientaram e eu comecei meu trabalho, com a pessoinha ali em pé na porta, me analisando, coagindo, com os olhinhos lacrimosos, vivos, atentos. Pedia explicações, punha prelo e tinha pressa.

Assim prensada, fui até a hora do intervalo para o lanche, falando. Olhava para a classe, mas falava para ela. Inventei o primeiro dia de aula sonhando na minha infância conturbada.

Alegria de aprender, desenhar. Sabores gostosos dos lanches, brincadeiras e cantos brincados nas mentiras inocentes, quando sonhar era pensar que acontecia.

Na hora do recreio, enquanto os outros professores tomavam o cafezinho e comentavam o andamento das aulas, eu fiquei no pátio.

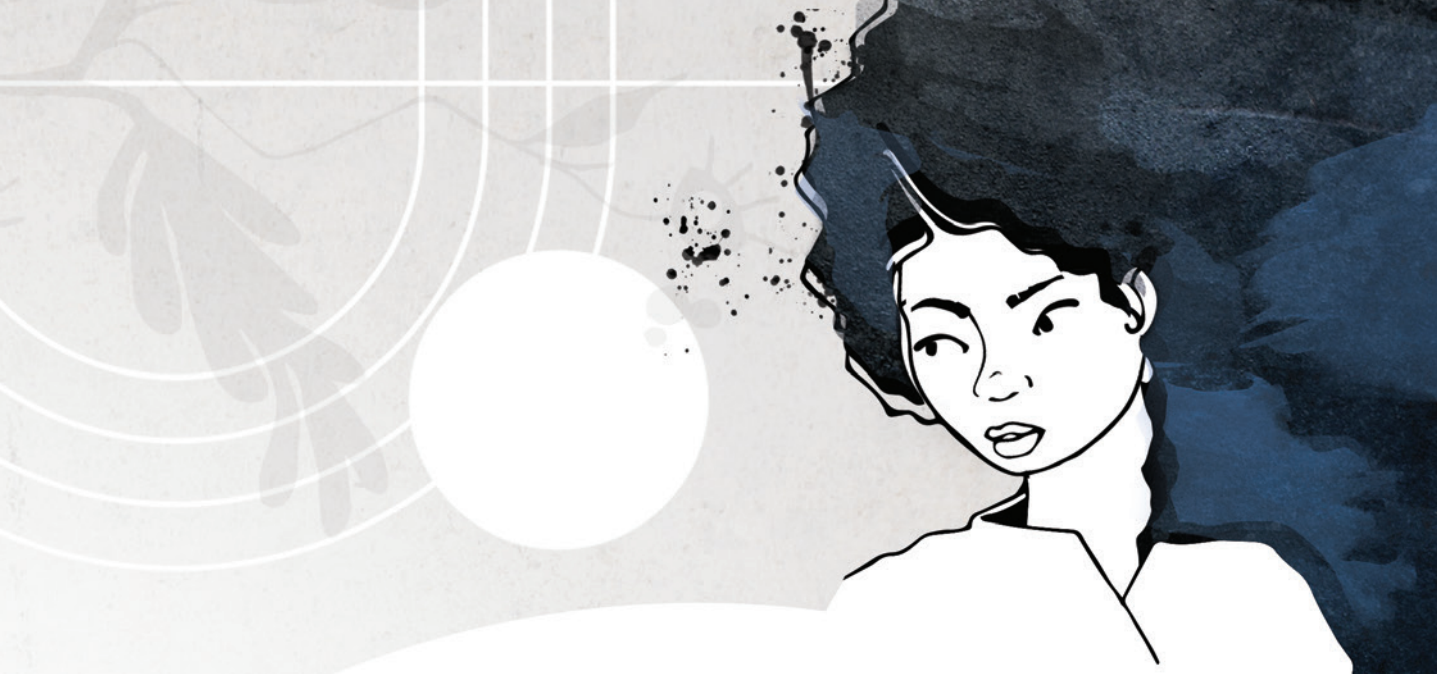
Talvez ali se me apresentasse alguma ideia.

Vi-a entre as outras crianças. Aproximei-me e pedi a ela um pedaço do lanche. Deu-me indecisa, meio espantada.

Resolvi dar mais um passo.

– Gostaria que você entrasse na classe depois. Assim você senta na minha cadeira e toma conta da minha bolsa enquanto eu trabalho.

In: Geni Guimarães.
Leite do peito: contos.
Belo Horizonte:
Mazza Edições,
2001, pp. 99-104.



Saí sem esperar resposta. Medo.

Logo mais retornamos à sala de aulas.

Ela sentou-se na minha cadeira, seu material ao lado do meu. “Precisei” de uma caneta. Pedi-lhe. Abriu minha bolsa como se arrombasse cofre, pegou e entregou-me a caneta solicitada. Meio riso na boca.

Durante a aula, pedi que levantasse a mão quem soubesse desenhar.

Todos levantaram as mãozinhas. Constatei. Ela também sabia.

Desenhou um cachorro retangular e sem rabo.

— Seu cachorro é uma graça — disse-lhe rindo. — Ele não tem rabo?

— Não é meu. É da minha avó. Quando meu avô bebe e fica bravo, ele corre e enfia o rabo no meio da perna.

Baixou a cabeça e pintou o cachorro de azul.

Ao término das aulas, arrumou o material sem pressa. Percebi-a amarrando os passos e tentando ficar afastada das outras crianças.

Alguma coisa tinha para me dizer. Impacientei-me. Sabia que, fosse o que fosse, eram respostas às minhas perguntas indiretas.

Decidiu a hora, segurou na minha saia e pediu:

— Amanhã você deixa eu sentar perto da minha prima Gisele? De lá mesmo, eu cuido da bolsa da senhora. Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata?

— Adoro.

— Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá?

— Obrigada.

Combinamos.

— Até amanhã! — eu.

— Até amanhã! — ela.

Geni Mariano Guimarães é professora, poeta e escritora. Nasceu no município de São Manuel (SP), em 8 de setembro de 1947. Iniciou a carreira literária escrevendo para jornais no interior paulista, onde envolveu-se com questões socioculturais do campo e começou sua reflexão em torno da literatura negra. Escreveu vários livros, entre eles: *Terceiro filho* (poemas), *Balé das emoções* (poemas), *A dona das folhas* (infantil), *A cor da ternura* (contos), *Leite do peito* (contos), *O rádio de Gabriel* (infantil), *Aquilo que a mãe não quer* (infantil), *O pênalti* (infantil) e *Poemas do regresso* (poemas). Também publicou na série *Cadernos Negros* e participou de algumas antologias.

“Dentro do meu dentro”

A experiência literária de Geni Guimarães

Lara Santos Rocha

“**Mulher**, terminando o ginásio.

Mulher, cursando o normal, a caminho do professorado, cumprindo o prometido.

Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte.

Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado.

Mulher, jogando cintura, diante das coações e preconceitos.

Mulher, contudo e apesar, a um passo do tesouro: o cartucho de papel.”

Geni Guimarães. “Mulher”, in: *A cor da ternura*.
12ª ed. São Paulo: FTD, 1998, p. 81.

Transformar a dor em poesia não é movimento fácil. Apesar do lugar comum que é crer na tristeza como motor criativo, recolher os cacos e torná-los arte é desafio, sobretudo, quando o que dói é violência antiga e inacabada. Talvez seja esse um dos traços que nos cativam ao ler *Leite do peito: contos*. Com a 1ª edição publicada em 1989, o livro é composto por contos autobiográficos que atravessam a história da autora da infância à vida adulta. Geni Guimarães empresta seu nome à protagonista e nos conduz por algumas passagens de sua vida: cheinhas de amor e denego, apesar dos açoites do racismo. O que temos em *Leite do peito* é a escrita que nasce do cotidiano, da memória e das experiências da autora e de sua comunidade. A potência de sua obra, entretanto, não se encerra aí. A escrita impecável nos transporta para o lado da menina Geni e faz enxergar, junto com ela, a paisagem da roça, a criançada a caminho da escola, comidas gostosas compartilhadas com a família.

Como afirma a autora em sua “Oferenda”¹, nada disso é poder sobrenatural: o “coação repleto de ternura e alma transparente”, o “aço” que lhe faz mais forte, e a “fé” têm conexão direta com sua família. Sem ela, não haveria escrita alguma. Foi sua mãe – poeta, ainda que pouco escrevesse – quem deixou, como herança para Geni, a literatura.

1. “Oferenda” é a dedicatória que abre a sequência de contos do livro de Geni Guimarães, *Leite do peito: contos* (Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001).

Lara Rocha é professora de Língua Portuguesa e de Literatura da rede municipal de São Paulo. Mestranda em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP).



E já no primeiro conto do livro a força desse laço fica evidente. “Primeiras lembranças” parece fotografia antiga: a mãe sentada na cadeira trançando o cabelo da menina que mamava; o amor que cabe no universo de um abraço.

A poesia nasce também da conversa com os bichos, das baratas ao bicho de pé, e perpassa a tentativa de se comunicar por latidos e miados, buscando achar resposta para sua imaginação inalcançável:

“Quando eu perguntava que cor era o céu, me respondiam o óbvio: bonito, grande, azul... Não entendiam que eu queria saber do céu de dentro. Eu queria a polpa, que a casca era visível. Por isso foi que eu resolvi manter contato com as pessoas só em casos de extrema necessidade. Ao contrário dos seres humanos, os animais se mostraram amigos e coerentes. Aprendi a falar com eles.” (“Enterro da barata”, p. 35).²

Leite do peito: contos é marcante porque é processo. Conto a conto, descobrimos a menina Geni – seu jeito de entender o mundo e ser entendida por ele. A sequência narrativa nos possibilita amadurecer junto com a personagem.

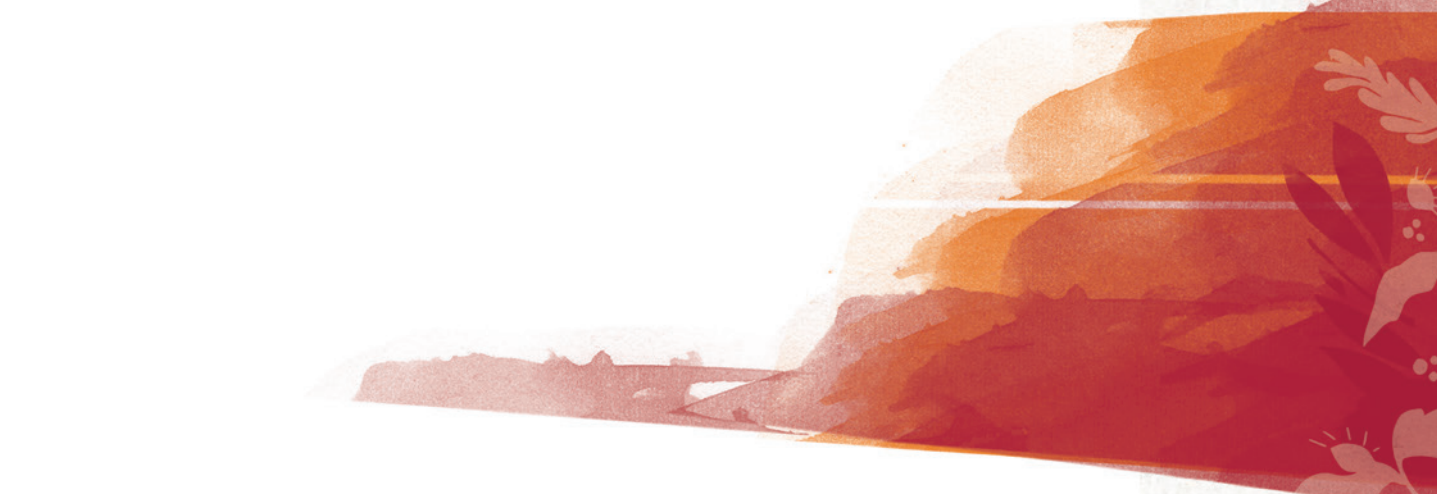
A vida escolar da personagem é significativa especialmente para nós professoras. Textos como “Tempos escolares” e “Metamorfose” deveriam ser bibliografia básica das licenciaturas. Os contos nos mostram por onde não ir e o impacto que uma aula descomprometida e desatenta às desigualdades raciais e às experiências de sujeitos negros no Brasil pode ter. Na trajetória de Geni, a narrativa da professora violentava o imaginário acerca de sua ancestralidade, retratando a população escravizada como “bobos, covardes, imbecis”, que “não reagem aos castigos, não se defendiam” (“Metamorfose”, p. 62).

SAIBA MAIS

Sabemos que ainda é desafiador construir efetivamente uma Educação das relações étnico-raciais, mas a prática antirracista deve ser nosso compromisso. Aos poucos, nas atividades de cada docente, nas conversas de corredor, vamos firmando valores e rompendo com a Pedagogia do Evento: falar de identidade é tarefa para o ano todo, e não apenas para novembro. Para instigar a reflexão e estimular o trabalho com a literatura afro-brasileira, desenvolvemos uma sequência didática sobre o tema, que tem como eixo a mediação de leitura da obra *Leite do peito: contos*, de Geni Guimarães. Você pode acessá-la na seção “Formação – Literatura em Movimento” do Portal Escrevendo o Futuro³.

2. Os contos indicados neste artigo – “Enterro da barata”, “Tempos escolares”, “Metamorfose”, “Alicerce” e “Força flutuante” – são de Geni Guimarães e estão inseridos no livro *Leite do peito: contos* (Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001).

3. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/literatura-afro-brasileira>>. Acesso em 18 de maio de 2021.



O racismo ali fica evidente, sem vergonha. Machuca tanto por dentro que a vontade é machucar por fora com pó de tijolo para tirar a negritude à força, pensando ser ela a culpada do sofrimento. A cena descrita, presente no conto “Metamorfose”, é provavelmente uma das mais dolorosas da obra e marca o processo de constituição identitária de Geni. A falta de confiança em si e a relação conflituosa com sua cor tornam-se parte do processo de autopercepção e tomada de consciência:

“Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens.”⁴ (“Metamorfose”, p. 66.)

O livro também nos apresenta Vó Rosaria, “uma velha senhora negra que morava noutra fazenda com uma família de fazendeiros. Nunca ninguém soube por que razão morava com aquela família, nem qual a sua idade certa” (“Tempos Escolares”, p. 46). Cercada pelas crianças da região, a senhora sentava-se para narrar “tão lindas e tristes histórias” que versavam sobre a escravatura e a abolição. Vó Rosária contava sobre a força e a espreiteza das negras e dos negros, assim como a bondade da Princesa Isabel. Aquela narrativa enchia a menina de inspiração e a fazia querer escrever versinhos para homenagear a princesa. Ali, diferente do espaço escolar, a contação de histórias e o aconchego da família, fortaleciam a identidade e o nascimento poético de Geni.

Mais que por sorte, é por amor que Geni Guimarães vai se encontrando na beleza de sua cor, origem e história. Em “Alicerce”⁵ (p. 72) quando o sonho de ser professora é sonhado também pelo pai, a menina logo questiona “Pai, que cor será que é Deus... [...] – É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom”. O pensamento espontâneo e aparentemente ingênuo é, na verdade, revolucionário. Não só por subverter a “sagrada escritura”, como afirma o pai, mas por levar para casa o “passarinho verde” da felicidade que, mesmo em tempos difíceis, contagiou a todos com a gargalhada.

4. Vale destacar que o trecho foi alterado na publicação *A cor da ternura* (São Paulo: Editora FTD, 1998), reedição de alguns contos presentes em *Leite do Peito: contos* (Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001). Aqui, optei por acrescentar a versão presente em *A cor da ternura*.

5. Texto publicado no Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/alicerce>>. Acesso em 18 de maio de 2021.



Se é pelo amor que Geni aprendeu a potência da negritude, é pelo amor que buscará driblar o racismo. No primeiro dia de aula como professora, mais uma vez é obrigada a enfrentá-lo. A violência presente no olhar inquisidor das mães que questionam seu lugar ali; a violência gritada pela aluna, que chorando na porta da sala afirma: “Eu tenho medo de professora preta” (“Força flutuante”, p. 101).

A frase nos assusta. A protagonista até deixa de ser o centro das atenções e nos alongamos a refletir sobre o porquê daquela postura: Crianças podem ser racistas? Como as crianças se tornam racistas? Procurando respostas, encontrei o artigo “Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial”, em que a professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro (2009) apresenta a ideia de que o “aprender a ser racista” perpassa pela “socialização racial”⁶. Esse conceito organiza ideias já conhecidas, como a noção de que aprendemos a ser quem somos nos espaços que frequentamos, mas consolida também a agência das crianças: não é um simples jogo de influência, mas uma troca com o meio.

Lembremos então que, no conto “Força flutuante”, a primeira ação discriminatória notada por Geni parte do “olhar duvidoso da diretora e das mães” (p. 101), conseqüentemente, sendo a família e a escola as principais instituições de socialização na infância, as crianças dificilmente construirão de antemão outro imaginário acerca da negritude. Assim, podemos entender que a fala da aluna de Geni não é uma malvadeza de criança, mas decorrência do racismo que permeia suas relações em casa e no ambiente escolar.

Ao notar que existe uma questão entre aluna e professora, surge a diretora e propõe mudar a menina de sala, assim evitariam qualquer conflito. Geni pede então que ela lhe dê uma chance para contornar a situação. Cheia de malemolência, a professora finge precisar de ajuda e envolve a menina na dinâmica da aula, dando-lhe algum destaque e conquistando-a.

6. A socialização é um processo em que “o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza o mundo que lhe é mostrado, pode agir para transformar e intervir em seu meio, pois esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares, que não exclusivamente o familiar. Descarta-se, sobretudo, a possibilidade de um desenvolvimento puramente espontâneo. Ele está diretamente ligado às influências externas a que as crianças são submetidas, visto que é ela um ser social que reproduz o mundo de acordo com as suas experiências”. (Eliane Cavalleiro. “Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial”. *Portal Geledés*, 18/6/2009. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial>>. Acesso em 14 de abril de 2021.)

Ao final, nós leitores somos agraciados com um diálogo carinhoso: “Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata? – Adoro. – Vou dar um pedaço grandão pra senhora, tá? – Obrigada.” (“Força flutuante”, p. 104).

Abre-se aqui um leque de possíveis leituras, emoções e julgamentos. Sei que muita gente se encanta sem pudor com a postura de Geni e acaba valorizando a posição supostamente complacente da narradora. Confesso que eu tenho cá minhas ressalvas. Fico dividida entre idolatrar Geni e querer lhe dar um abraço ao lembrar de quando eu vivi situação semelhante. Foi na saída da escola, no meu primeiro dia de aula como professora na Educação Básica, que escutei de longe: “Viu a professora nova de português? Tem cabelo de vassoura”. Por dentro, ainda sinto essa história se remoendo. Principalmente porque, diferente de Geni, não tive reação. Fui embora e deixei o absurdo sem resposta. Infelizmente.

Talvez então por compartilhar um pouquinho da dor que doeu em Geni não consigo olhar para esse conto e simplesmente exaltar sua postura. Fico só pensando no dolorido que deve ter ficado lá no íntimo daquela professora que, ao invés de ser acolhida, foi subestimada também pela diretora, mas ainda assim engoliu o choro, a raiva, a dor e acolheu.

Quantas de nós conseguiríamos ter a serenidade de chegar junto de quem nos ofendeu? É raro. Mas não é raro porque simplesmente não somos pessoas boas, evoluídas. Mas porque cada uma de nós tem um tempo, uma vida, uma bagagem que nos faz agir como agimos. E precisamos acolher nossos sentimentos também. Já dizia Dona Geni: “Tem hora que a gente não consegue só ser sorvete. Tem hora que dói alguma coisa e a gente passa a ser um pouquinho aquele amargo da ameixa”⁷. Nosso ódio, nossa vontade de desaparecer e chorar deve ser acolhida tal qual a aluna de Geni.

Isso não significa – de modo algum! – negar a grandiosidade do gesto da professora Geni. Ali, mais uma vez, ela revolucionou as relações, remexeu as ideias e inspirou sentimentos lindíssimos.

O que não vale é, depois de conhecer essa história, sair por aí cobrando que sejamos todas Geni: pedagógicas e pacientes com todos que nos machucam. Ali, ela era a professora em sala de aula, lidando com uma criança em fase de alfabetização. Transpor o ocorrido para exigir de sujeitos negros que não demonstrem incômodo ou pontuem com firmeza o racismo é se isentar de qualquer responsabilidade, infantilizando a si mesmo e a qualquer pessoa que se diga ignorante quanto à temática das relações raciais.

Deixemo-nos então inspirar por toda a trajetória da personagem e da escritora Geni Guimarães, reconhecendo que o fato de driblar com serenidade certas situações não apaga a violência nem homogeneiza os comportamentos de sujeitos negros. “Para que me incluas, é preciso que te mudes para dentro do meu dentro”, escreveu Geni Guimarães no poema “Conteúdo”⁸. Assim, se incluir, enxergar e compreender é compromisso, que nos mudemos para dentro de quem que se dói e acolhamos.

7. Geni Guimarães. “Homenagem a Geni Guimarães”, in: Ciclo de Debates Perspectivas Étnico-raciais em Diálogos Interdisciplinares. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 2020.

8. Geni Guimarães. “Conteúdo”, in: *Poemas do regresso*. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

Arquivo de **produção e revisão**: um processo de responsabilização

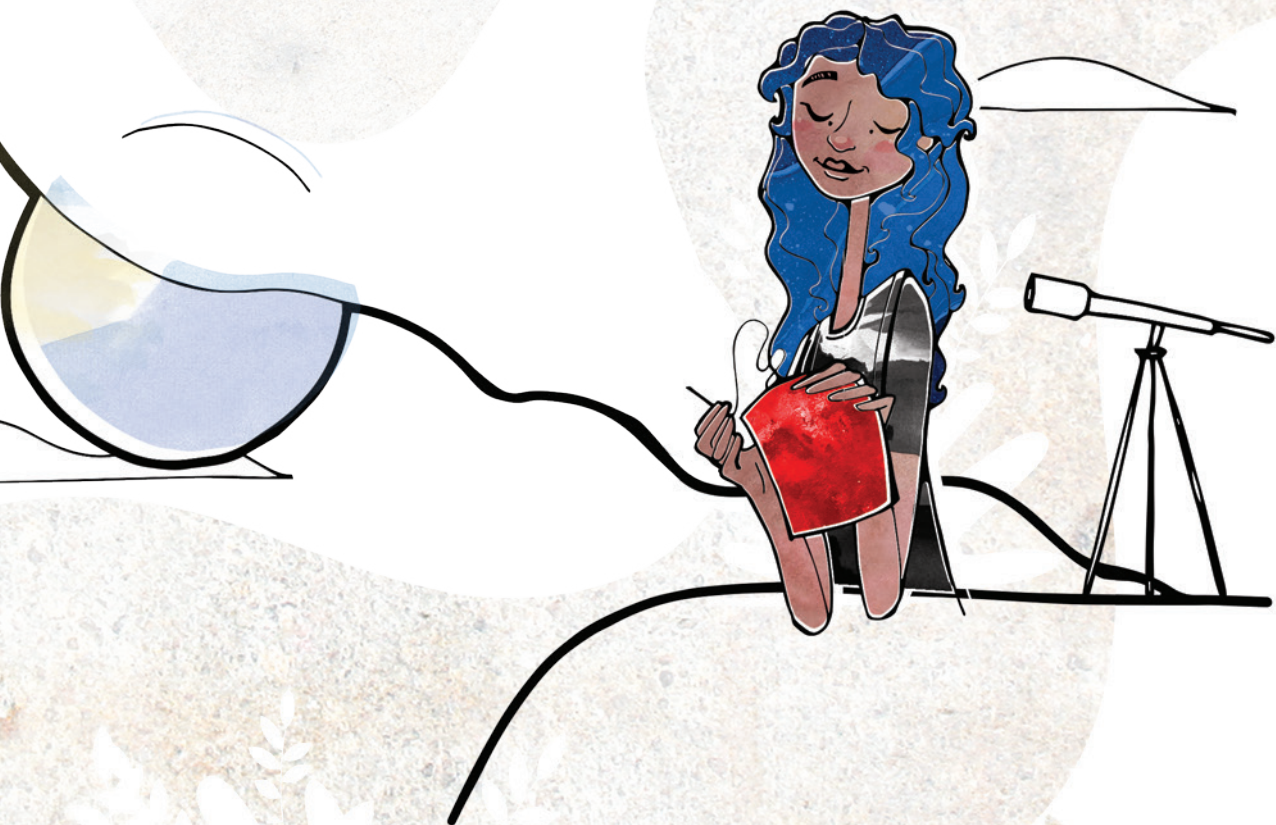
Carla Barbosa Moreira

Quantas vezes vimos alunos de Língua Portuguesa, ao entregarem seus textos, dizerem que foram bem, mas, após a devolução, decepcionarem-se com as marcações de seus professores referentes à correção linguístico-gramatical? E nós nos perguntamos: mas eles não tinham ideia disso, mesmo que os demais aspectos textuais estivessem realmente bons? Quantas propostas para melhorar a prática da revisão por parte do aluno temos visto, sugerido e experienciado? Certamente muitas, e continuamos a buscar alternativas para isso. Trata-se também de um gesto de (re)visão. Esse que parece ser sempre um trabalho em aberto demanda organização e decisões a partir das condições adequadas à realidade da instituição escolar, dos nossos alunos e das nossas próprias vivências como professores de Língua Portuguesa.

A proposta de que o aluno retome seu texto a partir de um sentido pedagógico da prática de revisão *em processo* pode levá-lo, ao longo de um tempo, a aprender com a construção de um arquivo, constituindo

uma memória de seus gestos de escrita e de revisão. *Não, não joguem os textos na lixeira nem digam que o cachorro comeu!* Embora, pelo menos uma vez na vida escolar, o improvável aconteça, tomar posse, arquivar, organizar e interpretar esse arquivo representa uma prática que produz bons frutos! Essa é também uma postura ética do aluno em relação ao que escreve, na medida em que se responsabiliza por seu texto, pela importância que ele tem e por sua aprendizagem. É possível que o almejado aluno-leitor se assumia também como escritor-revisor de seus textos? O que o professor pode fazer? Não há resposta pronta e, diante da realidade da maior parte deles, ela está longe de ser fácil. Mas insistimos, e isso é o que tem nos reafirmado, décadas após décadas, como professores e professoras de língua no Brasil. Assim, a proposta deste texto é sugerir caminhos que contribuam para que o aluno seja protagonista da prática de revisão de seu próprio texto, constituindo e atribuindo sentido a um **Arquivo de Produção e Revisão de Textos**.

Carla Barbosa Moreira é doutora em Estudos de Linguagens (UFF), professora de Língua Portuguesa e Redação na Educação Básica (CEFET-MG) e membro permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens, no CEFET-MG/Departamento de Linguagem e Tecnologia. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso, Ensino de Língua Portuguesa e Divulgação do Conhecimento. Coordena o Programa de Extensão Pensar Jovem: Fazer Sentido (DEDC/CEFET-MG).



■ Língua e norma culta

Faz-se necessário considerar, ainda que não seja o caso de se aprofundar nessa questão, que, quando nos referimos à disciplina Língua Portuguesa estamos nos referindo não apenas à língua em uso, língua fluida (Orlandi, 2002), com toda a sua diversidade e suas modalidades, como também à norma padrão, ou à língua imaginária (idem), que deve ser empregada na maior parte dos gêneros acadêmicos, processos de seleção, instituições, entre outros espaços enunciativos em diversificadas condições de produção. De acordo com Ribeiro (2019, p. 10):

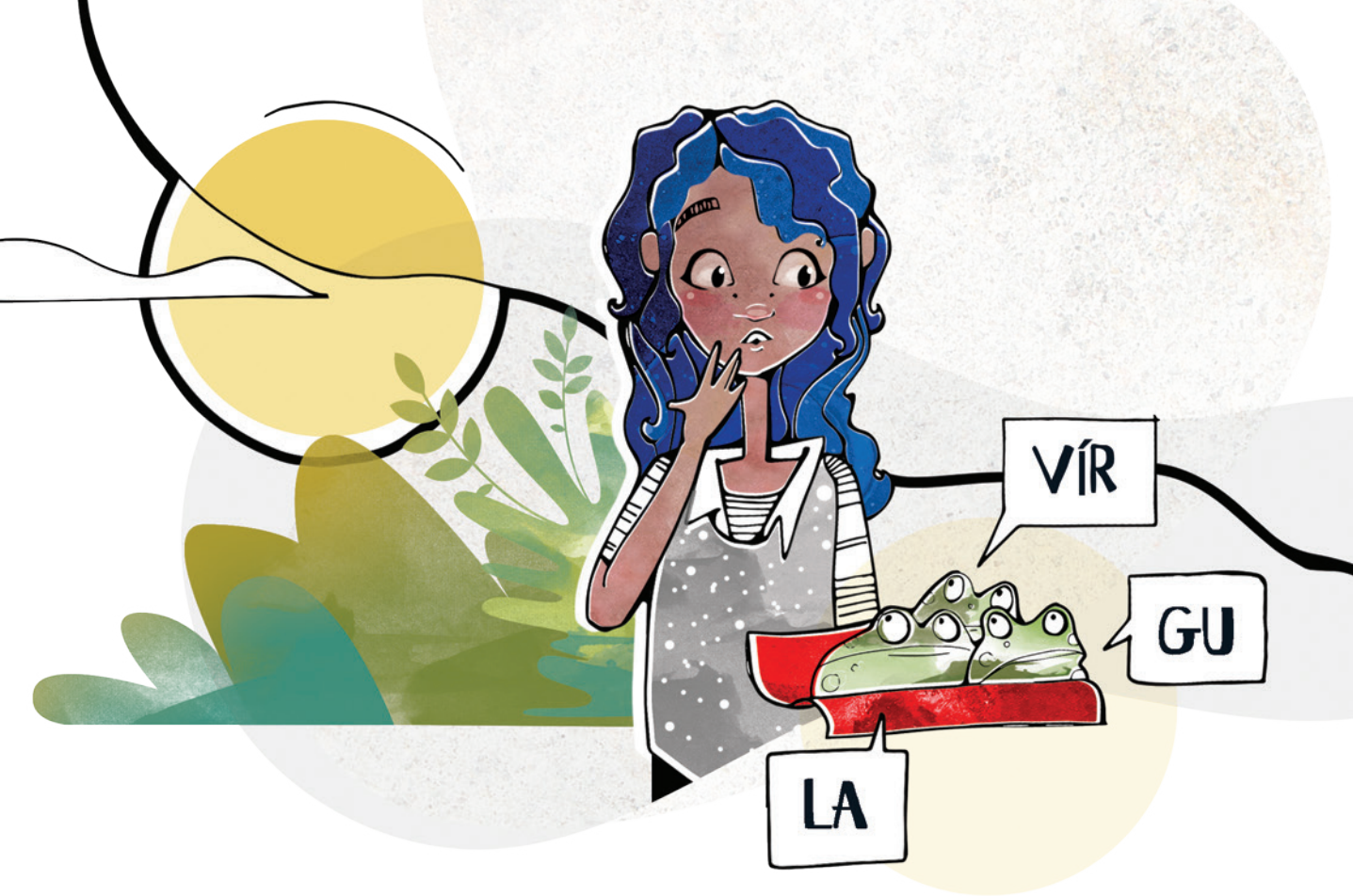
A língua escrita faz parte da vida cotidiana de todos os cidadãos, seja na quase obrigatoriedade de lê-la em placas e *outdoors*, rótulos e jornais diários, seja na necessidade de escrever bilhetes domésticos, e-mails profissionais, poemas ou laudos técnicos. Tanto em ambiente doméstico quanto em situações profissionais, há convenções que nos escapam a todo momento e podem fazer muita ou nenhuma diferença na compreensão de informações.

Assim, é necessário lembrar que os desvios linguístico-gramaticais que persistem nos textos dos alunos têm razões de diversas ordens, e algumas delas são histórica e politicamente difíceis de superar. Contudo, referem-se também ao modo como a língua e a normatização da língua vem sendo ou pode ser trabalhada em sala de aula e fora dela, posto que é essencial que os alunos reconheçam, nesse trabalho, as experiências do sujeito de linguagem para além desse espaço institucional. Mas um intenso trabalho com a leitura não seria suficiente? Bechara (2018)¹ aborda essa questão propondo-nos uma reflexão sobre a importância da gramática, da leitura e das vivências do aluno. O autor faz um paralelo entre um mapa e a gramática; a cidade e a língua.

Quando alguém visita uma cidade pela primeira vez e se hospeda num hotel, depois das formalidades que o hóspede tem de atender, recebe do funcionário da recepção um mapa da cidade. Dessa forma o visitante rapidamente toma conhecimento das ruas, avenidas e praças próximas e afastadas do hotel, habilitando-se com mais eficiência e rapidez a desfrutar dos pontos mais atrativos que a cidade lhe oferecerá. A leitura de uma gramática para quem quer conhecer uma língua era tão proveitosa quanto foi para o nosso visitante a leitura do mapa da cidade.

O gramático (idem) ressalta – e bem sabemos – que é possível conhecer a cidade sem o mapa, perder-se na cidade e, ainda assim, ser prazeroso, mas bem mais lento e sujeito a uma certa desorientação. Nessa perspectiva, podemos tomar o professor como o morador da cidade, que a conhece relativamente bem, orienta o percurso do aluno, sugere direções. Também podemos concordar que, sem percorrer a cidade, não adianta ter o domínio do mapa. Nessa mesma linha de proposição, Moreira e Oliveira (2021) sugeriram uma “Trilha do Conhecimento” – que antecede a própria produção – a

1. *Gramática fácil*, de Evanildo Bechara (2018), está disponível na versão Kindle, que contém o trecho na posição 116.



ser projetada pelo professor e pelo aluno. Assumindo que o saber é difuso, distribuído em diferentes direções e sujeito a uma organização subjetiva, a Trilha é um convite para que conheçam os diferentes espaços “de/do” conhecimento – presencial e virtual – e onde as práticas linguageiras e os objetos de conhecimento também podem ser interpretados: hemerotecas, museus, cursos, eventos científicos – como a Marcha pela Ciência, direcionada ao público –, bibliotecas, teatros etc.

No que se refere ao mapa (gramática, livro didático, material elaborado pelo professor a partir da organização de objetos de conhecimento que constituem uma sequência didática), será preciso apresentar ao aluno e orientá-lo nessa interpretação. Sob essa perspectiva, muitas questões e respostas constituem a prática pedagógica específica de cada docente no ensino de Língua Portuguesa. Mas duas perguntas pontuais são recorrentes e vale a pena a reflexão no que diz respeito à Revisão linguístico-gramatical:

1. Nas práticas de produção da redação em sala de aula, sobra tempo para revisar?
2. Nesse processo de aprendizagem, o que compete ao professor e o que compete ao aluno?

Repensar essas questões, situando a revisão como parte do processo de escrita, pode conduzir os alunos a caminhos muito férteis e prazerosos. Dito de outro modo, o momento da revisão tem sido *constitutivo* de seus *gestos de escrita*? Essa revisão evidencia para o aluno a importância da leitura e da prática de correção, seja dos próprios textos, seja dos textos de colegas? Se a resposta é positiva, estamos diante de uma postura ética do aluno em suas práticas de produção. Além de leitores, queremos formar alunos-escritores, que concebam a revisão como etapa de sua responsabilidade e que assim se reconheçam: revisores. Desse modo, papel de orientação do professor para que essa responsabilização se concretize é fundamental.

■ A etapa de revisão linguístico-gramatical

O formato em questão é voltado, em especial, para espaços que oferecem acesso ao computador e à internet, como tem demandado o ensino de Língua Portuguesa durante a pandemia. Mas ele pode ser adaptado para a produção e revisão manuscrita, desde que cada aluno constitua, organize e tenha posse de seu **Arquivo de Produção e Revisão** – como será explicitado adiante –, a fim de acompanhar o próprio processo. Nesse caso, nos dias de orientação pelo professor, que pode ser individual ou em grupo (com produções previamente selecionadas pelo docente), alunos indicados deverão levar os textos produzidos. Eles podem, em algum momento, trabalhar entre si, para que depois a discussão seja feita com a turma e o professor.

Na etapa da revisão linguístico-gramatical, importam os aspectos relacionados às normas gramaticais, à ortografia, à digitação, ao vocabulário, à estrutura, à paragrafação, à coerência. A sugestão que se apresenta coaduna com a posição de Muniz, para quem a revisão pode ser pensada a partir de sua regularidade, enquanto prática linguageira historicamente consolidada em contextos institucionais específicos. Nessa perspectiva, “a unidade de análise não é o texto sobre o qual incidem as intervenções, nem as normas nas quais se baseiam essas intervenções, mas a intersecção entre textos e normas” (Muniz, 2018, p. 50).

■ Condições de produção do texto

As condições de produção do texto são determinantes para a definição dos gestos de escrita e de revisão. Assim, é necessário que o aluno compreenda a importância do que os condiciona. A discussão sobre cada aspecto, entre professor e alunos, é fundamental para orientá-los na tomada de decisões cada vez mais autônomas em relação aos gestos de escrita. Antes da revisão, é fundamental que a releitura do texto seja feita e que novamente o aluno responda mentalmente as perguntas que antecederam a produção:

Em qual **contexto** histórico, político, social, econômico, ele é produzido? De que **posição** eu escrevo? **Quem** é meu interlocutor? Quais são os **objetivos** dessa produção? Que **saberes são necessários e quais leituras** devo fazer antes da produção? **Como** eu escrevo (qual **gênero**? Qual **modalidade**? Com quais **recursos linguístico-discursivos**?) Em qual **espaço enunciativo** meu texto vai circular?

■ Gestos de Revisão

A tabela ao lado é uma proposta que pode ser adaptada, dependendo das condições de produção já expostas e do tempo reservado para a prática da revisão enquanto processo, ou seja, não se trata apenas daquela revisão após a escrita e antes da entrega do texto, mesmo que nesse momento ela já seja com consulta. Isso porque são as etapas dos **Gestos de Revisão** referentes a cada texto produzido ao longo de um período que importam na constituição de um **Arquivo de Produção e Revisão**.

Gestos de Revisão

ETAPA	O QUE	QUEM	COMO	ONDE
1	Revisão com releitura	Aluno	Antes da entrega do texto produzido, com ou sem consulta (dependendo da proposta).	Onde for a produção (em casa, no laboratório, na biblioteca etc.).
2	Orientação parcial	Professor	Após a produção, o professor faz a indicação dos desvios na margem direita do texto do aluno, seguindo o Guia de Revisão que ele adaptou.	Documento salvo em pasta do <i>drive</i> ou em folha (para texto manuscrito).
3	Correção e Justificativa	Aluno	(Re)conhecimento do desvio, explicação da correção (com consulta).	Na sala, em casa, biblioteca ou outro espaço em que o aluno disponha de material de consulta e tenha tempo suficiente para fazê-la.
4	Orientação final	Professor e aluno	Retorno da justificativa e correção do aluno. Comentários e orientações, inclusive quanto às demais competências esperadas.	Presencialmente, <i>on-line</i> / aulas síncronas, remotamente, texto com marcações + áudio, audiovisual (com texto em tela).
5	Reescrita	Aluno	Após as orientações finais do professor, considerando-se também o trabalho, à parte, com as demais competências e os objetos do conhecimento.	Em casa, no laboratório, na biblioteca, sala de aula ou em qualquer espaço onde disponha de recursos necessários para a reescrita e arquivo.
6	Arquivo	Aluno	Organizar os textos produzidos e numerá-los por ordem de produção.	No <i>drive</i> /nuvem, abrindo-se pastas; no <i>pen drive</i> ; em uma pasta física, numerando cada texto e sua proposta de produção.
7	Preparação para a próxima produção	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno • Aluno e professor • Entre colegas 	Antes da próxima produção, reler e analisar um ou mais textos arquivados e seu(s) processo(s) de revisão (etapas 2 a 6). Leituras e vivências. A análise do arquivo pode ser facilitada a partir dos formulários "Revisão com consulta" (preenchidos pelo aluno e corrigidos pelo professor) disponíveis na pasta.	Em casa, aula assíncrona, em biblioteca, em sala de aula ou em outro espaço de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na etapa “Revisão com releitura”, da Tabela **Gestos de Revisão**, o professor deve orientar o aluno sobre o tempo da produção e o tempo da revisão. Na “Orientação parcial”, é importante que o professor faça uma lista indicativa de fontes confiáveis, principalmente quando parte dos alunos ou toda a turma digitam suas produções e consultam *sites* para justificar a correção.

Quando estiver trabalhando a etapa 3 “Correção e Justificativa”, o professor pode utilizar um trecho dos textos de seus alunos para ressaltar como se trabalha cada tipo de desvio. Em seguida, precisará justificar com a norma. Na etapa “Orientação parcial”, o professor terá condições de verificar se o aluno identificou o desvio e se soube justificar a correção. Caso contrário, poderá fazê-lo na “Orientação final”, da mesma tabela, auxiliando o aluno nas dificuldades que persistirem. Isso também poderá ser feito para a turma, com exemplos representativos dos desvios que mais persistem.

■ Guia de Revisão

O professor terá condições, após analisar alguns poucos textos de um arquivo, de observar se o aluno fez ou não a revisão, como ela foi feita (com ou sem consulta; com ou sem leitura ou pesquisa), quais desvios se regularizaram, quais desvios foram sendo superados, quais persistiram e poderá, assim, preparar a intervenção, individualmente e/ou com a turma.

A consulta ao **Guia de Revisão**, da página ao lado, trabalhado previamente com os alunos, é um modo de o professor disponibilizar a eles uma relação de desvios recorrentes, explicar cada um, de modo que eles possam compreender e solucionar a marcação do professor em seu texto. Aos poucos, eles podem ampliar essa coluna do **Guia de Revisão**, facilitando o trabalho.

Os alunos poderão perceber, por exemplo, que, muitas vezes, cometem vários desvios com o emprego da vírgula por não saberem uma ou duas regras. O professor também perceberá, em muitas ocasiões, que o aluno não corrigiu porque não soube identificar o desvio ou não soube justificá-lo com a norma. Contudo, nos próximos textos desses alunos, será possível identificar qual é o problema; ou mesmo antes, já começando a orientá-lo, o que seria ideal. Revisar não só o próprio texto, mas também o texto do colega, pode ser muito significativo, sobretudo quando o fazem e procuram justificá-los juntos. Alunos que superaram alguns desvios podem discutir os mesmos aspectos com os textos dos colegas que foram previamente selecionados pelo professor. Essas oficinas de revisão nos mostram que os alunos estão muito disponíveis para essa interação e costumam aprender bastante com os colegas.

Uma vantagem do **Guia** é que o professor, em caso de texto digitado no Word, pode usar os comentários nos trechos específicos, para ajudar no processo ou deixá-lo para fazer as demais orientações da Revisão textual, considerando as demais competências avaliadas. Também pode usar as opções de revisão (sublinhado, cor etc.) do Word ou usar o recurso de substituir, a cada digitação da abreviatura (V; SP; ORAL etc.), todo o comentário relativo ao desvio. Todas as classificações podem estar na primeira coluna, enquanto o comentário sobre cada uma delas constará em uma segunda coluna na mesma linha.

Guia de Revisão

CLASSIFICAÇÃO

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR

AC – Acentuação (erro, falta ou pouco visível)	
COESÃO C REF – Coesão Referencial C SEQ – Coesão Sequencial	
CONC – Concordância	
CONT – Contradição entre ideias.	
FD – Frase Dependente da anterior: não se coloca um ponto entre elas.	
L – Letra (melhorar; ilegível; aumentar)	
M – Corrigir Margem / alinhar	
ORAL – Oralidade	
ORT – Ortografia	
PC – Parágrafo Curto. Todo parágrafo tem introdução, desenvolvimento e conclusão.	
PL – Parágrafo Longo ou Período longo (várias orações ligadas por vírgula)	
PONT – Pontuação. Se necessário, reestruture a sentença.	
PS – Paralelismo Sintático	
R – Repetição de palavras ou expressões.	
REDUNDÂNCIA – Redundância	
Regência REG V – Regência Verbal REG N – Regência Nominal	
RS – Relação de Sentido (coerência)	
SP – Sujeito Preposicionado. Não há sujeito preposicionado	
SUJEITO – Neste caso, o Sujeito deve estar indicado ou deve haver o índice de indeterminação do sujeito.	
SVO – Prefira a ordem entre os termos: Sujeito → Verbo → Objeto	
V – Vírgula	
VOC – Vocabulário (oralidade, palavra inadequada etc.)	
(...) – Continue a desenvolver a ideia; ela não foi concluída	

Um exemplo de como o professor deve comentar: estabelecer **relação de sentido** entre as sentenças (também entre os parágrafos) através de termo ou expressão: Diante do quadro exposto (...); Tendo em vista esses fatos (...).

(Professor, continue indicando e comentando os desvios mais recorrentes nas produções de seus alunos.)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

■ Orientação parcial feita em Artigo de opinião de aluno

Embora muitas iniciativas, públicas e privadas, despontaram nos últimos anos a fim de promover uma cultura mais acessível para as pessoas, a democratização inclusiva ainda precisa ser fomentada. A divida em relação a uma verdadeira cidadania cultural se sustenta desde os primórdios do Brasil, onde o acesso ao esclarecimento e à arte era exclusiva de uma aristocracia letrada, excluindo a maior parte da população analfabeta marginalizada. Ainda hoje, há reflexos desse "monopólio cultural" onde a definição e o acesso a cultura é traçado, não pelo povo, mas pelas grandes moderâmias elitizadas.

ORT

V

AC

V/coesão

AC

ORT

em qual

Introdução de um Artigo de opinião de aluno do 3º ano do Ensino Médio, com "Orientação parcial" do professor, na margem direita.

A “Orientação parcial” refere-se às anotações que estão fora da margem, à direita, e foram feitas pelo professor. Na direção da linha que contém o desvio, ele os classifica, mas não indica onde eles estão. Então, numa mesma linha, pode constar: V, V, AC, ORT; cabe ao aluno encontrá-los e corrigi-los. Já as anotações no corpo do trecho são do aluno, no processo de correção (alguns preferem indicar apenas no formulário de **Revisão com Consulta**, a seguir). Nessa etapa, o aluno preenche o formulário **Revisão com consulta**, de acordo com os desvios que ele encontrou nas linhas, reescreve a parte corrigida e justifica com a regra.

Revisão com Consulta		
Prof(a): Aluno(a): Gênero:		
Nº do texto: Data da revisão:		
Revisar	Linha	Trecho e explicação/regra
ORT	6 e 17	
V	9	
AC	11 e 15	
Coesão	14	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

■ Arquivo de Produção e Revisão: interpretação e análise

É muito interessante quando os alunos percebem que, com o avançar do processo, a tabela **Revisão com Consulta** vai ficando cada vez menor, uma vez que eles vão aprendendo e deixando de cometer tipos específicos de desvios. Também, a comparação entre as tabelas já preenchidas, permite ao professor identificar os desvios comuns, que demandam maior discussão com o grupo. O mais importante da proposta, que pode parecer lenta e relativamente trabalhosa no início, é o que ela pode propiciar em menor espaço de tempo, considerando-se a revisão enquanto processo, materializando as dificuldades que vão sendo superadas, o modo de superá-las, bem como levando o professor a conhecê-las em relação à especificidade de cada um e de um grupo maior de alunos e ao mesmo tempo dando visibilidade a elas.

Durante o trabalho com o **Arquivo de Produção e Revisão**, a maior parte dos alunos relatam que, na etapa “Correção e Justificativa”, consultam sites de instituições privadas (jornais, manuais de redação, blogs); pesquisam a grafia correta das palavras no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP²); conferem o Acordo ortográfico³; consultam livros didáticos ou uma gramática (poucos). Este é um problema de política de ensino ainda por se resolver, tendo em vista que o acesso à norma culta é um direito do aluno e que o livro didático faz um recorte da gramática. Ficou ainda evidente, na pandemia da Covid-19, a urgência de internet livre e políticas de doação de equipamentos eletrônicos aos alunos sem recursos para comprá-los.

2. O VOLP está disponível no site da Câmara Brasileira de Livro (CBL). Confira em <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario?sid=23>>. Acesso em 18 de maio de 2021.
3. Disponível em <https://www.academia.org.br/sites/default/files/conteudo/o_acordo_ortografico_da_lngua_portuguesa_anexoi_e_ii.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2021.

Quanto à pasta física ou virtual que reúne os textos dos alunos, são diversas as possibilidades e muitas não foram apontadas aqui, sendo já trabalhadas por tantos colegas! No caso da pasta virtual, no Google Drive, por exemplo, sugere-se que o professor abra uma pasta para os alunos que tenham recurso eletrônico para trabalhar com pastas na nuvem e em casa ou em escolas que possuem laboratório de informática e internet. O professor será o proprietário dessas pastas virtuais, enquanto o aluno será o editor, pois precisará abrir subpastas para os bimestres ou etapas, incluir textos etc. A escrita do texto diretamente no Google Docs é bastante produtiva, pois permite a entrada do professor, inclusive em forma de comentário, durante a produção ou mesmo depois, evitando a impressão de folhas e deslocamento do texto físico. Isso também facilita, para o aluno, a constituição de um arquivo com diferentes justificativas referentes a desvios recorrentes. O Google Drive é apenas uma das possibilidades de trabalho. Em caso de o texto ser produzido em sala (trabalho com redação em determinado tempo, por exemplo), pode ser posteriormente fotografado após a “Orientação parcial” do professor e inserido, pelo aluno, na pasta, passando às próximas etapas; no caso de não haver nenhuma etapa com uso do recurso eletrônico, o **Guia de Revisão** e os formulários de **Revisão com Consulta** precisam ser impressos e entregues aos alunos. Fato é que, durante a constituição desse **Arquivo de Produção e Revisão**, outro vai se configurando: um arquivo dos **Gestos de Produção e Revisão** específicos de um aluno, bem como da aprendizagem de cada um. É interessante como eles observam os aspectos apontados pela “Orientação parcial”, num espaço fora do texto deles, e se debruçam numa retomada que, aos poucos, vai resolvendo mais facilmente os problemas e reduzindo as linhas do formulário de **Revisão com Consulta**.

BILHETE ORIENTADOR

Durante o processo de “Reescrita” do texto, visando a interação entre professor e aluno, sugerimos a leitura do texto: “Conversa vai, escrita vem”, de Luciene Juliano Simões⁴, no *site* do Programa Escrevendo o Futuro.

Se a revisão não costuma ser um processo natural(izado) na produção de textos acadêmicos, o que está ocorrendo? Uma das respostas possíveis é a falta de autonomia e de responsabilização por seu texto. É maravilhoso quando o aluno retoma seu primeiro texto e o compara com os mais recentes; essa é a maior motivação e muitos a expressam pela interação entre os sujeitos envolvidos no processo, pela troca das pastas, pela orientação individual, enfim, quando nasce o desejo de fazer melhor no próximo texto e de se dar conta de que, embora a quantidade produzida seja muito menor, o resultado é muito gratificante. Por isso, na sugestão aqui proposta, o arquivo não se resume a uma quantidade de textos reunidos na pasta. Podemos tomar o **Arquivo de Produção e Revisão** pelos elementos linguístico-gramaticais materializados na discursividade de um conjunto de textos sujeitos à releitura e à interpretação dos **Gestos de Revisão** do autor. No caso do aluno, essa interpretação é orientada por seu professor. E encontra-se nesse arquivo um bom material para que os fatos da língua sejam

4. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/502/de-olho-na-pratica-conversa-vai-escrita-vem>>.



tema de reflexão para os alunos, para que percebam, entre outros aspectos, que não há homogeneidade entre as gramáticas; que há o uso de variante(s) culta(s) e as situações nas quais são mais ou menos rígidas etc. Nessa perspectiva, também poderíamos propor outras atividades com os diferentes gêneros que constituem o **Arquivo de Produção e Revisão**.

Moreira e Oliveira (2021) propõem tensionar o funcionamento de diferentes gêneros ao discutirem a elaboração de sequências didáticas. Também podemos propor, aos alunos, uma reflexão acerca das regularidades e especificidades do funcionamento linguístico-gramatical entre gêneros e modalidades, pelos quais eles possam refletir sobre o funcionamento da língua, sobre as diferentes variantes em condições específicas de produção. De qualquer modo, o ponto de chegada desse percurso fantástico que atribui significação a um **Arquivo de Produção e Revisão** é o prazer pela escrita e pela “entrega” materializado no texto e na expressão do rosto de um autor; manifestações de aprendizagem e conhecimento.

Referências

- BECHARA, E. *Gramática fácil* [recurso eletrônico]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- MARIANI, B. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
- MOREIRA, C. B.; OLIVEIRA, Gracinéa I. *Língua portuguesa: autonomia e interdisciplinaridade*. Belo Horizonte: RHJ, 2021.
- MUNIZ JR., J. S. *Tinha um editor no meio do caminho: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*. Divinópolis: Gulliver, 2018.
- ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico – Para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, A. E. *Em busca do texto perfeito*. 2ª ed. Divinópolis: Gulliver, 2019.
- RUIZ, E. *Como se corrige redações na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Beleza, professora!

18:25

Flaviana Fagotti Bonifácio

Passado o primeiro momento de incertezas diante da necessidade de distanciamento social em função da Pandemia de Covid-19, provocada pelo Novo Coronavírus, todos trataram de tentar, de alguma maneira, organizar o cotidiano para que, minimamente, fosse possível sobreviver no chamado “novo normal”.

Com as escolas não foi diferente: aulas gravadas, assíncronas, por plataformas distintas; ou de forma síncrona, no improviso, os professores trataram de tornar possível o diálogo com os mais de 47 milhões de alunos da Educação Básica no Brasil. Tratou-se também de um momento de parceria e solidariedade entre docentes e discentes que, à medida que iam precisando de recursos, contaram com a ajuda de colegas no compartilhamento de instruções, tutoriais e outras formas de ajudar quem pedia socorro.

Apesar das condições adversas enfrentadas por muitos docentes da rede pública, no Colégio Técnico de Limeira – uma escola de Ensino Médio e Técnico, mantida pela Unicamp, as dinâmicas que se estabeleceram foram bastante produtivas, pois os alunos, no geral, têm acesso a computadores e

à internet, facilitando muito o trabalho desde o início da pandemia. Para os vários casos de alunos com carência de recursos, o Colégio, com apoio da Universidade, fez o empréstimo de *notebooks* e *tablets*, e cedeu *pen drives* com dados. Esse tratamento cuidadoso permitiu que houvesse condições para que as aulas continuassem a ser ministradas, sem que se ampliassem as desigualdades existentes dentro e fora da escola.

Como professora de redação, no entanto, uma das minhas primeiras dúvidas, quando o aparato tecnológico foi organizado, dizia respeito à interação necessária no processo de construção de um texto. Com certo incômodo, eu pensava: como adaptar nossas dinâmicas para o formato remoto? Como interferir no processo, se estou longe dos alunos? De que forma vou dar retorno às produções de todas as turmas, chegando de fato a todos?

Pensando no desejo que nossos alunos têm de ingressar em uma universidade pública, principalmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tratamos de, em comum acordo, concentrar nossos esforços na produção da dissertação argumentativa, esse gênero textual exigido nos principais exames e que, no entanto, demanda trabalho de longo prazo e coloca os alunos ansiosos por dominá-lo. Pelo *chat*, as mensagens traziam a ansiedade reveladora de um caminho a ser seguido: “Flavi, a gente vai estudar a redação do Enem?”, “Professora, eu preciso arrasar no Enem. É quase impossível tirar 1000 pontos na redação, não é?”, “Olha, eu prestei o Enem no ano passado e não fui bem. Preciso melhorar muito!”.

Flaviana Fagotti Bonifácio é professora de literatura, gramática e produção de textos em Língua Portuguesa. Formada em Letras pela Unimep, com especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade São Luís e especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UnB. Professora de Língua Portuguesa do Cotil/Unicamp – Colégio Técnico de Limeira/SP; professora mediadora dos cursos da Olimpíada da Língua Portuguesa; e avaliadora de redação do Enem.

Percebi que se tratava, na verdade, de instrumentalizá-los para se apropriarem de competências na escrita de um texto cujos resultados teriam enorme impacto social para eles. Para a quase totalidade, é a única forma de realizarem um sonho, de garantirem o acesso à universidade pública, gratuita, de qualidade.

Assim, é preciso considerar: o que pode dar errado se há motivação mais que necessária para aprender? Se as ferramentas tecnológicas estão disponíveis, não se trata de usá-las, adaptá-las e explorar seus melhores recursos?

Em vídeos gravados, disponibilizados pela plataforma *Classroom*, e em aulas síncronas pelo *Google Meet*, projetando material e dialogando com eles, que respondiam por áudio e *chat*, comecei a apresentar a prova de redação e os critérios de correção, explicando a pontuação de cada competência e o que diferencia um nível de avaliação do outro. Defendi a ideia de que o primeiro avaliador do texto é o próprio autor e

que, por isso, eles precisavam saber como organizar o texto, como não fugir do tema, como explorar melhor os argumentos e os recursos coesivos, como enxergar as próprias falhas ainda a tempo de corrigi-las.

Cada sala escolheu um dos temas anteriormente utilizados no Enem e, a partir da discussão da proposta, passamos ao trabalho de escrita da dissertação. Aliando teoria e prática, estudamos tipos de introdução – diversas possibilidades de apresentar o tema –, delimitando a tese e já pensando no projeto de texto a ser executado. Estudamos a organização dos parágrafos para o desenvolvimento do texto, os argumentos e sua relação com a introdução na defesa de uma tese; e a conclusão no formato da proposta de intervenção.

Fizemos leitura de redações exemplares publicadas na internet e utilizamos vários fragmentos da *Cartilha do Participante*,



publicada pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), e de textos dos participantes do Enem 2019 que constam do *Manual para Avaliadores*, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) tornou público no intuito de ajudar alunos e professores em um ano tão atípico. Nessas ocasiões, observava os alunos se apropriando de termos, como: “texto motivador”, “adequação temática”, “repertório sociocultural”, “proposta de intervenção” etc., um sinal de que nosso trabalho tomava corpo.

No entanto, durante esse percurso, quando havia uma etapa ou aspecto do texto a ser avaliado, eu solicitava: “Quem pode projetar a introdução que escreveu pra que a gente possa analisar?”, “Quais operadores argumentativos vocês usaram?, Alguém compartilha o texto aqui para todos verem?”. Como resposta, havia o silêncio, a resistência. Mas, escolhendo então fragmentos do que haviam encaminhado nas tarefas solicitadas, eu dizia: “Vamos

olhar então este exemplo aqui de um colega da outra classe, mas que não está identificado”. Dessa forma, fazíamos a análise, a reescrita de trechos inadequados, as adequações necessárias.

Aos poucos, essa dinâmica foi sendo percebida como um exercício importante, respeitando o texto de cada um, com parceria e a contribuição de muitas vozes em um processo de construção e apropriação daquilo que todos precisavam contemplar em seus próprios escritos. Mas, individualmente, incomodava ainda o silêncio de uma parcela a quem eu tinha que ouvir, com quem eu precisava falar, como quando a gente se aproxima da carteira e puxa para uma conversa.

Produzir longos e detalhados recados escritos, com orientações específicas, tornou-se extremamente improdutivo diante do grande número de alunos. E foi a partir desse desafio que passamos a explorar um recurso absolutamente disponível a todos:

E Boa noite, Flavi!!!
Tudo bem ?
Desculpe a demora para enviar a introdução
Como você havia pedido para trocar a definição, coloquei uma citação

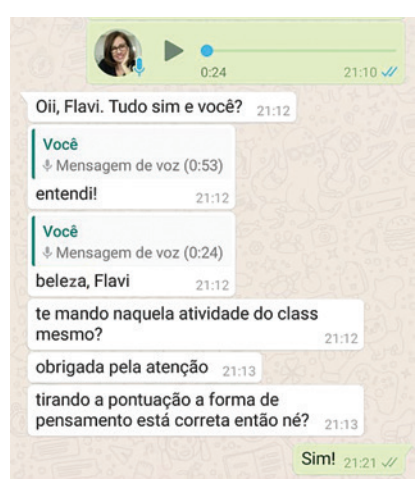
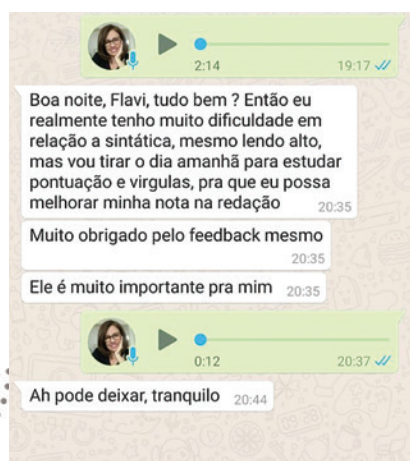
E Sociedade Líquida foi o termo cunhado por Zygmunt Bauman para a sociedade que é maleável e se adequa a novos costumes, culturas e pensamentos. Porém a sociedade brasileira ainda não conseguiu se moldar às novas crenças e religiões que existem em nosso país e, não respeitar as diferenças de religiões dentro do Brasil acarreta em inúmeros casos de intolerância religiosa. Isso tudo pois o povo não tem o exemplo que deveria ser passado por órgãos governamentais, além da falta de suporte escolar para as próximas gerações não levarem esta intolerância adiante na história.
Tentei mudar as causas
Ficou bom ?

Sim, melhorou.
Só troca essa ponte feita com “Isso tudo pois”

E Beleza, vou trocar
Flavi, você acha que se encaixaria o “afinal”?

Isso se deve ao fato de que...

E Nossa, melhor ainda.
Fechou, muito obrigado pela ajuda!!!



o WhatsApp. Assim, formamos grupos de cada sala e, um a um, os alunos foram se identificando, de forma que pudessem ser chamados para uma conversa privada por meio de trocas de áudios, o que acabou por agilizar e transformar nossa comunicação. À medida que lia as dissertações enviadas, gravava áudios comentando e sugerindo, questionando, ouvindo-os e retornando, em uma infinidade de mensagens e falatórios tão ricos quanto promissoras. A cada áudio ou sequência de áudios, eles respondiam: “Beleza, professora!”.

Com o tempo, isso refletiu também nas aulas, e o que era vergonha, timidez, transformou-se em confiança, autonomia, segurança, em um diálogo franco e absolutamente parceiro. Assim, quando perguntava quem queria compartilhar o que escreveu, passei a lidar com a fila de alunos querendo se expor: “Projeta o meu, Flavi!”, “Beleza, professora! Pode mostrar o meu!”, “Não sei se o meu está bacana, mas posso projetar?”.

Ao final do ano, eles se formaram. Seguindo as restrições, enfrentaram a prova do Enem, depositando nela expectativas de um futuro, do sonho de serem admitidos em uma universidade pública. Eles, que receberam toda a estrutura de que precisavam para chegar ali, sonharam com a possibilidade de continuar.

Alguns se lembraram de voltar, de reestabelecer o diálogo do ponto em que paramos, com o mesmo dispositivo pelo qual tantas vezes conversamos sobre a escrita, mas agora para dar retorno, para confirmar que podemos continuar a investir nesses atalhos usados para encurtar a distância. Eles voltaram para mostrar aonde



— Oi, Guilherme! Ela tá correta, sim, tá bom? Eu só fico preocupada assim... se você já sabe o que vai fazer nos dois próximos parágrafos. É... porque você traz aqui, ó, aquelas... “as religiões de origem africana continuam sendo alvo de imposições de dogmas e agressões provenientes do preconceito que se evidencia pelos constantes ataques reais ou até mesmo virtuais.” Daí, o que você vai fazer? Você vai fazer um parágrafo de... preconceito relacionado a ataques reais e depois um de preconceito relacionado a ataques virtuais? Por que você só tem um fator, né? Que é o preconceito. Como é que você pretende dividir os dois parágrafos do desenvolvimento... Só isso. Se estiver claro na sua cabeça como fazer, manda bala!



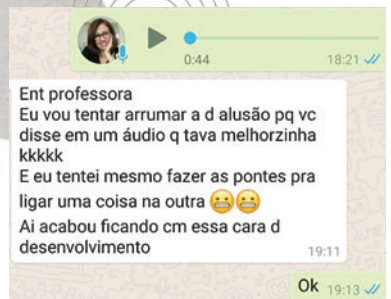
— Oi, Flavi. Eu pensei em fazer um parágrafo sobre o preconceito relacionado aos ataques reais e um outro parágrafo relacionado aos ataques virtuais, como você disse. Muito obrigado por ter me respondido e um ótimo final de semana para você, abraços.



— Professora, mas aí os fatores que é o porquê eu posso falar... tipo... nos argumentos, não é? Tipo... por esse motivo e por esse motivo. Ou tem que ser obrigatório colocar na introdução?



— Pode, sim. Eu só tô lembrando que tem que tá claro na sua cabeça. Pode! Então... tem introdução aí, dessas observações que eu fiz, que são mais fáceis de serem adequadas; outras dão um pouquinho mais de trabalho. Escolhe uma.



chegaram: “Prof, só queria te dizer que tirei 920 na redação do Enem!”, “Eu fui muito bem na redação, nem acredito ainda! Tirei 960. Muito obrigado por tudo!”, “Com minha nota no Enem, passei em Engenharia da Computação. Beleza, professora!”.

Agora é tempo de insistir: o ensino remoto continua, as ferramentas estão novamente à disposição e novos grupos de WhatsApp se formam: novas turmas renovam um sonho possível.

Para saber mais, consulte os sites:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf>.

<<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>.

Acesse
www.escrevendoofuturo.org.br



Parceiros

**FUNDAÇÃO
ROBERTO MARENGO**

**futura**

**UNDIME**
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

**consed**
Conselho Nacional de Secretários de Educação

Coordenação Técnica

**CENPEC**
Educação

Iniciativa

**Itaú Social**

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**

**PÁTRIA AMADA
BRASIL**
GOVERNO FEDERAL