





# Na Ponta do Lápis

ano XII • número 27 • julho de 2016

**COORDENAÇÃO TÉCNICA**  
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,  
Cultura e Ação Comunitária – CENPEC

## CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

**Coordenação**  
Dianne Cristine Rodrigues de Melo – Itaú social  
Maria Aparecida Laginestra – Cenpec

**Texto e edição**  
Esdras Soares  
Luiz Henrique Gurgel  
Tereza Ruiz

**Revisão**  
Rosania Mazzuchelli  
e Mineo Takatama

**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](mailto:escrevendofuturo@cenpec.org.br)  
[www.escrevendofuturo.org.br](http://www.escrevendofuturo.org.br)

INICIATIVA



Ministério da  
**Educação**



Tenho uma folha branca  
e limpa à minha espera [...]

Ana Cristina Cesar

Poeta brasileira (1952-1983), homenageada da  
Festa Literária Internacional de Paraty – Flip 2016.

**editorial 4**

O saber de todos nós

**entrevista 6**

Roxane Rojo

Por novos e múltiplos letramentos

**especial 12**

O trabalho do professor e seus gestos didáticos

**reportagem 18**

A Olimpíada e a universidade

**página literária 22**

Conceição Evaristo

Olhos d'água

**tirando de letra 26**

Relato de prática: um texto à espera de sua autoria

**óculos de leitura 32**

Máximas impertinentes

**de olho na prática 40**

Análise linguística e produção de textos:  
reflexão em busca de autoria

**indicações 43**

Para quem busca novidades para  
ver, ouvir, falar, pensar e sonhar



# O saber de todos nós

São mais de 80.000 professores inscritos em quase 40.000 escolas, envolvendo 170.000 turmas. Chegamos à 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, um programa nascido em 2002 por iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec. Em 2008, ganha a dimensão de política pública pela parceria estabelecida com o Ministério da Educação, ampliando, dessa forma, sua abrangência a professores e alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em todo o território nacional. Ao longo desses anos, a Olimpíada, um bem-sucedido programa de formação de professores de língua portuguesa, tornou-se referência de metodologia de ensino da escrita em uma parcela significativa de escolas públicas do país.

A equipe do Programa Escrevendo o Futuro costuma receber relatos de professores descrevendo o contentamento que tiveram ao fazer com que seus alunos escrevessem e aprimorassem seus textos. A ação planejada e executada ao longo de meses estreita os vínculos na comunidade escolar, na medida em que favorece o trabalho colaborativo, a socialização dos conhecimentos e o posicionamento crítico, abrindo perspectivas de transformação social. Ao desenvolverem as oficinas e estimularem estudantes para a desafiadora tarefa de escrever e participar da Olimpíada, professores abrem horizontes. Os envolvidos ampliam seus repertórios, leem e são lidos, são capazes de enxergar com outros olhos o lugar onde vivem e, a partir do lugar de cada um, compõem o saber de todos nós.

Agora é chegado o momento de finalizar as oficinas realizadas em sala de aula e organizar-se para a seleção do texto e postagem no Portal Escrevendo o Futuro. Não se esqueça: a data limite é 19 de agosto. Enviar o texto



é respeitar o próprio trabalho, o esforço do aluno, autor do texto escolhido e também de todos os outros colegas que saíram fortalecidos desse processo.

### O que tem por aqui

Esta é a primeira edição inteiramente virtual de *Na Ponta do Lápis* e foi disponibilizada em um formato que permite também a impressão, caso alguém assim deseje.

Entre os destaques deste número, você encontra a entrevista com a linguista Roxane Rojo sobre um tema bastante caro a todos que trabalham com educação: letramentos; além de retomar a origem e mudança do conceito ao longo do tempo, traz para a discussão as ideias de multiletramento e multimodalidade. O pesquisador Sandoval Nonato Gomes-Santos aborda o trabalho do professor e seus gestos didáticos, como criar situações para que o conhecimento a ser aprendido apareça e circule na sala de aula. A escrita do professor ganha destaque no artigo de Maria Cristina Zelmanovits, ao refazer os caminhos do próprio trabalho no relato de prática. Outra especialista, Márcia Mendonça, traz um novo olhar para a prática de análise linguística como ferramenta para a leitura e produção do texto.

Para finalizar, o debate político e pedagógico em torno da leitura e formação de leitores, no artigo de Luiz Percival Leme Britto, docente da rede de ancoragem da Olimpíada. Na seção “Página literária”, uma história da premiada escritora mineira Conceição Evaristo, expoente da literatura negra feminina no Brasil atual. E a reportagem evidenciando como docentes de universidades brasileiras estão utilizando o Portal Escrevendo o Futuro para formar professores de língua portuguesa.

Desejamos sucesso no trabalho de aprimoramento dos textos de seus alunos e, claro, uma agradável leitura!





## Roxane Rojo

# Por novos e múltiplos letramentos

Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, participou de uma conversa gravada em vídeo\*, com direção de conteúdo de Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon Rangel e Cristiane Mori, que comandou a entrevista com a pesquisadora sobre multiletramentos e suas práticas e de como evoluem acompanhando a realidade social. Roxane Rojo alerta: “Os gêneros se multiplicam e a cada dia surge um novo; como muda o tempo todo, o tempo todo tem desafio. Cada professor vai ter de refletir sobre o que ele gostaria de fazer”.

■ O termo “letramento” entrou no nosso dia a dia há muito tempo, mas ele é frequentemente confundido ou entendido como equivalente à alfabetização e até mesmo ao alfabetismo. Sabemos que não se trata da mesma coisa. Hoje já se fala em práticas de letramento e em multiletramentos. Gostaríamos que você nos explicasse essas diferenças.

O conceito aparece lá nos anos 1980, fim dos anos 1970, onde os próprios autores, eu diria, usavam como equivalentes o conceito de letramento, no singular, e de alfabetismo. Por quê? Mais tarde outros autores vão dizer: “Essa é uma visão muito escolar, cristalizada, do letramento valorizado pela escola, pelo jornalismo, por certas instâncias sociais que têm força”. Há outros letramentos e outras maneiras de usar a escrita na sociedade que são completamente ignoradas e não valorizadas; dessa forma, esse é um conceito que foi evoluindo e pode ter milhares de nomes: letramento; tipos e níveis de letramento; letramentos, no plural; práticas de letramento, depois multiletramento; e, mais recentemente, novos letramentos. A evolução continua conforme caminham os estudos e a realidade social. Numa sociedade como a nossa – da pós-modernidade ou da alta modernidade – usam-se a escrita e a leitura, a produção, os signos mediadores o tempo todo e em práticas muito diferenciadas. Por exemplo, se eu digo: “Você vai tirar dinheiro no caixa do banco ou pagar com cartão de débito sua conta”. Você vai dizer: “Ah, mas isso não é letramento porque eu estou digitando números”. Mas números são uma forma de letramento e de escrita matemática também, eu estou usando a escrita na prática cotidiana que a escola não vai ensinar, porque não é um letramento valorizado para a escola. Na escola, a professora faz a chamada, pede para o menino ler o texto em voz alta, e essa é claramente uma prática

\*O vídeo completo está disponível em <<https://www.escrevendoo futuro.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2239/pedagogia-dos-multiletramentos>>.



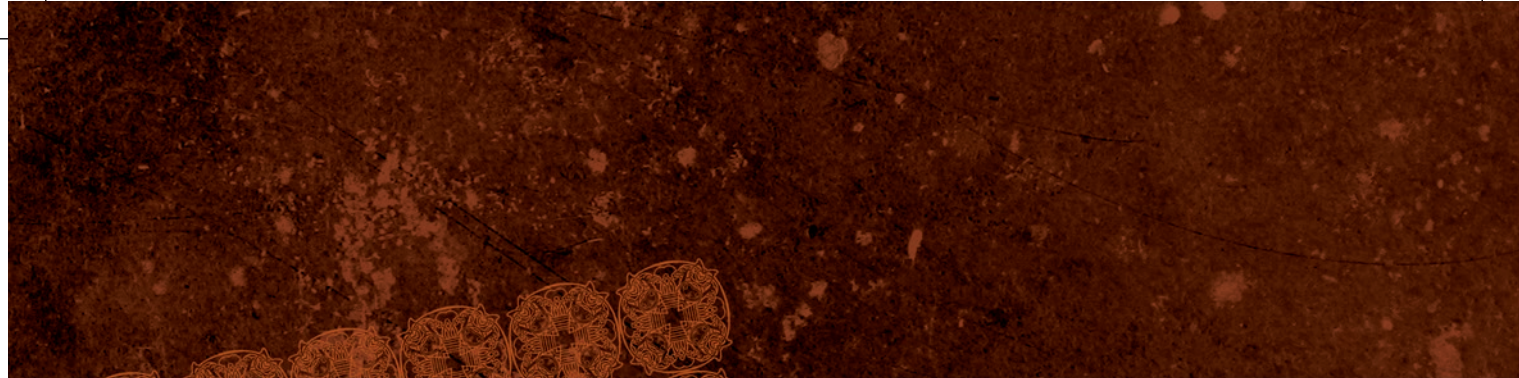


Foto Thomaz Pedro

de letramento escolar valorizada que vai se confundir com alfabetização e alfabetismo porque esse é o recorte do letramento que só a escola faz. Em outros lugares, vou ter outras coisas, por exemplo, dirigindo o carro, vem um menino, com a sua camiseta toda esfarrapada e pendura no retrovisor um saquinho de bala de hortelã com um bilhete: “Tô vendendo: R\$ 3,50; preciso do dinheiro, por favor, compre”. Pouca gente reconhece isso como uma prática de letramento, primeiro porque é pouco valorizada, segundo porque a escrita está lá e poderia ter sido oral; então por que a escrita está lá? Pra ele preservar a própria face, não precisar pedir esmola ou vender pessoalmente. Além do fato de poder colocar em cinco carros, enquanto o farol está fechado, ao invés de um só. É uma prática de letramento muito útil em situação de trabalho de rua. Isso não é valorizado pela escola. A escola tem de ampliar para práticas de culturas locais mais variadas que apenas a prática valorizada, e parar

de confundir com alfabetismo. Uma coisa é quando trabalho com capacidades, habilidades e competências de leitura ou com alfabetização e formas de escrita ou com formatos e funcionamento dos gêneros. Isso é refletir sobre. Outra é usar o letramento como prática para compreender criticamente e produzir. É preciso separar um pouco as duas coisas: o ensino de conteúdos e o ensino de práticas que têm de ser exercitadas.

■ **Então, essas práticas de letramento necessariamente envolvem diferentes culturas, diferentes contextos culturais?**

Certamente. Temos um exemplo muito interessante de letramento em cultura local (não valorizado). Vou ler uma notícia que saiu na

*Folha Online*, em 8/11/2006, na coluna de Gilberto Dimenstein, “Misturas de outro mundo”<sup>1</sup>: “Tocador de atabaque num terreiro de umbanda em Vila Medeiros, zona norte [de São Paulo], Renato Dias ficou intrigado, certa noite, com as frases balbuciadas, em aparente transe, por um guia espiritual. Disseram-lhe que talvez fosse uma língua indígena. [...] Independentemente de quaisquer convicções religiosas, aquela cena acabou se materializando no primeiro CD de *rap* com as letras em tupi de que se tem notícia. ‘Fiquei interessado na sonoridade daquelas palavras’, diz Renato”. Ele então foi procurar um professor da USP, especialista em tupi, para entender aquelas palavras e fazer *rap* em tupi. O CD chama *Kaumoda*, e foi lançado em 2008. Continua o texto do jornalista: “O projeto só foi possível graças a uma inusitada mistura de um terreiro de umbanda com

1. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd081106.htm>>.







**“Eu tenho de saber interagir com a imagem, ler a imagem, ler o mapa, ler a legenda do mapa, tudo para relacionar com o texto que não está só escrito no livro.”**



Foto Thomas Pedro

quais já são usuárias. A escola vai ter de refletir sobre isso, porque as pesquisas têm mostrado que não se trata de classe social ou de ter ou não dinheiro, mas da realidade das crianças da atualidade.

### ■ Poderia dar um exemplo sobre isso que você acabou de dizer?

É o problema do material didático, das propostas didáticas, dos projetos didáticos de que o professor dispõe. Um exemplo que eu acho bem interessante é pensar as tecnologias para produzir esses materiais. Tem um vídeo no *site* de palestras Ted Talk, de um jovem norte-americano, Mike Matas<sup>3</sup>, que criou uma maneira de fazer livros digitais que não são PDFs “enfiados” no *tablet*, mas livros digitais interativos, multimodais. Nesse vídeo, podemos avaliar o quão diferente pode ser essa leitura – no meio do texto, o livro permite que se abra um mapa digital interativo pelo qual se navega pelas regiões dos Estados Unidos para localizar, por exemplo, onde se tem energia eólica ou energia

3. Disponível em <[http://www.ted.com/talks/mike\\_matas?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/mike_matas?language=pt-br)>.

solar, e o tamanho do parque. Quer dizer, eu tenho de saber interagir com a imagem, ler a imagem, ler o mapa, ler a legenda do mapa, tudo para relacionar com o texto que não está só escrito no livro, mas está sendo falado pelo Al Gore [político norte-americano] numa videoaula que está dentro do livro. Um material que já não separa mais escrita de vídeo, de fala, de áudio, de diagrama e de animação. Essa é a mudança para onde se aponta a sociedade.

### ■ Como a escola pode incorporar o trabalho com os multiletramentos no seu cotidiano?

Há dois aspectos que temos de pensar, e que se desdobram em muitos outros. Um aspecto é a questão do currículo, de como é que eu junto um currículo que foi forjado para o “letramento da letra”, para a leitura e a produção de textos escritos, com esse novo funcionamento dos letramentos, sobretudo, nos dispositivos digitais, que implica no trabalho com multiletramentos. Eu teria de repensar a questão do currículo, tanto na direção de como juntar as culturas locais dos alunos com a cultura valorizada que a escola quer abordar quanto na questão da leitura e da produção, sobretudo, das diferentes linguagens nos textos que circulam em ambientes digitais, na televisão etc. Jay Lemke, autor norte-americano, que pesquisa o ensino de ciências e novas tecnologias, diz o seguinte: “Tanto faz se a mídia é voz ou vídeo, diagrama ou texto, o que importa é saber como criar significação da maneira como os nativos [como os alunos que já mexem com isso, editam vídeo, produzem *beats* para fazer *raps* etc.] o fazem”. Dessa forma, tenho novas ferramentas de leitura e produção que precisam ser exploradas em sala de aula e, portanto, precisam de um currículo revisitado, digamos, um “Projeto Escrevendo o Futuro”. Outro aspecto é que isso também implica mudança não só no currículo, no material



didático, nos dispositivos, mas também na pedagogia. Não é possível fazer isso de maneira transmissiva, até porque muitas vezes os alunos sabem mais do uso da ferramenta, do dispositivo, da produção que o professor.

Em 2000, quando o Grupo de Nova Londres começou a falar a respeito da pedagogia dos multiletramentos, eles sofreram reação muito forte da pedagogia mais tradicional nos Estados Unidos e deram uma recuada. Propunham um diagrama de quatro quadrantes, com um símbolo no meio para mostrar que eles se interpenetravam. A função desse diagrama era ilustrar o que era a pedagogia do multiletramento. O primeiro quadrante representa o usuário funcional, ou seja, tenho de saber operar o dispositivo e seus programas e aplicativos, isso é o requisito mínimo. Além disso, é preciso que ele seja criador de sentidos (segundo quadrante), produtor, e, portanto, mais que mero consumidor. Para ser um criador de sentidos, ele também precisa ser leitor crítico ou analista crítico (terceiro quadrante). É necessário que ele consiga ler e analisar criticamente, o que está disponível no digital, para criar sentidos que transformem, modifiquem (quarto quadrante).

É um pouco o “nada se cria, tudo se transforma”, que é a ideia do *remix*. Criar a partir do que os outros já fizeram. E essa é uma pedagogia diferente que estamos começando a experimentar, ou seja, essa pedagogia clássica em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno é receptor muda muito. A ideia agora é que todos – professores e alunos – trabalhem colaborativamente em pedagogias de projeto, as quais tendem a ser interdisciplinares, e não mais ficar restritas ao estudo exclusivo de língua portuguesa.

#### ■ Isso que você está dizendo combina com uma pedagogia de projetos?

Sim, de projetos em geral e interdisciplinares. Claro que não estou falando de transdisciplinares, envolvendo todas as disciplinas, mas posso trabalhar, por exemplo, história e geografia quando analiso um mapa interativo; ou trabalho forçosamente com matemática e geografia quando analiso a imagem do Google Maps. Isso é interdisciplinaridade, projetos que tenham objetivos muito claros no que diz respeito tanto à tecnologia quanto à leitura, à escrita, ao gênero etc.

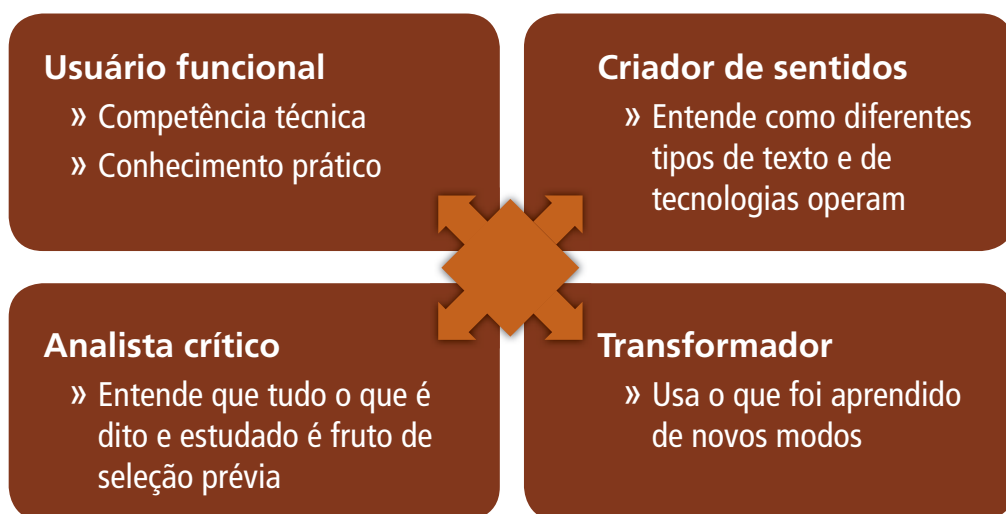


Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.



**“É preciso um grande trabalho transdisciplinar para entender o que acontece com essa difusão dos gêneros, que se multiplicam, e a cada dia surge um novo.”**

■ **Na escola se fala muito sobre o aluno ser proficiente em leitura, em escrita, mas hoje outra questão se coloca: como ser proficiente na leitura e na produção desses gêneros que estão no ambiente digital? O que a escola pode fazer?**

O grande perigo é a escola pensar o digital como um *tablet* de PDFs de escrita. Assim, bastaria ter o dispositivo para “colocar coisas”, sobretudo escritas, e continuar trabalhando com os descritores de leitura escrita para o “letramento da letra”. Mas não é disso que estou falando, a pergunta é um pouco “Deus e sua época”, porque, quando você me pergunta como ser proficiente nos gêneros do ambiente digital, eu tenho que saber de quais gêneros você está falando, existe desde *meme*, *gif*, que estão circulando nas redes sociais, que são também ambientes digitais para circulação de gêneros, até como se comportar diante do Facebook; como se promover e ganhar dinheiro em rede de mídia, que virou profissão, por exemplo, no YouTube; como produzir um *remix*, um AMV (Anime Music Video – clipe de vídeo e áudio), um Photoshop, uma arte digital, um poema visual, um ciberpoema; enfim, existe uma legião de gêneros que são letramentos muito variados e cada um deles vai envolver práticas e procedimentos técnico-funcionais específicos, por isso não vou falar em capacidade, em competência, em alfabetismo, em habilidade. Quando eu brinco “É Deus e sua época” é o que estamos estudando agora. Quando Lemke diz: “O que importa é saber como os nativos o fazem”, ele quer dizer como é que o MC Bin Laden faz seus *raps*, como é que um *remixer* como o Timbu Fun faz seus *remixes* etc., tenho que ver sobretudo como isso é produzido para poder ser um leitor crítico daquela produção. Tenho um grupo de estudo com meus alunos onde, basicamente, são eles que me ensinam. Trabalhamos colaborativamente na produção do material e na

reflexão. Atualmente dividimos o trabalho em áudio, seja música, seja *podcast*; *vidding*, que é uma grande categoria, vai desde vídeo promocional, empresarial, até remixes, AMV; animação; *design* – chamamos de *design* porque pode ser animação, arte digital, *photoshopping*, arquitetura digital, *game*, que é um caso à parte e pode ser um exemplo muito interessante de trabalho com toda uma corrente de *game learning*, que defende a gamificação dentro da escola. Lembro de um *game* que foi feito com uma tribo indígena, Kaxinawá, para fazer circular os mitos da cultura Kaxinawá. De novo a multiculturalidade. Um jovem arquiteto, editor de *vidding*, produziu um *game* contando o conjunto de mitos fundantes dessa cultura Kaxinawá, dando visibilidade à etnia<sup>4</sup>.

O resumo disso tudo é que é preciso um grande trabalho transdisciplinar para entender o que acontece com essa difusão dos gêneros, que se multiplicam, e a cada dia surge um novo; como muda o tempo todo, o tempo todo tem desafio. Cada professor vai ter de refletir sobre o que ele gostaria de fazer. Tudo é possível: mapa interativo, linha do tempo etc. Recentemente, trabalhamos com algumas propostas de edição de vídeo, *podcast*, e tudo isso é possível de ser feito desde os pequenininhos. Cada projeto escolar vai ter de fazer escolhas, estabelecer critérios que tragam benefícios também para o letramento da letra. Quais os gêneros do letramento da letra que eu quero trabalhar, qual esfera e que ferramentas mais se prestam a esse critério.

Nesse projeto, o nosso aluno é – o que sempre deveria ter sido – o protagonista.

É uma pedagogia do protagonismo!

4. Disponível em <<http://www.itaucultural.org.br/observatorio-noticias/huni-kuin-entrevista-com-os-criadores-do-primeiro-video-game-kaxinawa>>.



# O trabalho do professor e seus gestos didáticos

Sandoval Nonato Gomes-Santos

Por que a ação do professor pode ser considerada um trabalho?

O que faz o professor em sala de aula já foi considerado missão, sacerdócio, didática, mediação, entre outros rótulos. Tem sido considerado também, hoje em dia, **trabalho**. É o que nos mostram os estudos realizados pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz, junto com seus colegas colaboradores, na Universidade de Genebra.

Na ação de ensinar encontram-se pelo menos três ingredientes do conceito de trabalho, conforme tratado na história do pensamento social: **a ação de um sujeito** sobre um objeto com o auxílio de um **instrumento**, resultando dessa ação um **produto**.

No caso do trabalho de ensino, o **professor** atua sobre os processos de apropriação do conhecimento pelo aluno utilizando-se de **diferentes instrumentos ou ferramentas** e visando a um **produto** (a transformação desses processos de apropriação, ou seja, a aprendizagem dos alunos).

**Sandoval Nonato Gomes-Santos** é professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com mestrado em linguística aplicada e doutorado em linguística.



## Como é o trabalho do professor?

Como se pode atuar sobre uma matéria ou um objeto que não tem a forma e as propriedades da madeira (no trabalho do marceneiro, do carpinteiro ou do artesão), da massa de cimento (no trabalho dos pedreiros) ou do tecido (no trabalho das costureiras)? Como o professor pode atuar sobre os processos de apropriação do conhecimento do aluno que são processos de natureza psicológica, cognitiva ou psíquica?

O professor utiliza-se de um atalho: cria situações para que o conhecimento a ser aprendido apareça e circule na sala de aula, ganhe uma forma que permita seu manejo, por ele próprio e pelos alunos. Mediando o acesso a esse conhecimento, o trabalho do professor vai promovendo desafios para que o aluno vá se aproximando do conhecimento e dele vá se apropriando. Assim, o trabalho do professor atua indiretamente sobre seu objeto – ensinando os objetos de conhecimento é que o professor atua sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

É por isso que não é simples o trabalho de ensino: porque ele só consegue atuar sobre seu objeto – que é outro sujeito – se promover a vontade, o querer nesse sujeito de ser transformado. Daí que as situações criadas pelo trabalho do professor têm como princípios básicos o convencimento dos alunos e sua vontade de engajamento nas atividades propostas.

## Quais os gestos do trabalho de ensino?

Para convencer e engajar, o trabalho de ensino promove **duas grandes ações** sobre o conhecimento (os conteúdos ou objetos de ensino) a ser apropriado pelo aluno. Essas duas ações são chamadas de **gestos didáticos** do professor.

### a) O gesto de presentificação

Por um lado, temos a ação de **tornar presente** na sala de aula o conhecimento, de torná-lo um objeto que pode ser manipulado, sobre o qual se pode falar e pensar. Em outras palavras, a ação de familiarizar o aluno do objeto de conhecimento, sensibilizá-lo para descobrir pontos de identificação de seu cotidiano e de sua história com esse objeto.

Essa ação é conhecida pelos professores como a **fase de contextualização** do objeto de conhecimento (e ganhou grande importância na proposta didática de ensino por meio de gêneros textuais). Está presente ao longo de todo o percurso de ensino, embora geralmente ocorra no início das sequências didáticas ou oficinas, por meio, por exemplo, da leitura de textos ou da exibição de vídeos como instrumentos de sensibilização do aluno para determinados aspectos do gênero textual considerado: seu tema, a forma como se organiza ou os recursos usados em sua produção.

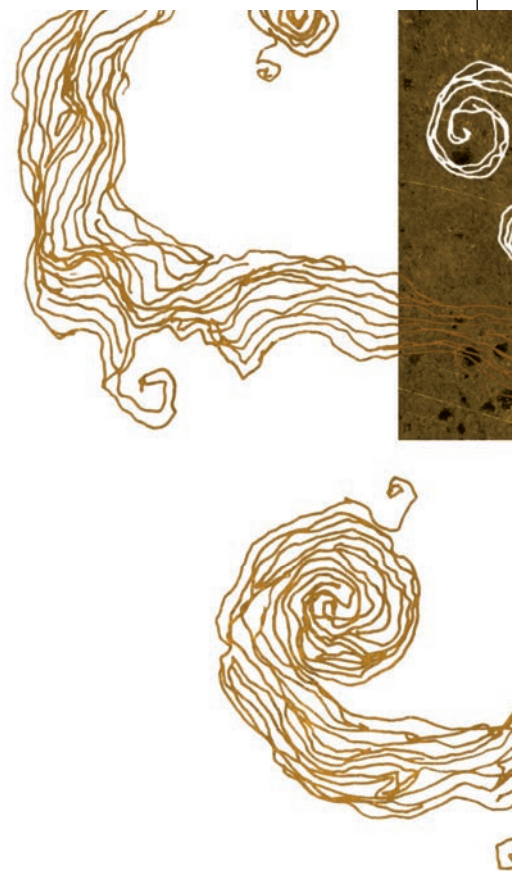




## b) O gesto de desdobramento ou topicalização

Por outro lado e complementarmente, temos a ação de **desdobrar** o conhecimento tornado presente, em suas facetas, em seus constituintes ou pontos relevantes. Em outros termos, a ação de ir decompondo o objeto de conhecimento, dando ênfase a determinados aspectos, estabelecendo vínculo entre eles, retroalimentando-os.

Essa ação de desdobramento do objeto de conhecimento pelo trabalho de ensino é contemplada pelos vários **módulos, etapas ou oficinas** que compõem a sequência de ensino de determinado gênero textual. Na sequência de ensino do gênero textual Artigo de opinião, por exemplo, os módulos de atividades destinados ao trabalho, seja com dados informacionais para a ancoragem de argumentos, seja com estratégias e recursos de argumentação, correspondem a duas facetas particulares do objeto de conhecimento (o gênero textual ensinado): uma faceta de natureza temática (sobre o que argumentar) e outra de natureza pragmática ou retórica (como argumentar).



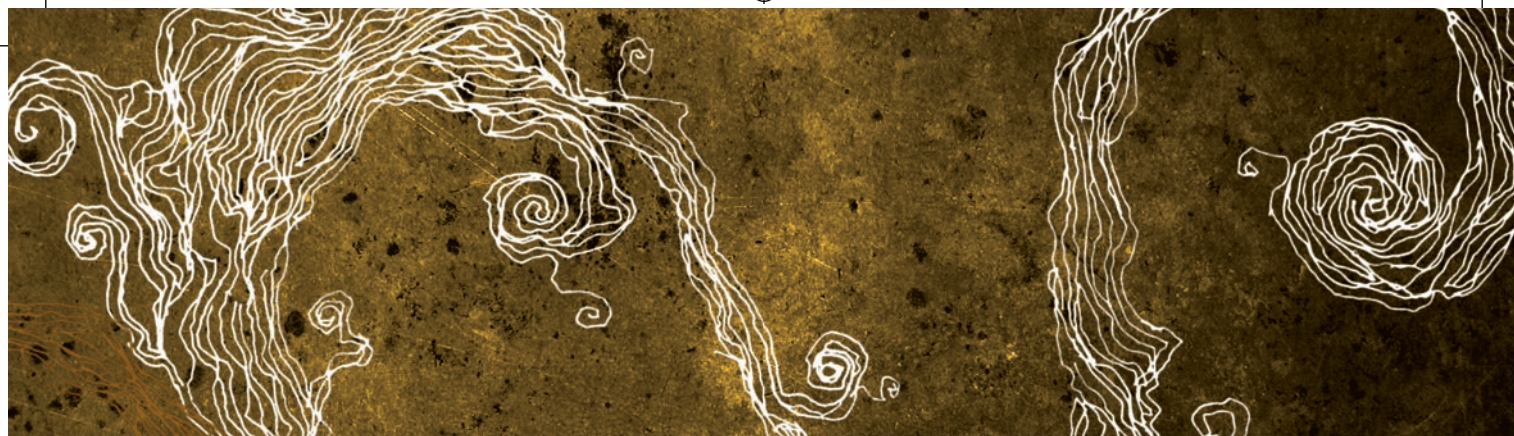
## Outros gestos didáticos

A esses dois gestos fundamentais do trabalho de ensino articulam-se outras ações sobre o objeto de conhecimento, outros gestos didáticos que subsidiam sua coconstrução pelo professor em interação com os alunos. Vamos olhar mais de perto esses outros gestos:

**o uso de instrumentos didáticos:** como trabalhador, o professor usa recursos, instrumentos ou ferramentas que atuam sobre a relação dos alunos com o conhecimento tornado presente na sala de aula. Cria, assim, o ambiente para que os alunos manipulem o objeto de conhecimento, para que pensem e falem sobre ele.

Os instrumentos do trabalho do professor consistem nos materiais utilizados nas atividades – textos impressos ou em suporte digital, filmes, computador, projetor de *slides*, lousa, giz, dicionário e principalmente o livro didático. A esses materiais vinculam-se outros instrumentos: **a exposição oral** na sequência da exibição de um filme, **a leitura oral** de um texto do livro didático, **a discussão** em torno do tema de uma matéria coletada na internet. Entre os vários instrumentos do trabalho do professor, aquele mais transversal a todos os outros é **a tarefa** ou **o exercício**, pelo qual o professor permite aos alunos manipularem de diferentes modos o objeto de conhecimento. Se quisermos conhecer um pouco mais sobre como age o trabalho do professor em sala de aula, a observação desse instrumento – a tarefa ou o exercício proposto – traz muitos e variados indícios.





**a regulação da aprendizagem:** a transformação dos processos de apropriação de conhecimentos pelos alunos, objetivo do trabalho do professor, vai sendo acompanhada por um conjunto de recursos de avaliação que visam a conhecer avanços e obstáculos no percurso de aprendizagem deles. O **gesto de regulação da aprendizagem** pode-se dar tanto como culminância de um intervalo desse percurso – caso das provas bimestrais – quanto ao longo de desenvolvimento das atividades e de resolução das tarefas, na interação em sala de aula – caso das atividades de reescrita do texto.

Entre os recursos de avaliação da produção escrita encontram-se as fichas ou grades de avaliação e de autoavaliação dos textos produzidos. Tais recursos buscam contemplar as facetas ou os pontos do objeto de conhecimento trabalhados ao longo da sequência de ensino do gênero textual, por exemplo. Assim, podemos dizer que o gesto de regulação da aprendizagem encontra-se intimamente relacionado ao gesto de topicalização do objeto de ensino: só é possível avaliar as facetas do conhecimento eleitas e efetivamente ensinadas. Dessa forma, é o corpo a corpo com os alunos no transcurso das oficinas o principal informante sobre os modos com que eles se engajam nas atividades e reagem às tarefas propostas, ou seja, o principal indicador para avaliação de seus processos de apropriação.



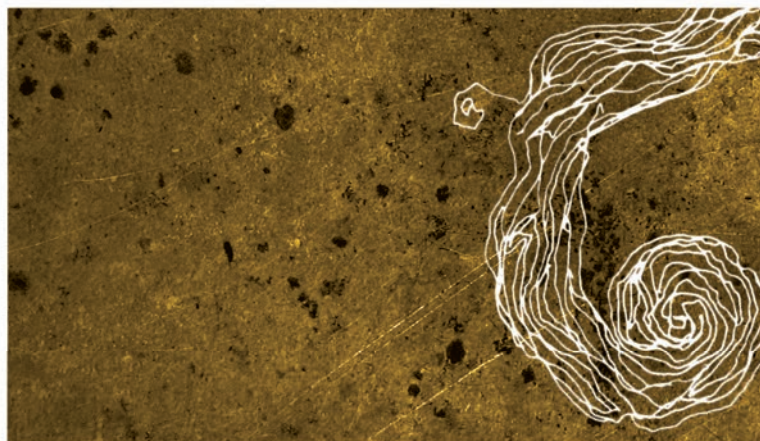
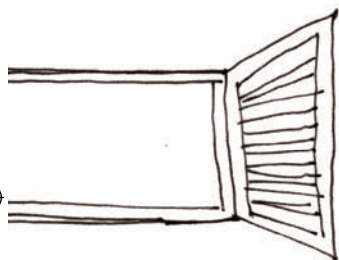
**a criação da memória didática:** como vimos, o trabalho de ensino de um objeto de conhecimento – como o gênero textual, por exemplo – constrói-se ao longo de uma sequência de atividades distribuídas em um percurso temporal. Nesse percurso, atuam fundamentalmente tanto o gesto de tornar presente, a cada oficina e no conjunto delas, o objeto de conhecimento, quanto o gesto de desdobrar esse objeto pelo foco sobre alguns de seus constituintes. O **gesto de criação da memória didática** tem a função de alinhar esses constituintes ao longo do percurso de atividades, criar nexos entre o que foi ensinado, o que se está ensinando e o que ainda será.



Assim, o gesto de criação da memória didática permite tornar orgânico o percurso de atividades propostas pelo professor e, assim, possibilita ao aluno estabelecer associações entre aquilo que aprendeu e o que poderá aprender. Em alguns casos, a criação de memória didática é efetivada no início de cada nova oficina, quando o professor reconstitui junto com os alunos o que fizeram ou estudaram na oficina anterior, como modo de engajá-los nas novas atividades. Em outros casos, é efetivada de maneira prospectiva, ao final de uma oficina, quando o professor propõe o levantamento de dados, entrevistas ou a coleta de contos ou relatos orais da localidade, por exemplo, como modo de repertoriar os alunos para o desenvolvimento das atividades de produção de escrita posteriores.

**a institucionalização do conhecimento:** no desdobramento do objeto de conhecimento em alguns de seus constituintes ao longo das oficinas, é inevitável que esses constituintes sejam apropriados de modo mais ou menos singular ou particular por determinados subgrupos de alunos ou por determinados alunos individualmente. Para alguns, o que adquire maior relevância podem ser as imagens líricas suscetíveis de serem evocadas com base em um tema escolhido para a escrita do poema; para outros, é o jogo de palavras, o ritmo criado pelo paralelismo de estruturas e construções sintáticas que ganham saliência. O **gesto de institucionalização do conhecimento** permite tornar comuns para a turma como um todo essas diversas saliências ou relevâncias que os constituintes do objeto de conhecimento vão adquirindo na experiência de apropriação dos alunos. Nessa direção, ele ajuda, como o gesto de criação de memória didática, a dar organicidade a esses constituintes, a criar uma versão integral do que foi trabalhado ao longo das oficinas, a ser compartilhada como conhecimento de todos.

Esse gesto é geralmente conhecido na prática escolar como sistematização dos conhecimentos, quando o professor, em algum momento do percurso de ensino, faz uma parada para construir uma síntese (por exemplo, por meio de uma aula de revisão) das várias facetas do objeto trabalhadas. Como é normal em um grupo de alunos a existência de diferentes estilos e ritmos de apropriação do conhecimento, o gesto de institucionalização permite, em última instância, evitar as desigualdades escolares, uma vez que busca restituir à turma como um todo aquilo que, embora seja faceta relevante na apropriação do gênero textual, pode-se ter perdido ou tornado menos relevante para determinados alunos.



## Para terminar, por enquanto

Tanto os dois gestos fundamentais do trabalho de ensino – presentificar e desdobrar o conhecimento – quanto os quatro outros gestos que lhe são complementares – fazer uso de instrumentos didáticos, regular a aprendizagem, criar a memória didática e institucionalizar o conhecimento – representam uma entre as várias maneiras possíveis de olhar o trabalho do professor e pensar sobre ele. Assim, os gestos didáticos não são camisas de força a que se ajustam as ações de todo e qualquer professor, independentemente do contexto em que atue, do perfil de seus alunos ou dos constituintes do conhecimento eleitos para o ensino. Não é bem assim.

Os gestos didáticos ganham corpo mesmo na interação entre professor e alunos, existindo antes dela apenas como expectativa (o que planejo fazer) e se fazendo efetivamente no calor dessa interação.

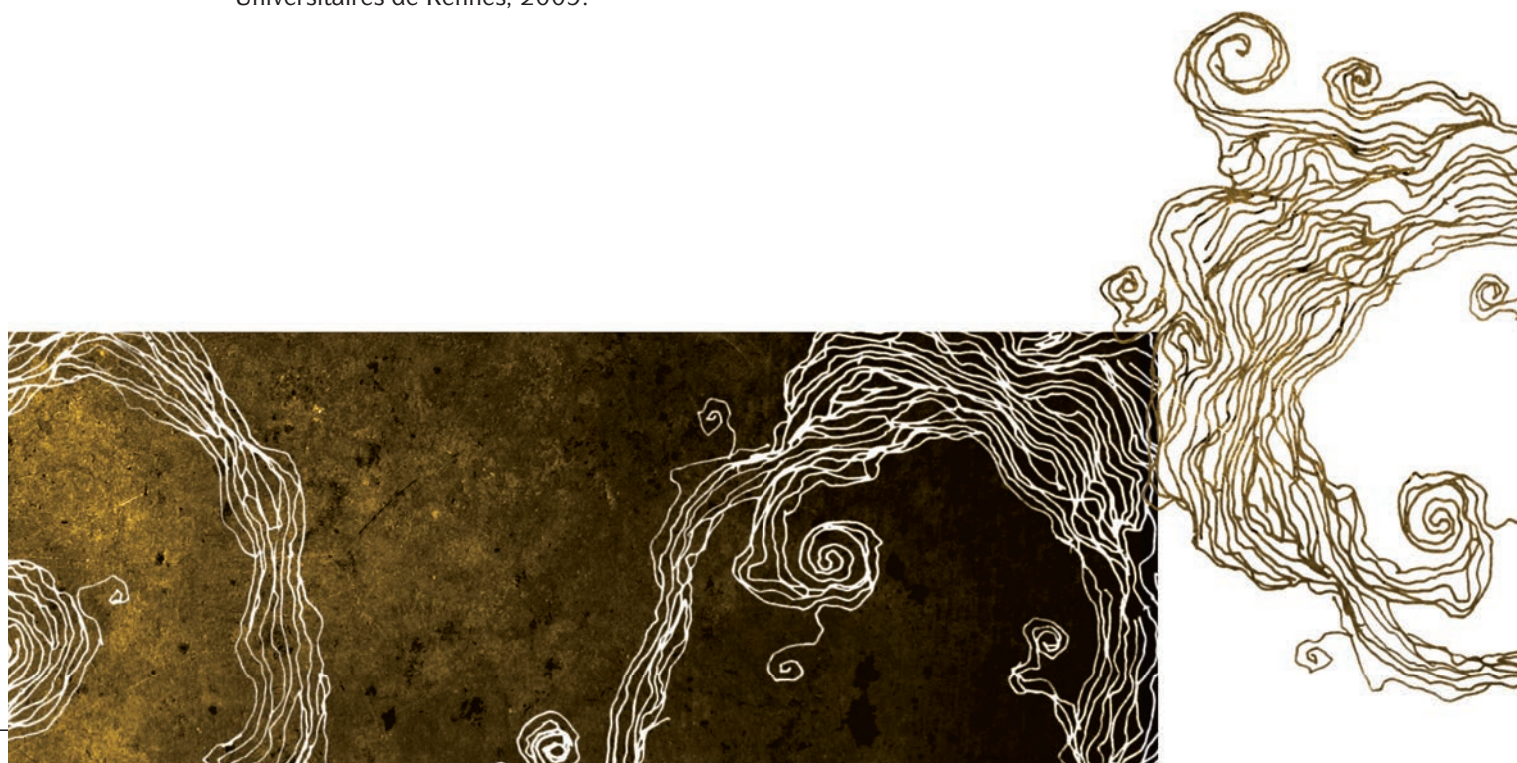
É esse caráter altamente dialógico e interativo dos gestos do professor que promove os desafios com que os alunos se confrontam e nos quais se engajam na construção de sua aprendizagem. São certamente esses desafios que motivam o conjunto amplo e diversificado de recursos e atividades propostas pelas oficinas de recepção e produção de gêneros textuais na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

## Para saber mais

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. “A escrita nas formas do trabalho docente”, in: *Educação e pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 36, nº 2, mai./ago., 2010, pp. 445-457.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. “Interação e trabalho docente em aula de alfabetização”, in: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 53, 2014, pp. 33-54.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.





# A Olimpíada e a universidade

Luiz Henrique Gurgel

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desde seu início, buscou manter vínculos com universidades públicas brasileiras, seja incorporando à sua metodologia estudos e experiências dos docentes que trabalham com projetos de leitura e escrita, seja servindo a esses mesmos especialistas como fonte para pesquisas. Em 2009, criou-se a chamada Rede de Ancoragem, que reúne docentes dessas instituições e representantes do Consed e das Undimes em cada Estado, para as formações de professores das redes públicas.

A revista *Na Ponta do Lápis* procurou alguns desses docentes de instituições universitárias públicas do país para saber mais sobre os projetos que conduzem e nos quais a Olimpíada é o foco.

## ■ Pesquisas de mestrado

Em Santarém, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o professor Luiz Percival Leme Britto coordena o Lelit – grupo de estudos, pesquisa e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola. Uma das principais linhas de trabalho do grupo é desenvolver ações e pesquisas com a Olimpíada. Atualmente tem oito participantes: quatro no mestrado em educação e quatro no mestrado profissionalizante em rede de língua portuguesa. Metade dos projetos é de intervenção em escolas da região e a outra metade examina aspectos teórico-práticos com base nos materiais, jogos e publicações produzidos pelo Portal Escrevendo o Futuro.

Entre os objetos de pesquisa de dois mestrandos estão a própria revista *Na Ponta do Lápis*, e outros dois estudos estão analisando os textos dos



Em Santarém, Pará, grupo de estudo desenvolve ações e pesquisas com a Olimpíada.

*Em Maceió, Alagoas, alunos estudaram e planejaram as Oficinas que seriam desenvolvidas com turmas de Ensino Fundamental.*



estudantes finalistas de 2014. Outras quatro mestrandas do grupo realizam pesquisas em escolas de Ensino Fundamental e Médio dos municípios de Santarém e de Óbidos em que os professores estão desenvolvendo as atividades propostas nos materiais do Programa. O objetivo desta última é aplicar a metodologia do ensino da língua portuguesa em sala de aula e entender resultados e efeitos desse trabalho sobre alunos e professores.

Segundo Percival: “O trabalho de pesquisa tem servido para criar um grupo que pensa o ensino e tenta discutir o efeito e as contribuições de uma ação institucional do nível da Olimpíada”. A expectativa é contribuir para o entendimento das propostas para a educação brasileira e, ao mesmo tempo, propor “problematizações para a própria Olimpíada, eventualmente apontando aspectos que possam ser aprimorados”.

## ■ Conhecer e aprender fazendo

A utilização, na prática, da metodologia do Escrevendo o Futuro também ocorre entre graduandos de letras da Universidade Federal do Acre (Ufac). A experiência está sendo feita pelo professor Henrique Silvestre na disciplina literatura e leitura. Ele realiza oficinas para a elaboração de crônicas com seus alunos. Henrique afirma que com essa experiência os futuros professores realizam, na prática, aquilo que propõem aos seus alunos nas escolas.

Como membro da Rede de Anclagem, Henrique formou e coordena as atividades de doze professores que atuam no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O trabalho é realizado com dezessete turmas do curso de pedagogia da Ufac para quem são ministradas oficinas de produção textual também utilizando a metodologia da Olimpíada. “Para esse fim, escolhi o gênero Memórias literárias, uma vez que pretendia resgatar histórias de leituras, divulgar a Olimpíada e, além disso, propiciar ao alunado uma experiência de produção de texto, com a qual ele poderá trabalhar em sua escola”, explicou. Os alunos de Henrique que fazem parte desse grupo atuam em escolas de zona rural, até mesmo em comunidades indígenas.



Em Maceió, estudantes do curso de letras, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), também partem para a prática em escolas públicas com professores que participam da Olimpíada. A atividade faz parte do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 1, ministrado pela professora Adna Lopes, da Faculdade de Letras. No começo de 2016, antes de as aulas começarem nas escolas públicas, os alunos de Adna estudaram e planejaram as oficinas que seriam desenvolvidas com turmas de Ensino Fundamental, em conjunto com as respectivas professoras, na Escola Municipal Walter Dórea Figueiredo. Outro grupo de Adna, graduandos do período noturno, desenvolveu as oficinas em uma turma de EJA, na Escola Estadual Geraldo Melo, mesmo sabendo que os alunos não participariam do concurso.

Para a docente alagoana o objetivo de seu trabalho é “procurar envolver os futuros professores, graduandos do curso de letras, nessa dinâmica”, buscando discutir uma nova visão das práticas de ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

Em outro ponto do Nordeste, a professora Ivoneide Bezerra de Araújo Santos, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, quer “fortalecer a Olimpíada como política pública”. Ela está na Rede de Ancoragem desde 2008 e também defende que o contato e a vivência frequente com os gêneros potencializam a formação do professor: “Acredito que se aprende a fazer fazendo”. Em 2013, lecionando didática do ensino de língua portuguesa para alunos de letras do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, também em Natal, desenvolveu um projeto para que o professor-aluno aprendesse na prática.



*Em Natal, Rio Grande do Norte, projeto para o professor-aluno aprender na prática.*





*Na Universidade Estadual do Piauí, formação e incentivo a futuros docentes de escolas públicas.*

Ivoneide passou a realizar formações com professores da rede pública em que liam e produziam textos de diferentes gêneros: carta do leitor, comentário, relatório, nota, plano de aula, debate, crônica, artigo e outros. “Essa experiência mostrou-se importante para que os professores pudessem compreender que a formação oferecida para a Olimpíada não pode se limitar a subsidiar a formação do professor apenas para participar de uma competição, mas que está na base daquilo que é necessário fazer no seu cotidiano de sala de aula.” Os professores, alunos de Ivoneide, aprenderam, de forma sistematizada, a postar comentários nas redes sociais e escreveram cartas do leitor aos jornais e revistas.

### ■ Iniciação à docência: Olimpíada como estratégia

Na Universidade Estadual do Piauí (Uespi), a professora Shirlei Marly Alves coordena uma ação que também utiliza a proposta metodológica da Olimpíada e que envolve bolsistas da universidade – graduandos de letras – e professores que trabalham na rede pública e atuam como supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), projeto do Ministério da Educação para formação e incentivo a futuros docentes de escolas públicas.

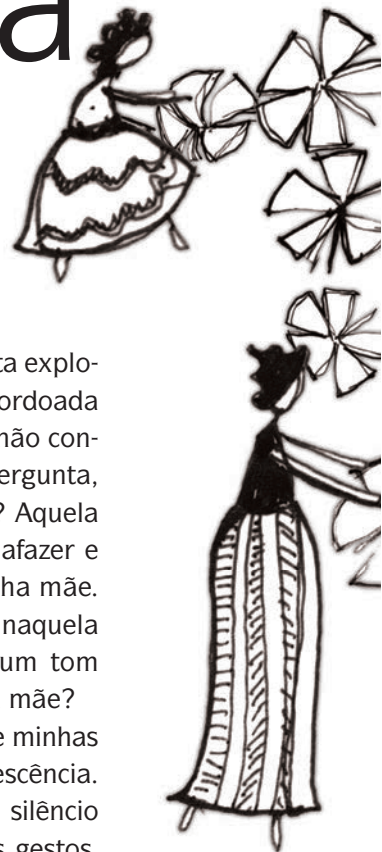
“A primeira iniciativa que tomei no sentido de estreitar os laços entre o Pibid e a Olimpíada foi propor ao Cenpec uma turma especial de professores supervisores para o curso ‘Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas’, em 2014. Concomitantemente, procuramos incentivar os participantes a usarem o material da Olimpíada em suas atividades escolares, de modo a concretizarem o trabalho com sequência didática”, afirmou.

Em 2015, os estudantes de Shirlei passaram a trabalhar diretamente e ser orientados por professores da rede pública que já participavam da Olimpíada. “Isso fez com que nossos acadêmicos de letras também passassem a usufruir dos aprendizados do programa e ainda das oportunidades de formação no Portal Escrevendo o Futuro, onde todos já estão cadastrados.” Destaca ainda a importância de se conhecer e trabalhar com essa metodologia como “uma excelente oportunidade de ver colocados em prática muitos fundamentos das teorias enunciativas da linguagem, e isso é um elemento valioso para a formação dos que já estão no campo de trabalho, bem como para os que estão se formando”.



# Olhos d'água

## Conceição Evaristo



Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela. Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

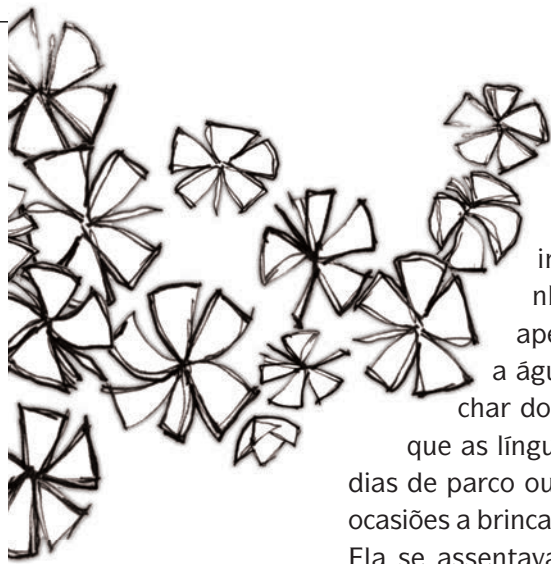
Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe.

Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria









infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha



família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabãs, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

### Conceição Evaristo por Conceição Evaristo

Sou mineira, filha dessa cidade, meu registro informa que nasci no dia 29 de novembro de 1946. Essa informação deve ter sido dada por minha mãe, Joana Josefina Evaristo, na hora de me registrar, por isso acredito ser verdadeira. Mãe, hoje com os seus 85 anos, nunca foi mulher de mentir. Deduzo ainda que ela tenha ido sozinha fazer o meu registro, portando algum documento da Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Uma espécie de notificação indicando o nascimento de um bebê do sexo feminino e de cor parda, filho da senhora tal, que seria ela. Tive esse registro de nascimento comigo durante muito tempo. Impressionava-me desde pequena essa cor parda. Como seria essa tonalidade que me pertencia? Eu não atinava qual seria. Sabia sim, sempre soube que sou negra. (Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.)



# Relato de prática: um texto à espera de sua autoria

Maria Cristina Zelmanovits

Comecemos nossa conversa com um fato curioso: os professores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro recebem exatamente as mesmas orientações para a realização do trabalho com cada gênero e, no entanto, percorrem trajetórias marcadas pela singularidade.

Em cada sala de aula, uma narrativa inédita é tecida todas as vezes em que uma oficina se põe em movimento. Guimarães<sup>1</sup> nos oferece uma pista para a compreensão desse fenômeno:

*O que vi, sempre, é que toda ação principia  
mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante,  
dada ou guardada, que vai rompendo rumo.*

Compondo-se com os Cadernos, a palavra pensada por cada professor cria realidades ajustadas às possibilidades e necessidades dos alunos, entrelaça os estudos com os saberes da comunidade, interpreta dificuldades, constrói nexos, gera nascimentos.

Essa situação de coautoria encontra espaço privilegiado para se legitimar nos “Relatos de prática”. Ao assinar sua experiência e compartilhá-la com seus pares, o professor torna público seu patrimônio particular de conhecimentos.

A explicitação e a análise da prática exigem distanciamento do calor da ação. Esse olhar em perspectiva permite que o professor investigue o vivido, recolha fragmentos, refaça trajetos, reflita sobre os caminhos do próprio trabalho e abra-se para a descoberta, para a interlocução e para a ampliação da própria aprendizagem.

O exercício da *reflexão metódica* e a *construção da lucidez profissional* não são questões triviais a um fazer docente que, como bem alerta Perrenoud<sup>2</sup>, *caracteriza-se [muitas vezes] por agir na urgência e decidir na incerteza.*

Por esse motivo, antes de avançarmos, recomendo a (re)leitura de textos apresentados em edições anteriores de *Na Ponta do Lápis* para a compreensão do que está em jogo quando se assume a tarefa de elaborar um Relato de prática. As sínteses a seguir têm o propósito de familiarizá-lo com alguns dos conteúdos presentes nos textos.

**Maria Cristina Zelmanovits** é pedagoga e colaboradora do Programa Escrevendo o Futuro; atua como assessora de projetos de literatura e artes.

1. João Guimarães Rosa. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
2. Philippe Perrenoud. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000; e *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## Narrar a experiência

Apresenta reflexões sobre a singularidade da experiência vivida e sobre a função das narrativas. Evidencia como os autores dos relatos de prática influenciam a produção dos materiais da Olimpíada e oferece orientações para os professores que querem se arriscar a escrever.



## Relato: jogo entre presente, passado, futuro

Abordando as diferenças entre viver, lembrar, registrar e relatar, o texto trata do desafio de transformar a experiência – com seus sons, movimentos, cores, cheiros, gestos, rostos, lugares – em discurso escrito a ser socializado e compreendido.



## Relatar a prática: como e por quê?

Ao mesmo tempo em que diferencia planejamento, diário e relato de prática, o texto mostra a interdependência entre os três gêneros e oferece recomendações para a escrita de relatos.



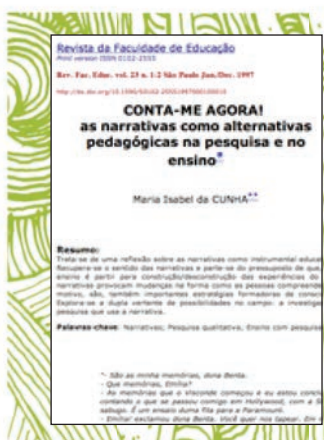
## Na prática a teoria é outra?

Diferenciando relato e relatório, o texto trata das marcas de autoria presentes no primeiro gênero e apresenta orientações para sua elaboração.



## Voz do Professor

Apresenta e analisa o processo de aprendizagem profissional dos professores, suas reflexões e seus depoimentos ao experimentarem a metodologia proposta pela Olimpíada.



## Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino

Reflexão teórica que recupera o sentido das narrativas e sua relação com a construção/ desconstrução das experiências do professor.

Para ver os textos na íntegra acesse:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos>



# Encaixando peças



Aqui proponho uma espécie de jogo: uma peça é apresentada (fragmentos dos textos de estudo sugeridos anteriormente) para que você encontre sua correspondente (*link* para relatos dos professores). O objetivo é ajudá-lo a observar como as reflexões e as orientações dos textos de estudo foram incorporadas e traduzidas pelos autores dos relatos. Vamos lá?

## Fragmento de

Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino

*O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão.*

Exemplo: o relato “*O exílio onde eu vivo*”, do professor Otávio Henrique Meloni, para lê-lo acesse:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/1754/relatos-de-pratica-vencedor-2014-prof-otavio-henrique-rodrigues-meloni>

## Fragmento de

Relatar a prática: como e por quê?

*Procure escrever colocando-se no lugar do leitor – tente fazê-lo entrar na sala de aula e enxergar o vivido como se tivesse estado presente, converse com o leitor, pense no que poderia interessá-lo e no que interessa apenas a você. Esse exercício de se colocar no lugar do leitor ajuda o autor a escolher o que dizer, ou seja, ajuda na seleção dos acontecimentos e na forma de apresentá-los.*

Exemplo: o relato “*O verso que não quer sair*”, da professora Teresa Silva Dias, para lê-lo acesse:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/1795/relatos-de-pratica-vencedor-2014-prof-teresa-silva-dias>



## Fragmento de

### Na prática a teoria é outra?

*Um relatório precisa parecer neutro [...]. O relato de experiência de prática pedagógica, ao contrário, é um gênero de texto que põe em evidência a autoria de quem o escreveu. As marcas de autoria aparecem no texto todas as vezes que o autor faz referência às experiências muito particulares que somente ele viveu com seus alunos, em sua sala de aula, em sua escola. Ao relatar essa experiência [...] o professor faz uso de pronomes pessoais e de tratamento, estabelecendo um diálogo com o leitor. Como o relato fala de situações experimentadas pelo autor, revela as sensações e emoções vividas nessas experiências. Isso é marcado pelo uso de adjetivos que aproximam o leitor dos sentimentos vividos por quem relata.*

**Exemplo: o relato “Um passado cheio de novidades”, do professor Wagner da Conceição Trindade, para lê-lo acesse:**

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/1818/relatos-de-pratica-vencedor-2014-prof-wagner-da-conceicao-trindade>

Ao ler os relatos, você também pôde observar diferentes estilos, formas de organizar as narrativas, usos de recursos de linguagem, entre outros. Não existe, portanto, um modelo único. Muitas vezes, para encontrar o nosso jeito próprio de dizer, precisamos analisar outros jeitos.

**Para conhecer relatos de outros professores, acesse:**

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica>





# Questões que ainda merecem maior investimento

Embora os relatos de prática venham avançando a cada edição da Olimpíada e já apresentem muitos aspectos positivos, a análise do conjunto de textos enviados ao longo do tempo indica certa desigualdade entre o espaço ocupado para descrever as ações do professor e aquele destinado à análise das produções dos alunos.

Entendendo que os conhecimentos prévios, os equívocos, as descobertas e as dificuldades dos estudantes ao longo do processo são valiosas matérias-primas para a ação do professor, o objetivo desta parte é oferecer modelos que dão contorno mais definido à avaliação das aprendizagens e contextualizam as intervenções docentes.

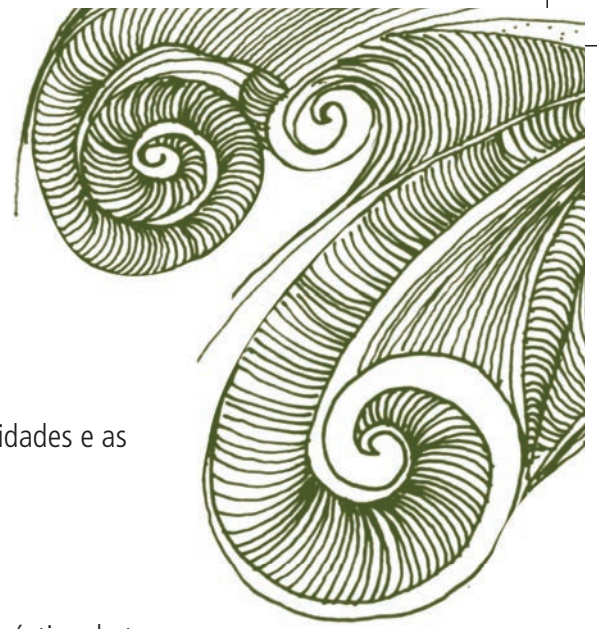
Presente no Portal Escrevendo o Futuro, o estudo “Lente de aumento na escrita” apresenta três projetos envolvendo gêneros textuais diferentes dos trabalhados pela Olimpíada. Se essa informação lhe causou estranhamento e o fez pensar – mas no que esse tal estudo pode me ajudar a escrever um relato de prática? –, então estamos em um bom momento da conversa.

Sugiro que observe, logo no início de cada projeto, a presença de um denominador comum que roteiriza as apresentações – projeto, situação de produção, produção inicial e análise dos textos dos alunos, procedimentos para aperfeiçoar as produções, produção final e publicação. Essa lista pode ajudá-lo a pensar em um planejamento global de seu texto.



<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/lente-de-aumento-na-escrita>

Antes de avançarmos, um alerta se faz importante: “Lente de aumento na escrita” é um estudo, não um Relato de prática! Digo isso por saber que o espaço de que você dispõe para escrever é muito pequeno e não permite o uso de certos recursos (inclusão de imagens, por exemplo) apresentados nos modelos sugeridos. Mas, então, no que eles podem ajudá-lo?



## Em linhas gerais,

- ▶ a sintetizar as etapas de um projeto;
- ▶ a observar como é feito o entrelace entre as atividades e as produções dos alunos.

## E, mais especificamente,

- ▶ o projeto “Cantos distantes” apresenta um diagnóstico da turma e as atividades criadas para ajudar os alunos a superarem os diferentes obstáculos da escrita mapeados;
- ▶ o projeto “Contos de fadas do mundo inteiro no toque das mãos” apresenta um vídeo em que a professora explicita oralmente as hipóteses de sua turma com relação à paragrafação para contextualizar as atividades que precisou elaborar para ajudar seus alunos a avançarem nessa questão específica;
- ▶ o projeto “Encantos de Mojuí dos Campos” apresenta atividades que visaram à melhoria dos aspectos discursivos e de conteúdo dos textos, questões representativas das dificuldades dos alunos nas produções iniciais.

## Antes de ir

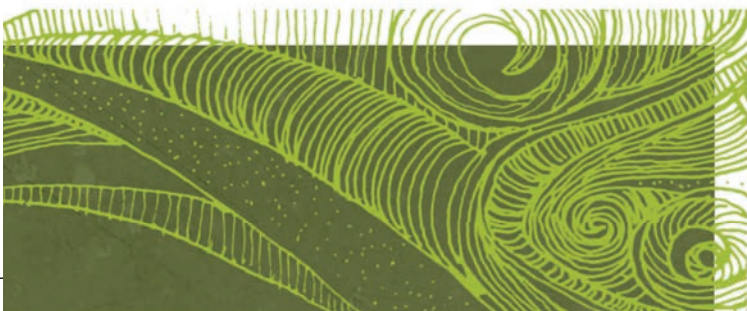
Não posso terminar esta conversa sem declarar que escrevo do lugar de professora, ou seja, daquela a quem cabe a tarefa de orientar, oferecer alimento e fazer mediações. No entanto, ao ocupar o lugar de escritora, sinto na pele o que um dos maiores conselheiros da escrita<sup>3</sup> tão sensivelmente descreveu:

“As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou.”

Despeço-me desejando que o atrevimento da escrita visite cada um dos leitores deste texto. Se, como diz o poeta<sup>4</sup>, a palavra nos desafia, aceitemos o combate!

3. Rainer Maria Rilke. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Globo, 2001.

4. Referência aos versos do poema *O lutador*, de Carlos Drummond de Andrade.





Óculos  
de leitura

# MÁXIMAS impertinentes\*

Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente. Faço aqui o papel de vossa válvula de escape e da vida massacrante da média burguesia.

(Rodrigo S. M. – narrador-personagem de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector)

---

Luiz Percival Leme Britto

Quando se fala em formação do leitor, deixam-se implícitas muitas outras ideias de que não se falam diretamente. A mais evidente é a de que nem todo mundo que sabe ler é leitor, isto é, ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas (caso contrário, formar o leitor seria sinônimo de ensinar a ler).

Outra ideia que não se esclarece é a de que deve existir alguém ou algo que tenha capacidade e autoridade suficientes de formar o leitor, isto é, existiria um agente formador; mais ainda, supõe-se que esse formador é um (bom) leitor e sabe bem como fazer para formar leitores.

Um terceiro subentendido no discurso de formação de leitor – o de maior apelo e, ao mesmo tempo, o mais complicado de todos – é a sugestão de que ser leitor é sempre e necessariamente algo positivo; caso contrário, não se justificaria o enorme esforço que se tem empreendido no incentivo de tal comportamento.

Ideias como essas têm servido de fundamento e estímulo a programas de incentivo à leitura e justificado as mais variadas campanhas de promoção da leitura; elas são motivo de livros e de preocupação pedagógica; e, desafortunadamente, resultam de e em um aparente e perigoso consenso.

Por isso, contrariando o consenso, trato neste texto de pôr em questão algumas dessas crenças subjacentes ao debate político e pedagógico em torno da leitura, fazendo uma clínica negativa do que se tem entendido por promoção de leitura por meio disto que chamei de *Máximas impertinentes*.

---

\* Versão revista e ampliada de texto de mesmo título publicado em PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs). *A formação do leitor – pontos de vista*. Rio de Janeiro. Argos, 2012. p. 86-91. [In: Luiz Percival Leme Britto. *Ao revés do avesso – Leitura e formação*. 1ª ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.]

sobre o autor  
Luiz Percival Leme Britto

A maldição de ser coxo na vida me apanhou. Não na timidez, mas na inaptidão com as coisas e as gentes. Queria ser como Adélia, desdobrável. Sem saber muito que contar de mim e desquerendo redizer as coisas que fiz e faço – currículo, apresentação, produção –, tomo emprestadas as palavras de um poeta que quis ser, outrora e agora.



## ■ A leitura não é boa nem má – leitura é leitura

Que coisa é essa de ser leitor?

Trata-se de uma categoria em que se inclui determinado tipo de pessoa, assim como ocorre com consumidor, motorista, passageiro, espectador, usuário, assinante, pedestre, assegurado, cliente, eleitor...

Tais atributos são, por assim dizer, alguns dos muitos modos de ser que se incorporam à condição de cada indivíduo na sociedade contemporânea e que caracterizam a forma de ser “cidadão”, de participar. Para cada uma dessas situações, supõe-se um comportamento apropriado (obrigações) e um direito. São situações em que, de acordo com o conceito de cidadania de Milton Santos<sup>1</sup>, articulam-se entre o espaço público e o espaço privado.

O mesmo acontece com ser leitor.

Saber ler é uma necessidade objetiva do sujeito moderno, na medida em que a leitura está implicada por muitas práticas sociais e a impossibilidade de realizá-la impede, em alguma medida, o sujeito de participar de tais práticas. Isto quer dizer que as pessoas têm de aprender a ler e a ler umas tantas coisas por determinação social; não há opção, não há escolha!

Mas isso não faz ninguém melhor ou pior no que tange ao caráter, aos compromissos éticos, às contribuições para com a sociedade; também não faz ninguém mais ou menos feliz. É uma condição e garante à pessoa certo trânsito no espaço social, que lhe oferece maior ou menor possibilidade de produção, consumo, domínio das coisas. Quanto maior o alfabetismo, maiores as possibilidades de sucesso e bem-estar.

Objetivamente, lê-se pelas mais variadas razões diferentes tipos de texto, em diferentes suportes e em diferentes situações, conforme as disponibilidades e necessidades de cada um. Não há nenhum valor ético ou moral necessariamente associado ao exercício da leitura: ela se presta a muitas finalidades e é realizada por pessoas de todas as índoles, de qualquer ideologia.

E assim como não faz sentido dizer que alguém, por ser cliente, eleitor, usuário ou assegurado, torna-se melhor ou pior, mais ou menos crítico, também não faz sentido afirmar que uma pessoa torna-se melhor ou pior, mais ou menos crítica, por ser mais ou menos leitora, ou ser leitora disto ou daquilo.

1. Milton Santos. *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.



## ■ A leitura não salva nem condena – a leitura é

O leitor, porque leitor, destaca-se da vida medíocre e se eleva à condição de um ser valoroso, que sabe de si e do mundo, que viaja e conhece lugares inimagináveis, palavras extraordinárias...

A leitura é o alimento do espírito – instiga a fantasia, provoca a curiosidade, aguça o raciocínio.

Esta representação, apenas aparentemente exagerada, brota do discurso redentor salvacionista que vincula a leitura a um processo civilizatório, tornando o leitor uma pessoa boa, solidária, respeitosa de si e dos outros, criativa. Crianças de rua, se leitores, serão melhores (um método socializador); pessoas hospitalizadas, experimentando a leitura, sofrerão menos (um lenitivo); pessoas com sofrimento psíquico se organizam mentalmente pela leitura (uma terapêutica); jovens inseguros e arredios se descobrem (uma pedagogia); tímidos se relacionam com mais desenvoltura (um disparador)...

O interessante que nada disso é exatamente falso.

Sim, é possível que uma experiência estética intensa, pela força da arte, desencadeie processos psíquicos variados, inclusive de bem-estar e organização. Sim, é possível que o texto funcione como mediador de relações e contribua para que um pedagogo se aproxime de crianças “difíceis”. Sim, é possível que um jovem se descubra lendo uma história desafiadora, provocadora de emoções difíceis de dizer, e se supere de muitas formas.

Mas há uma enorme diferença entre esse “é possível” e o “ser definitivo” do discurso redentor. Também a audição e execução de música, a convivência com animais, as tarefas de criação manual (a tapeçaria, por exemplo) – tudo isso pode ter função terapêutica, organizadora, pedagógica... Mas nada disso é essência da leitura (nem da música, nem do artesanato, nem do esporte). E, ademais, isso não é com qualquer texto nem com qualquer tipo de leitura nem em qualquer hora.

O eventual sucesso de uma ação pedagógica ou terapêutica usando a leitura de um texto está condicionado a uma dinâmica muito maior, em que os instrumentos elegidos pelo agente se fazem úteis e necessários em função de sua capacidade e da análise que tem da situação e das pessoas com quem está trabalhando.

*Não há criação nem morte perante a poesia.*

*Diante dela, a vida é um sol estático,*

*Não aquece nem ilumina.<sup>2</sup>*

2. Carlos Drummond de Andrade. “Procura da poesia”, in: Poesia Completa / A Rosa do Povo. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 117.



## ■ Quem lê sempre lê alguma coisa – ler é verbo transitivo

O mito de que ler faz bem, de que torna as pessoas melhores, reforça e é reforçado por outro conceito vago: importa ler, não importa o quê. No entanto, não se pode negar que a leitura pressupõe necessariamente o texto, que este não existe sem aquela; e, se isso é verdade, a recíproca é igualmente verdadeira.

É só por causa da omissão do objeto sobre o qual incide a leitura que parece fazer sentido a pergunta: *você gosta de ler?* Repare-se o quão estranho soa perguntar a alguém se gosta de ver, escutar ou assistir. Imediatamente, a pessoa retrucará: assistir o quê? Ver o quê? Ouvir o quê?

Com a leitura não há por que ser diferente. Não há por que pensá-la sem pensar os objetos sobre os quais ela incide. Há textos mais densos que outros; há gêneros mais exigentes; há assuntos mais difíceis e distantes da vida comum; há áreas do conhecimento que se organizam com referenciais precisos...

Ler um romance, por exemplo, pressupõe, em função dos códigos sociais estabelecidos, esquemas, modos, tempos e finalidades de leitura diferentes de quando se lê um relatório ou um tratado de filosofia ou uma receita culinária... Bem sei que se pode escrever um poema em forma de receita, que se pode escrever um relatório literário, que se pode fazer um conto na forma de um inventário de coisas antigas, que se pode fingir ou mentir ou esconder quando se escreve em certas condições.

Sei da tênue fronteira entre biografia e romance; entre jornalismo e ficção; entre filosofia e fantasia. Mas sei também das convenções que permitem essas possibilidades e dos jogos que se fazem em torno delas.

## ■ O leitor de um certo texto é o leitor desse certo texto

Outra das ideias que circula entusiasmadamente nas escolas e em programas de promoção de leitura é a de que o importante é ler, não importa o quê.

Por trás dessa ideia, está a crença de que uma leitura puxa outra e que a pessoa começa lendo história em quadrinhos e conforme pega o gosto passa a ler mais e coisas melhores.

Isso não passa de um mito de senso comum, calcado num raciocínio mecanicista de que A necessariamente causa B.

Nada contra que o sujeito leia o que quer ou o que precisa, mas não há como aceitar essa ideia de progressão na formação do leitor. As TVs educativas continuam mantendo índices de audiência baixíssimos, apesar da enorme audiência de programas sensacionalistas; os filmes de autor continuam sendo assistidos por muito menos gente que os filmes de aventura e pancadaria;



o grande sucesso de jornais populares do Rio de Janeiro, na década de 1990, não implicou o aumento das vendas dos jornais tradicionais; a revolução eletrônica permitiu o acesso físico, mas não ampliou a leitura de Machado de Assis.

Cada sujeito lê aquilo que tem relação com seu modo de vida, com suas necessidades, com sua dinâmica profissional, com seus vínculos culturais e sociais.

Não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social; ao contrário, é o tipo de vínculo que ele estabelece com o mundo, com os outros, que pode conduzi-lo a ler estas ou aquelas coisas de um ou de outro jeito.

A leitura, mesmo feita em recolhimento, não é um comportamento subjetivo, uma questão de hábito ou de postura, é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais.

## ■ Ler não é um prazer, ainda que possa ser

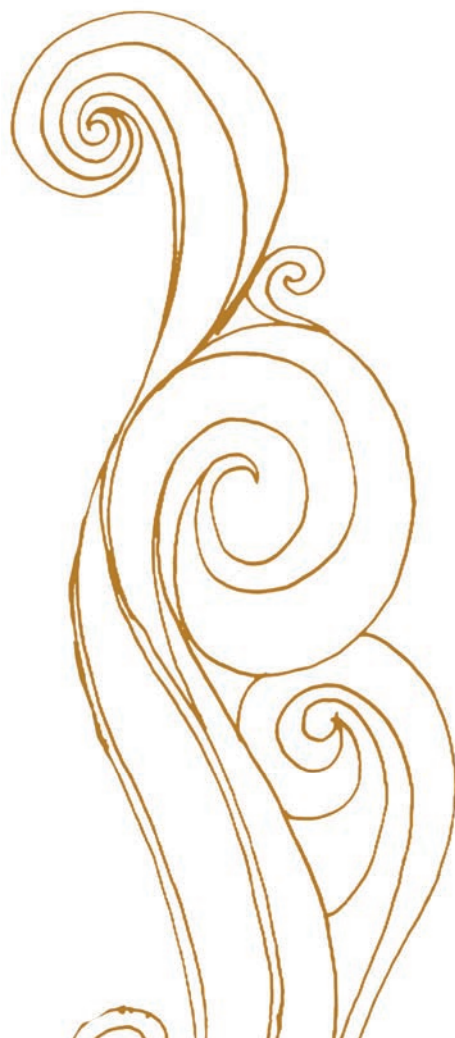
A aproximação de leitura e prazer é uma das imagens mais frequentes tanto em campanhas de promoção de leitura quanto em sugestão de métodos de ensino da leitura. Supõe-se que as pessoas, se encontrarem prazer na leitura, lerão mais e melhor.

O curioso é que este seria o único prazer que precisaria ser promovido, como se fosse uma espécie de prazer secreto ou como se as pessoas não soubessem o que lhes dá prazer. E que este secreto prazer tem a ver com a descoberta maravilhosa do eu-profundo! É certo que alguém pode encontrar prazer na leitura, principalmente quando se associa leitura com entretenimento ou com a experiência estética, mas não há nenhuma relação necessária nesse movimento.

Não é certo que haja vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não há nada de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros (eximo-me de comentar o eventual prazer masoquista).

## ■ A leitura de entretenimento é um entretenimento – serve de distração

Se assisto a um show de música, se saio para dançar, se fico vendo TV, se vou ao parque de diversões, se jogo futebol ou videogame, se faço churrasco com os amigos ou se leio um livro – isso depende dos meus gostos e momentos! Não há até aí nenhum parâmetro de avaliação que permita dizer que esta diversão é melhor que aquela; pode-se, isso sim, lançar mão de princípios éticos, morais ou sociais para pôr em questão certas diversões macabras.



Divertir-se é muito bom e não tem por que supor que a leitura não seja um bom divertimento. Mas, enquanto divertimento, ela não é diferente de qualquer outra forma de entretenimento (prazer por prazer, tanto faz ler ou ver!). Ela não forma ou transforma ninguém, não produz nenhuma mudança na sociedade nem conduz a outros hábitos.

De qualquer modo, não se pode esquecer que, na sociedade industrial moderna, a indústria do entretenimento é uma das maiores do mundo, movimentando somas fantásticas de dinheiro. Nesse sentido, o livro ou revista é uma mercadoria como outra qualquer, como um brinquedo, um doce ou uma peça de vestuário, e cabe aos empresários do setor promover seus produtos.

## ■ Ler não é fácil nem chato, ler é difícil

Dizem que ler é chato... E, paradoxalmente, dizem que ler é gostoso.

Como é isso?

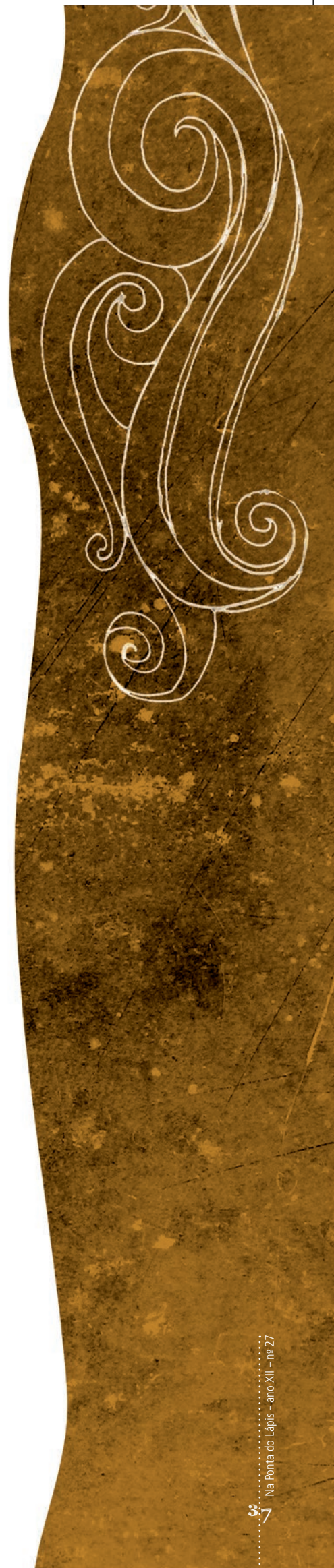
O jovem – dizem – não gosta de ler porque o obrigam a isso e, mais, obrigam-no a ler o que não quer e não tem interesse – uma literatura antiga, cansativa, descritiva, com um vocabulário raro, uma sintaxe (não falam da sintaxe, mas podiam dizer) retorcida, uns assuntos tediosos. Machado de Assis, Camões, Alencar, Eça de Queirós, Graciliano, Lima Barreto – para citar apenas alguns (maus) exemplos da literatura!

Sem direito à escolha e sem interesse pelo que se lhe apresenta o jovem – insistem – não se faz leitor!

Daí que, para que as pessoas se tornem leitoras, é preciso oferecer-lhes textos de seu interesse escritos numa linguagem que agrade e atraia, que faça com que a pessoa entenda logo o assunto e queira continuar lendo, gostando de ler.

Há aí uma perversa lógica circular – eu gosto porque sei ou eu sei por que gosto? – de empobrecimento intelectual e estético travestida de uma pedagogia do gostoso. O que uma pessoa sabe resulta das experiências sociais e afetivas que vivenciou; e também é assim com o que gosta e com o que sente e com o que lhe interessa. Nenhuma dessas propriedades do humano – interesse, curiosidade, gosto, conhecimento – é inata ou imanente, nenhuma nasce com a pessoa nem lhe é transmitida por genética.

Aprender a gostar de ler (como de estudar, de escrutinar, de analisar, de indagar) o mundo e as coisas é um processo dinâmico, intenso e muito difícil. Exige determinação, esforço, perseverança, disciplina. Haverá satisfação (prazer) em função da percepção do domínio da coisa, da sensação de realização e de conhecimento. E por mais que seja autoajuda, vejo-me tentado a dizer que isso é o mesmo que acontece com o prazer do alpinista no topo do mundo: antes disso ele sofreu para escalar a montanha, como sofreu para preparar-se física e intelectualmente para a tarefa.





Ler é difícil. Ler coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador.

## ■ Toda escolha é só uma escolha possível – nenhum leitor é livre

Um dos pilares da pedagogia moderna está na assunção do protagonismo do sujeito no processo de aprendizagem. Mais que ensinar, as pessoas aprendem, assume-se atualmente.

Esta tese, cara à educação contemporânea, tem como correlato corrompido a ideia de que não se ensina e que basta deixar o aprendiz livre num ambiente de aprendizagem que ele se desenvolverá naturalmente. Este erro nasce da concepção liberal de sujeito que supõe a imanência da personalidade e naturalidade de capacidade e tendências intelectuais e psicológicas.

Contudo, nenhuma pessoa nasce feita nem o que é humano está previsto em sua biologia. A humanidade é um produto da história e não da natureza e, assim também, cada indivíduo, em sua singularidade, é fruto da complexa relação que se estabelece entre ele e o mundo, entre ele e os outros – uns mais próximos, desde a mais tenra infância.

Sabemos pouco, muito pouco, sobre as formas de constituição da personalidade, das mentalidades, dos psiquismos. Mas podemos afirmar com bastante segurança que não há determinação genética em nossa conformação existencial para além da própria estrutura biológica.

Isso significa que somos o que vivemos e seremos o que pudermos viver e pensar. Nossas escolhas resultam da experiência, do conhecimento realizado, da mentalidade constituída; e isso tem limitações, tem ignorâncias... Não permitir a intervenção alheia, ou menosprezá-la, é uma forma de ensimesmar-se, de enramujar-se, de não perceber o que está além de si.

Isto vale para minhas escolhas e vale para as escolhas que fazem os outros... Quando intervenho na escolha de uma criança, posso tanto estar tirando-lhe a oportunidade de arriscar e aprender como estar contribuindo para que aprenda e arrisque.

Nem toda escolha é boa porque feita sem o outro. O leitor só saberá se puder escolher e só poderá escolher se souber das escolhas.

## ■ O leitor que as campanhas de leitura promovem não é um simples leitor, é um estilo de vida

A mulher recostada languidamente em uma poltrona; a criança estirada no chão diante do livro, as pernas em movimento para o ar, as mãos no queixo sustentando o rosto; o moço sentado numa mesa de café com o livro aberto; o velho com





a criança no colo e o livro aberto na mão; o intelectual diante de enormes fileiras de livros sisudos. São imagens recorrentes em iconografias de leitura. Imagens de algo que reconforta, diverte, instrui, instiga a imaginação. Imagens que reproduzem um modo de ler apropriado. É interessante perceber os objetos que combinam com ler: se criança, almofada; se mulher, sofá; se homem, óculos e caneta.

Interessantemente, ao lado desse clichê de leitor bem-comportado, reside seu antípoda: a imagem do maravilhoso maldito, o escritor que deixa morrer a amada, mas salva seu manuscrito do naufrágio; que passa a noite em claro debruçado sobre sua obra, sacrificando a saúde; que experimenta radicalmente a vida e morre, ainda jovem, de cirrose hepática ou de overdose; que se suicida num quarto sórdido de Paris.

As duas imagens se sobrepõem para construir o mito da superioridade do leitor: de um lado o gênio indomável do artista; do outro a fruição pacífica e bem-comportada do pequeno burguês.

## ■ Poder ler é um direito, ler é exercê-lo

Aqui reside a questão central. A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando, articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos. A própria alfabetização em massa resulta muito mais das necessidades do sistema que de uma democratização social ou de uma mudança de consciência dos detentores do poder.

Portanto, o que e o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende das relações sociais. Não é por acaso que as pesquisas relativas ao perfil do leitor de revistas trazem dados tão insignificantes de níveis de leitura para o segmento mais pobre – exatamente aquele que tem o menor poder de compra, que vive nas piores condições, que tem mais possibilidade de estar desempregado (estranha condição de cidadania essa!).

Ou seja: os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer.

Não é ironia: os pobres consomem menos leitura, assim como consomem menos tudo!

Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização. A questão que se coloca é a do *direito de ler* e não a da promoção deste ou daquele comportamento ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se pode ler e lê o quê, quando e quanto quiser.



# Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria

Márcia Mendonça

O processo de elaboração de qualquer texto, seja ele escrito, seja oral ou multimodal, envolve mais que criação, mais que inspiração. Envolve essencialmente trabalho sobre e com a linguagem. Esse trabalho se traduz em atividade analítica e reflexiva dos sujeitos, nas múltiplas reações do texto. Do ponto de vista da mediação pedagógica, tal trabalho se materializa nas práticas de *análise linguística*. Diferentemente do trabalho das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu *projeto de dizer*, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.

Assim, a reflexão sobre a linguagem tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade languageira essencial nas diversas etapas da produção.

A prática de *análise linguística* pode se converter numa ferramenta importante para auxiliar os alunos na percepção dos pontos

em que podem melhorar seu texto e na mobilização dos conhecimentos que lhes permitam fazer as mudanças devidas. Muito comumente, a ação dos alunos se dirige para os aspectos mais “visíveis” dos textos escritos, para os ajustes mais salientes a serem feitos, quanto a convenções da escrita e atendimento à norma linguística de prestígio, por exemplo, ortografia, indicação gráfica de parágrafos, uso de letras maiúsculas, concordância e regência. Sem esquecer a importância desses cuidados formais, é necessário também que os alunos saibam observar questões de outra natureza, mais complexas, seja porque se estendem para unidades maiores – parágrafo ou texto –, seja porque envolvem aspectos do discurso, ultrapassando o domínio daquele texto em especial. Uma das capacidades necessárias a quem produz um texto é avaliar a pertinência dos registros de linguagem para determinado gênero. Por exemplo, o uso do verbo *ordenar* para fazer uma solicitação em uma carta formal, dirigida a uma autoridade, parece inadequado. Embora a reflexão se dirija a uma palavra (*ordenar*), a avaliação quanto ao seu uso remete à situação comunicativa como um todo: o gênero Carta de solicitação formal, o interlocutor a quem se dirige, a finalidade dessa carta.

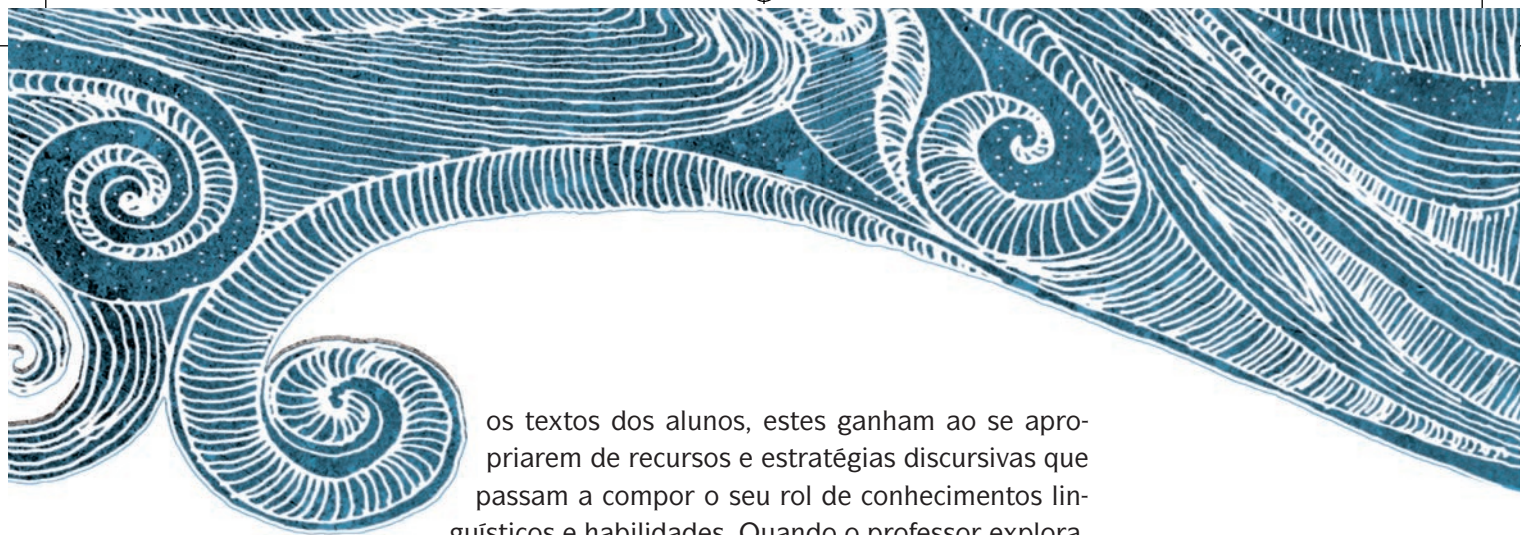
O investimento na ampliação das capacidades reflexivas dos alunos pode se dar antes do momento de produção, durante ou depois dele, de forma mais ou menos integrada aos momentos de escrita/elaboração de textos.

Antes da produção, em aulas dedicadas à leitura ou aos conhecimentos linguísticos, ainda que o alvo imediato não sejam

---

**Márcia Mendonça** é docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – área de língua materna –, com mestrado e doutorado em linguística.



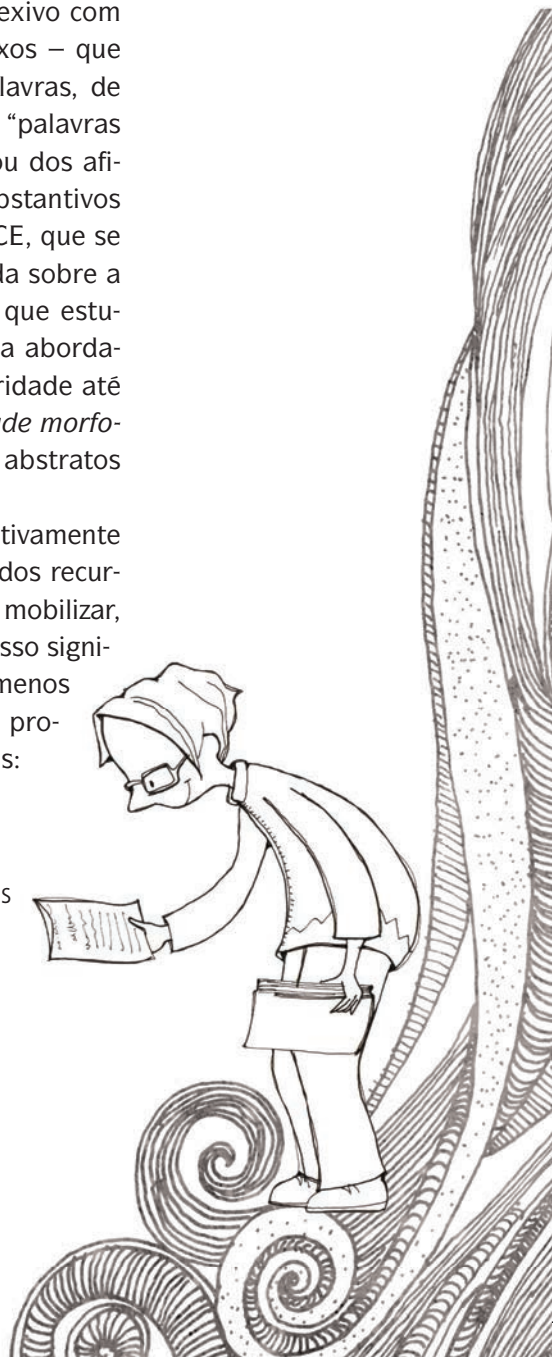


os textos dos alunos, estes ganham ao se apropriarem de recursos e estratégias discursivas que passam a compor o seu rol de conhecimentos linguísticos e habilidades. Quando o professor explora, na aula de leitura, os efeitos da ironia para a construção da argumentação, com análise de exemplos, comparação de ocorrências, pesquisa de outros exemplos em fontes diversas, criação de paráfrases irônicas, entre outras possíveis atividades, permite aos alunos perceber a eficácia e os limites desse recurso, os diversos modos como se constroem enunciados irônicos, conhecimentos que poderão ser estrategicamente usados nas suas produções. Investe-se em *atividades metalinguísticas* – sobre a linguagem e seu funcionamento – para auxiliar as *atividades epilinguísticas*, aquelas nas quais o aluno reflete sobre os usos que fez ou pretende fazer no texto que está elaborando.


Benefício semelhante pode trazer um trabalho reflexivo com a constituição morfológica de palavras – radical e afixos – que saliente a semelhança ortográfica e semântica de palavras, de acordo com a permanência do radical (as denominadas “palavras da mesma família”, como *lesão*, *lesionar*, *lesionado*) ou dos afixos (prefixos, sufixos e infixos). Por exemplo, os substantivos abstratos *chaticice*, *meninice* e *velhice* trazem o sufixo ICE, que se escreve com C. Na produção, caso o aluno tenha dúvida sobre a escrita de *gulodice*, por exemplo, poderá lembrar do que estudou nas outras aulas (claro, desde que tenha sido uma abordagem que privilegie o percurso de percepção da regularidade até a construção mediada da regra). No caso, a *regularidade morfológica* é a grafia do sufixo ICE, usado em substantivos abstratos que designam qualidade ou estado de algo.

Durante a produção, espera-se que o aluno seja positivamente tensionado, pondo em xeque possíveis (in)adequações dos recursos linguísticos e estratégias discursivas que pretende mobilizar, diante do quadro mais geral da situação comunicativa. Isso significa avaliar se determinado uso linguístico é mais ou menos adequado e estratégico e que efeitos de sentido pode produzir, tendo em vista um conjunto de fatores interligados:

- a) aquilo que pretende dizer;
- b) o gênero escolhido/solicitado;
- c) os interlocutores, seus papéis sociais e a rede de relações de poder aí envolvidas;
- d) as finalidades dessa interação verbal específica;
- e) o tom que deseja imprimir ao seu discurso (enfático, conciliador, irônico etc.);
- f) o investimento estético com a linguagem, entre outros aspectos da produção discursiva.







Para produzir um artigo de divulgação científica, destinado a crianças, o aluno pode se deparar com dúvidas do tipo *qual o grau de aprofundamento do tema a ser tratado? Como “traduzir” para esses leitores os conceitos mais complexos? Que estratégias de envolvimento do leitor usar?* E isso envolve escolhas linguísticas bem específicas. Um exemplo é o uso das explicações de conceitos. O que explicaria melhor na situação comunicativa específica: paráfrases, analogias, exemplos, desenhos esquemáticos etc.? E como inserir essas explicações no texto: entre parênteses, após dois pontos, em boxes, em citações de falas de especialistas, quando for o caso? Decidir a respeito de o que explicar, o quanto explicar, como explicar, quando explicar e como textualizar essa explicação no texto envolve pôr na balança os ganhos e perdas de tais escolhas, tendo em vista os fatores já mencionados.

A análise linguística pode ter ainda um papel muito importante nas devolutivas dos textos, já lidos e comentados pelo professor ou por outros avaliadores/revisores (alunos, grupos de alunos, outras pessoas). Nesse momento, chegam aos estudantes indicações de aspectos para aprimorar seu texto que lhe escaparam anteriormente por serem, provavelmente, mais opacos, menos perceptíveis a esses autores. Assim, indicações qualificadas dos pontos a serem ajustados podem detonar processos reflexivos poderosos e fundamentais na ampliação das capacidades discursivas dos alunos, desde que contem com a mediação docente adequada. O ato de tornar saliente para o aluno um problema textual é muito distinto de apenas indicar que há um problema em determinado trecho. Em se tratando de coesão, por exemplo, mais que destacar um período e escrever “problema de coesão” na margem da folha (ou da tela), é preciso delimitar especificamente a sua natureza – por exemplo, uso indevido de pontuação, conjunção, modo/tempo verbal, ou falta de paralelismo. Dessa forma, a revisão e a refação do texto podem ser preciosas oportunidades para aprender, não apenas para higienizar o que foi escrito.

As atividades de análise linguística, seja em caráter prospectivo, quando ocorrem antes da produção; seja em caráter retrospectivo, após o texto ter sido elaborado e avaliado ou durante a produção, podem ser de grande importância para ampliar a apropriação, por parte dos alunos, das habilidades e dos conhecimentos necessários para rever e aprimorar as suas produções, movimento que mesmo os mais proficientes autores fazem ao longo de toda a vida. Os impactos das práticas de análise linguística sobre a qualidade dos textos produzidos na escola são proporcionais à natureza reflexiva de tais atividades: ao induzir os alunos a perceberem os efeitos e/ou as regularidades dos usos linguísticos, contribui-se para que sintam a sua língua, cada vez mais sua.

## Indicações

para quem busca novidades para ver, ouvir, falar, pensar e sonhar

### Ao alcance dos olhos



“É através das relações humanas, principalmente com um ser em formação, que o mundo terá a capacidade de vir a ser a potência que ele tem para ser.”

Estela Renner

A criança é a principal personagem em *O começo da vida*, documentário da cineasta e roteirista Estela Renner. São narradas histórias de famílias de diversas culturas, etnias e classes sociais, entrevistados inúmeros especialistas, pesquisadores, além de depoimentos de pais e educadores gravados em vários países – Brasil, Canadá, Índia, China, Quênia, Itália, Argentina, Estados Unidos e França – ao longo de três anos.

A captação delicada e singular das imagens nos emociona. O diálogo afetuoso da menina Catarina com a flor, a experimentação curiosa da criança que observa com a lente de aumento uma folha, a busca do equilíbrio ao caminhar sobre o tronco, o desafio da cambalhota, o ensaio na contagem dos dedos para dizer a idade, o acerto e erro ao encaixar objetos, o encontro das mãos ao bater palmas, as cantigas, ou ainda a inquietação que nos causa a voz da menina que diz: “*Não tenho sonhos*”. Cenas tocantes que estampam a heterogeneidade do universo infantil que merecem ser compartilhadas. Para potencializar essa discussão sobre a primeira infância – da gestação aos 6 anos – pelas diversas regiões do país, o documentário *O começo da vida* está disponível, gratuitamente, na plataforma Videocamp (<http://www.videocamp.com/pt>).

Conheça mais sobre o documentário – uma iniciativa da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Bernard Van Leer Foundation, Instituto Alana e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Maria Farinha Filmes –, acessando o site <<http://ocomecodavida.com.br>>.

## Ao pé do ouvido

Dois amigos, Um século de música



“Nunca vi compasso tão brasileiro”

João Gilberto

O CD e DVD duplo lançado pela Sony Music, em parceria com o canal Multishow, celebra, em vinte e oito canções, o encontro musical de dois amigos – Caetano Veloso e Gilberto Gil –, em um espetáculo que percorreu muitos países e cidades brasileiras.

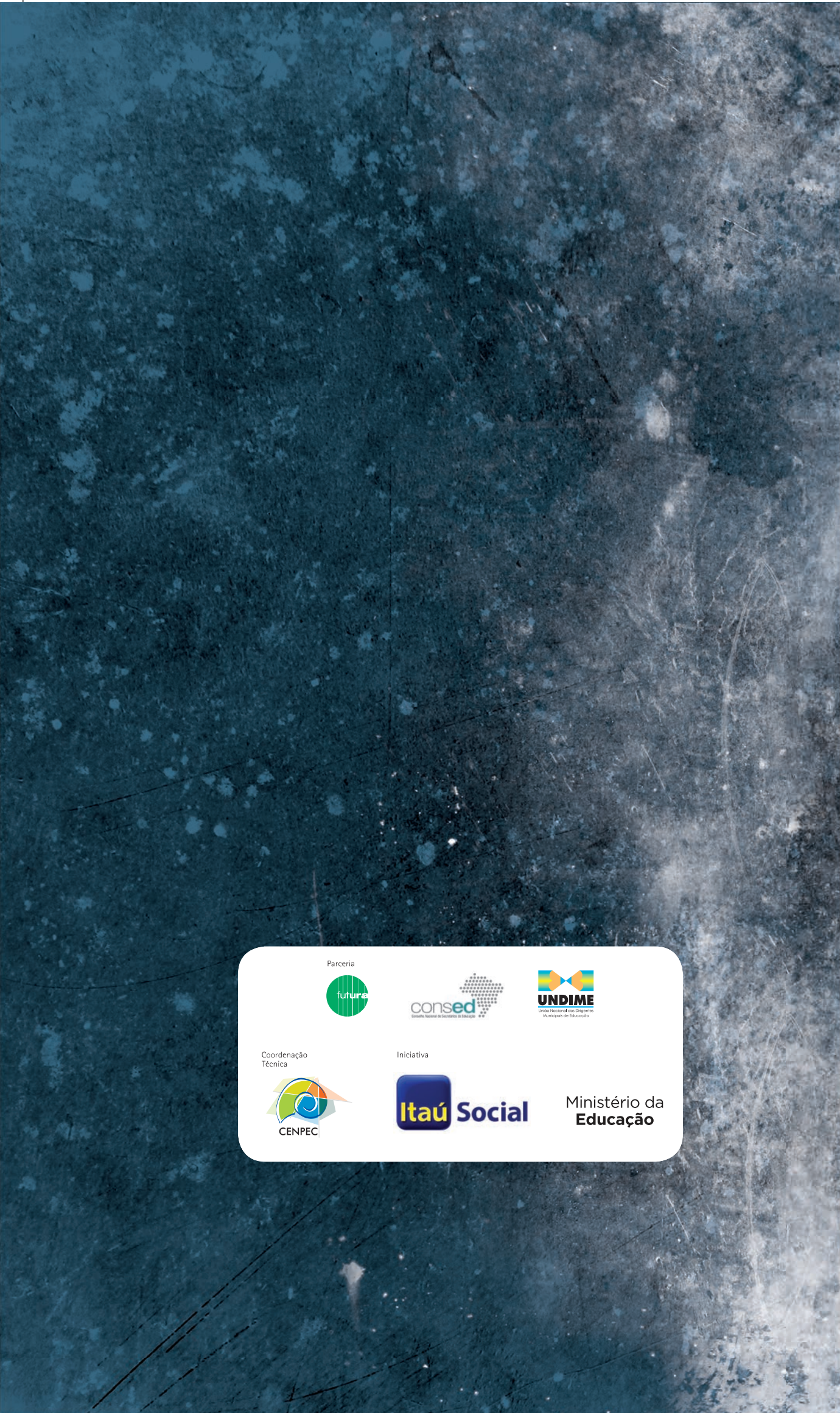
De diferentes momentos de suas carreiras – da mais antiga (*De manhã*, 1963) à recente (*As Camélias do Quilombo do Leblon*, 2015) –, voz

e violão, mostram o que há de melhor em cinquenta anos de carreira de Gil e Caetano.

Cantores e compositores, amigos e parceiros desde o tempo de estudantes, trocam saberes e apreço profissional: “Se eu toco um pouco de guitarra hoje é porque eu vi Gil tocando e copiei seus movimentos”, destaca Caetano. “Se eu aprofundei minha curiosidade sobre as letras e a poesia é por causa de Caetano”, ressalta Gil.

Ouçã todas as canções do CD *Dois Amigos, Um Século de Música*, acessando <[http://www.gilberto.gil.com.br/sec\\_disco\\_interno.php?id=64](http://www.gilberto.gil.com.br/sec_disco_interno.php?id=64)>.





Parceria



Coordenação  
Técnica



Iniciativa



Ministério da  
Educação

na  
na  
puli  
ro  
55  
5

2  
em o  
do emia,  
gesto a  
em ass  
m  
se la per  
da incide  
na ofice  
m referen  
ace per e  
motos. Ce  
ulo de fiesesj  
femus de re  
a fernu a  
adulo se  
z freu  
ma  
"