

Olimpíada
DE LÍNGUA PORTUGUESA
Escrevendo o Futuro

Na Ponta do Lápis

ano VII – número 18
Dezembro de 2011



Distribuição gratuita

A UMA SÓ VOZ

Seminário da Olimpíada reúne professores,
especialistas e técnicos de todo o Brasil.

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

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Coordenação

Sonia Madi

Texto e edição

Luiz Henrique Gurgel
Maria Aparecida Laginestra
Regina Andrade Clara

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

Fotos

Marcia Minillo

Tiragem

145 mil exemplares
DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Contato com a redação

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

Telefone: 0800-7719310

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

INICIATIVA



É uma escrita que se deixa apropriar pela oralidade,
uma escrita plural que se deixa inundar pela Vida. Uma escrita
que não pode ser apenas lida. Mas precisa ser escutada.
Porque ela é feita de vozes, de margens, de veredas.

Mia Couto

editorial

Estarmos juntos, em sintonia

4

entrevista

Carlos Alberto Faraco

Olhai a beleza da diversidade linguística

6

reportagem

Falando a mesma língua

12

de olho na prática

As práticas pelo Brasil

18

página literária

João Ubaldo Ribeiro

Memória de livros

22

especial

Verdades perigosas

28

tirando de letra

O itinerário de uma experiência: escrever sobre o vivido

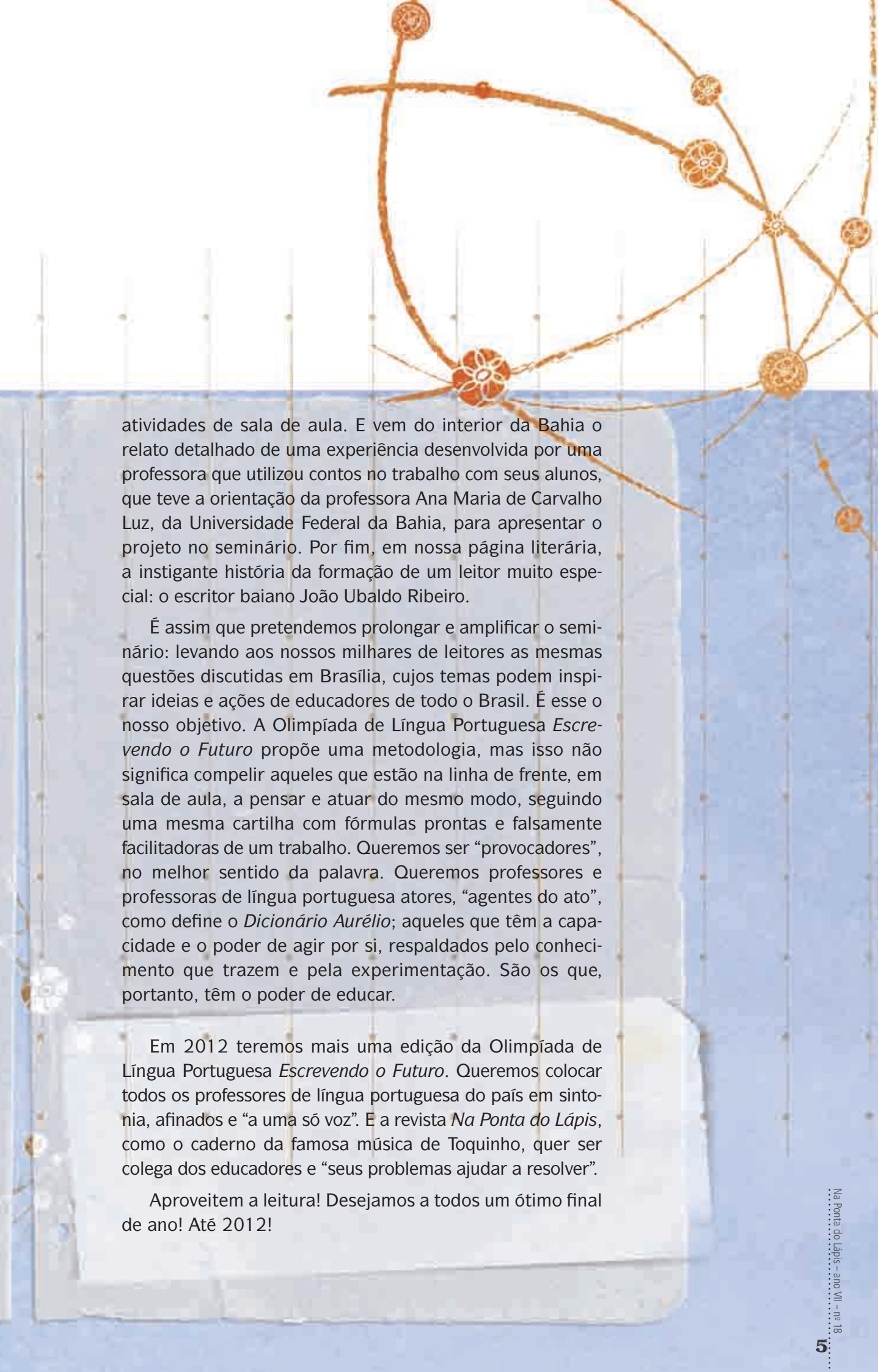
32

estarmos juntos, em sintonia

Foram apenas dois dias e meio, o suficiente para reunir num mesmo espaço, pela primeira vez na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, todos os que atuam no projeto: Ministério da Educação, Fundação Itaú Social, Cenpec, professores, especialistas, representantes de ONGs, pesquisadores, docentes de universidades e técnicos de secretarias estaduais e municipais da Educação. O seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes” reuniu em Brasília, no final de agosto, mais de quatrocentas pessoas. A cada dia eram quase 12 horas de atividades ininterruptas, entre palestras, debates, apresentação de pesquisas e projetos, relatos de experiências concretas em sala de aula e muitas discussões temáticas e troca de informações – como um grande e organizado coral, interpretando uma peça difícil, mas com as diversas vozes voltadas para a mesma direção.

Todos são responsáveis por tornar a Olimpíada, atualmente, um importante programa de formação de professores do país. E, por causa desse momento tão produtivo, nós, da revista *Na Ponta do Lápis* e da Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, estivemos presentes acompanhando cada discussão.

Nesta edição, apresentamos o que de mais importante houve no evento. Além de uma matéria especial sobre o encontro, entrevistamos um dos mais respeitados linguistas brasileiros, o professor Carlos Alberto Faraco, que realizou a conferência de abertura do seminário; para ele, conhecer a história da língua é entender a nossa própria identidade, o que ajuda a nos situarmos em nossas ações com os estudantes. Também trazemos textos de reflexão, como o artigo do professor Luiz Percival Leme Britto, da Universidade Federal do Oeste do Pará; ele faz ponderações sobre algumas “verdades perigosas”, por vezes tidas e aplicadas como regras nas



atividades de sala de aula. E vem do interior da Bahia o relato detalhado de uma experiência desenvolvida por uma professora que utilizou contos no trabalho com seus alunos, que teve a orientação da professora Ana Maria de Carvalho Luz, da Universidade Federal da Bahia, para apresentar o projeto no seminário. Por fim, em nossa página literária, a instigante história da formação de um leitor muito especial: o escritor baiano João Ubaldo Ribeiro.

É assim que pretendemos prolongar e amplificar o seminário: levando aos nossos milhares de leitores as mesmas questões discutidas em Brasília, cujos temas podem inspirar ideias e ações de educadores de todo o Brasil. É esse o nosso objetivo. A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* propõe uma metodologia, mas isso não significa compelir aqueles que estão na linha de frente, em sala de aula, a pensar e atuar do mesmo modo, seguindo uma mesma cartilha com fórmulas prontas e falsamente facilitadoras de um trabalho. Queremos ser “provocadores”, no melhor sentido da palavra. Queremos professores e professoras de língua portuguesa atores, “agentes do ato”, como define o *Dicionário Aurélio*; aqueles que têm a capacidade e o poder de agir por si, respaldados pelo conhecimento que trazem e pela experimentação. São os que, portanto, têm o poder de educar.

Em 2012 teremos mais uma edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Queremos colocar todos os professores de língua portuguesa do país em sintonia, afinados e “a uma só voz”. E a revista *Na Ponta do Lápis*, como o caderno da famosa música de Toquinho, quer ser colega dos educadores e “seus problemas ajudar a resolver”.

Aproveitem a leitura! Desejamos a todos um ótimo final de ano! Até 2012!

carlos alberto
faraco

Olhai a beleza da diversidade Linguística

Luiz Henrique Gurgel

Foi depois da conferência “Português do Brasil: a construção da norma culta e as práticas de ensino”, na abertura do seminário da Olimpíada, em Brasília, que a revista *Na Ponta do Lápis* entrevistou o linguista, professor titular e ex-reitor da Universidade Federal do Paraná, Carlos Alberto Faraco. Especialista em linguística histórica, ele falou do percurso feito pela língua portuguesa em terras brasileiras até tornar-se nosso idioma dominante. Também lembrou como o país virou monolíngue, num movimento semelhante ao que procurou silenciar e desqualificar o português popular, falado pela maioria dos brasileiros, em contraponto ao chamado padrão culto da língua. Para ele “tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística”.

■ Que relação existe entre o português brasileiro ou português do Brasil com a língua que se ensina nas escolas?

Nós temos uma história latino-americana com estágios interessantes. O primeiro foi o estágio do espanto do europeu com a diversidade: “Como é que nós vamos trabalhar com isso?”. Eles escolhem algumas línguas que percebem ter certa distribuição geográfica, cultural e social. Começam a usar essas línguas como veículos de comunicação com os indígenas, no trabalho da catequese, no comércio etc. O mesmo movimento aconteceu do México ao Chile e à Argentina, do século XVI ao XVII. Tem até um decreto do rei espanhol, Felipe II, dizendo que no México tinha que se adotar como língua oficial o



«Quando a escola era voltada para uma minoria, até funcionava porque essa própria minoria já vinha com esse português prestigiado para a escola – era só polir um pouco. Agora, quando a população brasileira invade a escola, você tem outras variedades da língua, outra experiência cultural.»

náuatle, a língua dos astecas. Foi uma resposta à diversidade que não foi de imposição da língua europeia, mas foi de usar uma das línguas locais como estratégia de dominação. Quer dizer, o dominador se entrega ao dominado, do ponto de vista linguístico, para melhor realizar o seu projeto.

■ O que aconteceu no Brasil?

No Brasil foi a língua geral, o tupi, que acabou na língua geral amazônica, que tem o nome de nheengatu. Como se tem a língua dos astecas no México, a língua dos quéchuas no Peru, o guarani, aqui na bacia do Paraná. Na medida em que a competição colonial aumenta com Holanda e Inglaterra disputando os espaços com os portugueses e espanhóis, há um movimento contrário para garantir o império. E aí é pela imposição da língua, tentar subordinar as populações à língua europeia. Bem no começo do século XVIII

começam as decisões. Os reis da Espanha, em primeiro lugar, dizendo que era proibido usar outra língua no ensino, na igreja, no uso público que não fosse o espanhol. E no meio do século XVIII um decreto do rei Carlos II da Espanha – para reforçar e estender o império – torna obrigatório o uso do espanhol em todos os contextos, extinguindo as outras línguas existentes. Um projeto muito claro de política linguística que é a imposição da língua europeia e o desaparecimento das línguas indígenas. Esse projeto, que podemos chamar de monolinguismo, vai prevalecer desde o século XVIII até praticamente hoje.

■ Qual é a visão geral da população sobre a nossa situação linguística?

■ Qual é a visão geral da população sobre a nossa situação linguística?

O Brasil é monolíngue. É porque se fala uma única língua que se compreende em todos os rincões do território nacional, em todas as situações, mesmo tendo 180 línguas indígenas e, pelo menos, umas 40 ou mais línguas de imigração. Mas quem é que considera isso como característica do país? No século XVIII, num primeiro momento, foi o silenciamento das línguas indígenas para colocar no lugar o português ou o espanhol. Num segundo momento você vai ter no Brasil o silenciamento das variedades populares da língua. Começamos a trabalhar numa ideia de que o país não é só monolíngue,

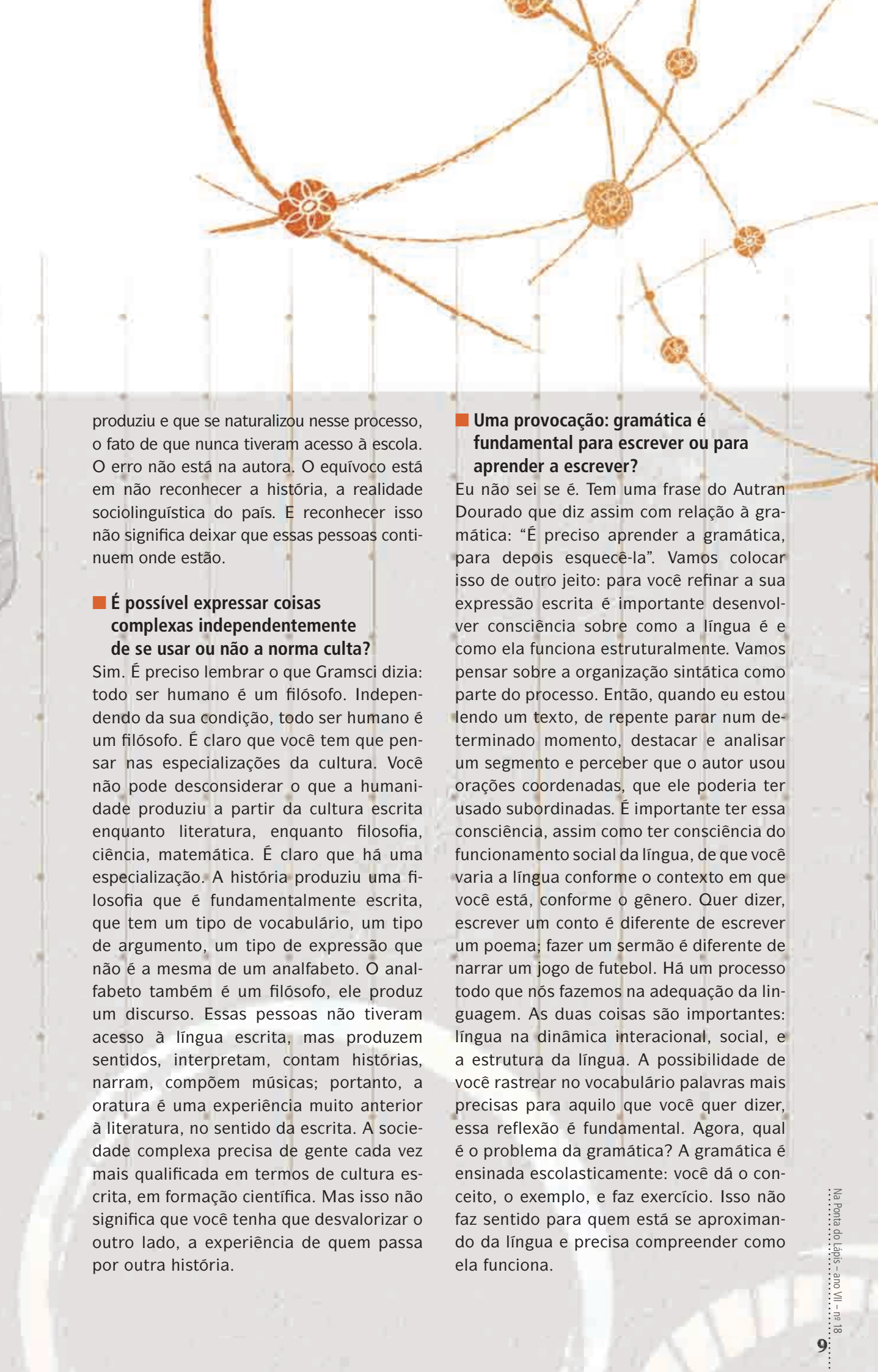


mas que tem uma variedade da língua que merece cultivo e prestígio, enquanto é preciso silenciar a outra, o “pretuguês”, a língua da maioria. Na década de 1930, vai acontecer o terceiro momento, agravado com a Segunda Guerra: o silenciamento das línguas de imigração. O Estado brasileiro vai proibir o uso e o ensino em italiano, em japonês, em alemão. São diferentes momentos em que o Estado e a elite política impõem o monolinguismo. Claro, se isso é um valor da sociedade, vai transitar também na escola. Ao ver os programas de ensino, as reformas da época, a programação era muito clara: ensinar um determinado português. São mais de trezentos anos em que se estabelece e se impõe uma visão monolinguista de silenciamento de toda a diversidade, seja ela dos indígenas, dos imigrantes ou do português popular. Cria-se a imagem de uma pureza em direção ao que se deve caminhar. Só que o país tem uma história, uma dinâmica social que atropela tudo isso. Quando a escola era voltada para uma minoria, até funcionava porque essa própria minoria já vinha com esse português prestigiado para a escola – era só polir um pouco. Agora, quando a população brasileira invade a escola, justamente a massa que ficou fora do teto cultural e educacional, você tem outras variedades da língua, outra experiência cultural. Isso é muito recente na história do Brasil.

“O professor tem que olhar e sentir a variedade linguística como algo positivo. Olhar a beleza da diversidade, uma das grandes características do ser humano.”

■ **Sobre isso tivemos uma polêmica recente, a do livro didático *Para uma vida melhor*. A autora e o livro foram atacados por diversos setores. Que questões estão por trás disso?**

É um livro altamente conservador no ensino de português. Caprichado, trabalha com as questões da morfossintaxe, da pontuação etc. Está voltado para um público específico da Educação de Jovens e Adultos, dos que não puderam completar o ensino regular. A autora traz a variedade linguística como contraste, patamar de comparação. Trabalha com dois eixos fundamentais. Primeiro, ninguém pode ser discriminado pela língua que fala. Quando eu digo: “nós pega peixe”, pode? Pode, porque as pessoas, historicamente, produzem esse português. Segundo, as pessoas têm direito ao acesso à expressão culta. Então, ela apresenta a expressão culta. Os que criticaram a obra não têm uma compreensão do que seja a história e a realidade sociolinguística do Brasil. Um grande segmento social fala “nós pega peixe”. Isso tem a ver com a história do país, o contato da língua inicial, o tipo de português que se



produziu e que se naturalizou nesse processo, o fato de que nunca tiveram acesso à escola. O erro não está na autora. O equívoco está em não reconhecer a história, a realidade sociolinguística do país. E reconhecer isso não significa deixar que essas pessoas continuem onde estão.

■ **É possível expressar coisas complexas independentemente de se usar ou não a norma culta?**

Sim. É preciso lembrar o que Gramsci dizia: todo ser humano é um filósofo. Independentemente da sua condição, todo ser humano é um filósofo. É claro que você tem que pensar nas especializações da cultura. Você não pode desconsiderar o que a humanidade produziu a partir da cultura escrita enquanto literatura, enquanto filosofia, ciência, matemática. É claro que há uma especialização. A história produziu uma filosofia que é fundamentalmente escrita, que tem um tipo de vocabulário, um tipo de argumento, um tipo de expressão que não é a mesma de um analfabeto. O analfabeto também é um filósofo, ele produz um discurso. Essas pessoas não tiveram acesso à língua escrita, mas produzem sentidos, interpretam, contam histórias, narram, compõem músicas; portanto, a oratura é uma experiência muito anterior à literatura, no sentido da escrita. A sociedade complexa precisa de gente cada vez mais qualificada em termos de cultura escrita, em formação científica. Mas isso não significa que você tenha que desvalorizar o outro lado, a experiência de quem passa por outra história.

■ **Uma provocação: gramática é fundamental para escrever ou para aprender a escrever?**

Eu não sei se é. Tem uma frase do Autran Dourado que diz assim com relação à gramática: “É preciso aprender a gramática, para depois esquecê-la”. Vamos colocar isso de outro jeito: para você refinar a sua expressão escrita é importante desenvolver consciência sobre como a língua é e como ela funciona estruturalmente. Vamos pensar sobre a organização sintática como parte do processo. Então, quando eu estou lendo um texto, de repente parar num determinado momento, destacar e analisar um segmento e perceber que o autor usou orações coordenadas, que ele poderia ter usado subordinadas. É importante ter essa consciência, assim como ter consciência do funcionamento social da língua, de que você varia a língua conforme o contexto em que você está, conforme o gênero. Quer dizer, escrever um conto é diferente de escrever um poema; fazer um sermão é diferente de narrar um jogo de futebol. Há um processo todo que nós fazemos na adequação da linguagem. As duas coisas são importantes: língua na dinâmica interacional, social, e a estrutura da língua. A possibilidade de você rastrear no vocabulário palavras mais precisas para aquilo que você quer dizer, essa reflexão é fundamental. Agora, qual é o problema da gramática? A gramática é ensinada escolasticamente: você dá o conceito, o exemplo, e faz exercício. Isso não faz sentido para quem está se aproximando da língua e precisa compreender como ela funciona.



■ **Em sala de aula, como o professor pode lidar com as questões do preconceito linguístico?**

A primeira coisa é o professor ter uma atitude positiva, olhar e sentir a variedade linguística como algo positivo. Olhar a beleza da diversidade, uma das grandes características do ser humano. Para isso ele precisa ter uma compreensão da história do português. O sujeito que diz: “Nóis pega peixe”; ele não diz isso porque é preguiçoso ou ignorante. Ele diz isso porque pertence a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade de português. Olhar a história dessas variedades é o que dá outro patamar para lidar com elas. Num país que lutou, por trezentos anos, pela ideologia do monolinguismo, a variedade linguística é demonizada nesse quadro imaginário. Primeiro, tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística, a cara do país linguisticamente tão diversa. Segundo, vai ter que raciocinar com os alunos, mostrando o absurdo do preconceito. Mas isso não pode começar nem muito cedo, nem muito tarde. Existe um estudo fundamental sobre isso que diz: as crianças de 3 a 4 anos percebem a variação linguística, imitam, inclusive, variedades diferentes, mas elas não têm ainda percepção da valoração social que recobre as variedades. Na pré-adolescência, o jovem percebe que quando se fala diferente tem reações diferentes – positivas ou negativas.

«a sociedade complexa precisa de gente cada vez mais qualificada em termos de cultura escrita, em formação científica. Mas isso não significa que você tenha que desvalorizar o outro lado, a experiência de quem passa por outra história.»

Portanto, eu diria que no fim do Ensino Fundamental e no começo do Ensino Médio é preciso fazer essa discussão, compreender que a diversidade não é sinônimo de ignorância. Infelizmente, nós temos pouco material disponível porque essas variedades num país monolíngue são inaudíveis, embora elas estejam ressoando no nosso ouvido permanentemente. E não há registros técnicos suficientes dessas variedades para que se possa preparar material didático que alimente e ofereça ao aluno a diversidade, não folclorizada, porque folclorizar é fácil. Nos anos 1980, saiu um livro, *Os peões do Grande ABC* [Luís Flávio Rinho. Petrópolis: Vozes, 1980], um levantamento sociológico com os peões que eram migrantes. Praticamente todos analfabetos; portanto, falavam variedades do português popular. Os textos foram transcritos preservando a fala das entrevistas. Nas minhas aulas eu usei os textos desse livro. Tem coisas belíssimas. O peão falando, por exemplo, da hora que se aproxima

dele bater o ponto. A alegria que toma conta da pessoa que termina o dia de trabalho, vai se aproximando a hora de ir para a fila, uma empurração geral! Ele diz assim: “É o desejo de liberdade”. Veja a interpretação dele. Mas isso dito num português popular. Isso é material de memória, material de reflexão, literatura oral. Nós precisaríamos coletar tudo, constituir um registro desse patrimônio

para daí transformar em material didático, porque essa coisa de só trazer as tirinhas do Chico Bento não dá certo. Isso é um estereótipo e não tem a ver realmente com o problema sociolinguístico brasileiro. O professor tem que ter essa abertura, atitude de respeito com relação ao aluno, para ele ser capaz de mostrar ao aluno as adequações num contexto.

**twitter
oral**

Estamos inaugurando com o professor Carlos Alberto Faraco uma nova seção. Um mote é lançado e o entrevistado tem que responder em poucas palavras, como no Twitter. “Para um falador é difícil, diria terrível”, afirmou o linguista. Veja o resultado:

língua é

É a morada do ser. É onde eu moro, aonde eu sou, aonde eu existo. Essa aí eu roubei do Heidegger.

o prazer do texto é

Outra crença que eu tenho: é a vida que ele expressa.

obra literária, acadêmica ou científica?

Literária, literária.

prosa ou poesia?

As duas, mais poesia, bastante.

professor de literatura ou de gramática?

Literatura.

que autor não saía da sua cabeceira na juventude?

Graciliano Ramos.

e que autor não sai hoje da sua cabeceira?

Machado de Assis.

lembrando a música de Caetano Veloso, o que quer e o que pode essa língua?

A língua pode tudo. O cimento das interações pelo encontro.

Acesse <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>
 e saiba mais sobre a entrevista com o professor Carlos Alberto Faraco.

Falando a mesma

O seminário promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* reuniu centenas de pessoas de diferentes segmentos ligados à educação para discutir rumos e ações do ensino da língua portuguesa com foco na escrita.

Língua

Luiz Henrique Gurgel





O encontro durou dois dias e meio e reuniu mais de quatrocentas pessoas de todas as regiões do país. Foram duas conferências, uma mesa-redonda, várias apresentações de estudos, de pesquisas e de práticas desenvolvidas em sala de aula, além da formação, durante o evento, de grupos de trabalho para elaborar propostas sobre o ensino da escrita, sobre formação de professores, entre outras questões. Tudo isso ocorreu em Brasília, entre 29 e 31 de agosto, durante o seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes”, promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Como raramente se verifica em reuniões dessa natureza, estavam juntos no mesmo espaço renomados especialistas e pesquisadores da área de educação e de língua portuguesa; docentes de universidades; autoridades e técnicos do Ministério da Educação, da Fundação Itaú Social, do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e de entidades como a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação); professores da rede pública e técnicos de secretarias municipais e estaduais da Educação vindos dos mais





Equipe de coordenação do seminário.



Equipe de mediação do seminário.



Anna Helena Altenfelder, superintendente do Cenpec, e Valéria Ricomini, diretora da Fundação Itaú Social.

distantes recantos, trazendo as mais variadas experiências. Todos circulando juntos e à vontade, em conversas espontâneas ou participando do mesmo grupo de discussão ou da mesma apresentação. “Foi um encontro de trabalho em que todos estavam olhando para o mesmo lugar, mas com diferentes pontos de vista. Eram vozes múltiplas, mas integradas”, resumiu Sonia Madi, coordenadora pedagógica da Olimpíada.

■ O início de tudo

A ideia de promover um seminário reunindo tanta gente começou a ser pensada em novembro do ano passado, explicou Beatriz Cortese, da equipe da Olimpíada e responsável pela organização do evento. A primeira ação foi procurar todos os professores que já haviam sido semifinalistas em alguma edição da Olimpíada e convidá-los a participar da seleção para o seminário. Foram enviados 380 convites solicitando que o professor apresentasse uma sinopse do trabalho que desenvolvia com os alunos. Dos 176 que responderam, 130 foram selecionados para o evento, com todas as despesas pagas, e

25 deles ainda tiveram os projetos escolhidos para serem apresentados a colegas, pesquisadores, técnicos e docentes de universidades públicas de todo o país. Esses professores receberam a visita de tutores, que foram conhecer o trabalho de perto e orientar o professor no preparo da apresentação



(veja uma das experiências na página 32 desta edição). “Sempre tivemos o objetivo de dar visibilidade a práticas de ensino representativas espalhadas pelo Brasil. O contato com os professores no seminário mostrou que muitos se apropriam da forma de ensinar que o programa dissemina. Por isso é importante ampliar a visibilidade desses professores em seus locais de origem, instituindo-os como interlocutores do programa”, afirmou Beatriz.

Foi o caso do professor Claudimir Ribeiro, que leciona na escola de Campina da Alegria, uma pequena comunidade de aproximadamente 500 habitantes de Vargem Bonita (SC). Ele foi semifinalista em 2010 e veio apresentar o trabalho que fez com o gênero reportagem. Claudimir diz que a experiência que adquiriu ao participar da Olimpíada o motivou a pensar no projeto: “A sequência didática é inovadora. As reflexões, tanto na capacitação quanto na experiência de ter

sido semifinalista, foram o que impulsionaram a trabalhar com outros gêneros usando a mesma metodologia da Olimpíada”. Os alunos, segundo o professor, romperam os limites da sala de aula: “Eles tiveram que ir a campo e pesquisar. Fizeram questionários e enquetes na comunidade. Todos os dados culminaram em reportagens sobre o local em que vivem”.

Mesmo quem não teve o projeto selecionado para apresentá-lo no seminário aprovou a experiência: “Quando a Olimpíada pede para participarmos, escrevendo o relato sobre como desenvolvemos o trabalho, isso é um movimento de aprendizado para o professor. Como é que você pode pedir ao outro que escreva e leia se você não escreve e não lê? Escrita e leitura é também formação para professor, estamos o tempo todo nesse processo, não somos, nunca, professores completos”, disse Denner Edyzio da Silva, de Caruaru (PE).



Os grupos de trabalho reuniram professores, técnicos, especialistas de universidades e de entidades que atuam em projetos educacionais.



Conferências e comunicações valorizam a programação

Um dos aspectos mais importantes do seminário foi o contato com importantes linguistas e pesquisadores brasileiros. Os participantes ouviram as palestras de Carlos Alberto Faraco, ex-reitor e professor titular da Universidade Federal do Paraná e de Roxane Rojo, professora de pós-graduação em linguística aplicada da Unicamp. Faraco fez a abertura do seminário com a exposição “Português do Brasil: a construção da norma culta e as práticas de ensino” (veja na página 6 a entrevista com o professor). A palestra de Rojo teve por título “Desafios para a formação de professores de língua portuguesa hoje”. Além deles, a pesquisadora Regina Scarpa apresentou o mais recente estudo encomendado à Fundação Carlos Chagas pela Fundação Victor Civita: “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em Estados e municípios brasileiros”. Outro momento importante foi a mesa-redonda com os autores da publicação *O que nos dizem os textos dos alunos?*, uma análise promovida pela Olimpíada numa amostra de 1.600 textos escritos por estudantes que participaram da edição de 2010, mas não chegaram à semifinal; esse trabalho foi realizado pelos professores Egon Rangel (PUC-SP), Ana Luiza Marcondes Garcia (PUC-SP), Elizabeth Marcuschi (Universidade Federal de Pernambuco), Ana Elvira Gebara (Fundação Getúlio Vargas-SP) e Clóris Torquato (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR).

O dia a dia do seminário

O trabalho foi intenso em cada um dos três dias. Na primeira parte ocorriam as conferências, as comunicações e as apresentações de práticas docentes e de ações de formação nos Estados e municípios, além das exposições de teses acadêmicas sobre a Olimpíada. Depois, reuniam-se os grupos de trabalho, misturando participantes de todas as áreas – professores, técnicos, especialistas, pesquisadores e docentes de universidades – para as discussões e apresentação de uma síntese dos debates de cada grupo. As informações serviram de subsídio para o documento final do seminário, com indicações para políticas públicas na área do ensino de língua portuguesa. Ele estará disponível na Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro* (www.escrevendo.cenpec.org.br). Segundo Bia Cortese, “a reunião de tantas vozes que atuam em segmentos diferentes trouxe novas possibilidades de reflexão”. Não à toa o seminário terminou com uma ciranda, que ocupou o imenso salão de convenções. Mais de quatrocentas pessoas, de mãos dadas, dançando e cantando no mesmo ritmo e a uma só voz.



Os linguistas Egon Rangel, Ana Luiza Marcondes Garcia, Carlos Alberto Faraco e Roxane Rojo falaram para os participantes do seminário.

Talentos fora da sala de aula

Depois do trabalho intenso, os participantes tiveram direito a um evento especial. Com a ajuda dos músicos da trupe do Furrunfunfum – que acompanharam todo o seminário –, foi organizado um Show de Talentos; afinal, “nem só de reflexão sobre a escrita vivem o homem e a mulher”, avisava o fôlder com a programação. Canto, dança, contação de histórias, leitura de poemas, literatura de cordel e até demonstrações de contorcionismo de uma professora que já foi artista de circo revelaram educadores com

habilidades surpreendentes para quem só os conhece dentro da sala de aula. “Foi uma sacada genial”, vibrou Ladmires Carvalho, professor potiguar que escreveu um cordel na penúltima noite do seminário especialmente para o Show (o vídeo com a apresentação dele está na Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro* – www.escrevendo.cenpec.org.br). “Serviu para coroar um trabalho que falava de vozes. Pois lá estávamos nós levando nossa voz num momento de diversão. Afinal, temos muito a dizer e cantar e falar e poetizar e desabafar”, completou.



Pausa nos trabalhos: professores realizam um Show de Talentos.



O encerramento do seminário teve uma celebração diferente: de mãos dadas, os participantes dançam uma ciranda.

Técnicos de secretarias da Educação também participam

Um trabalho coordenado pela professora Maria José Reginato, do Cenpec, tratou de conhecer as propostas de formação de professores de língua portuguesa nas secretarias da Educação. Com base em um questionário enviado a órgãos estaduais e municipais sobre o tema, técnicos foram convidados a apresentar ações desenvolvidas e discutir a questão. “Procuramos trazer para cá a problematização desses aspectos. Acreditamos que o professor precisa participar, mas a secretaria da Educação tem a responsabilidade em construir uma política de formação que, em primeiro lugar, considere a sua concepção de educação e sua concepção de língua, antes de considerar os resultados das avaliações”, explicou. Foram formados seis grupos de trabalho com vinte técnicos de secretarias cada um. “Não quisemos fechar conclusões, mas provocar reflexões”, afirmou Maria José. Uma síntese do trabalho desses grupos também foi incorporado ao documento final do seminário.

As práticas pelo BRASIL

De norte a sul, de leste a oeste, conheça um pouco das 25 experiências de trabalho realizadas em todo o país e apresentadas pelos professores-autores no seminário da Olimpíada.

NORTE

■ Um leitor real para os textos

Muitos estudantes expressavam suas ideias oralmente com muita facilidade, mas consideravam a escrita tarefa árdua e penosa. Hoje, posso entender essas resistências com base na análise das condições artificiais de produção, caracterizadas pela ausência de um leitor real para os textos, além do professor.

Edileia Batista Oliveira, Jaru (RO)

■ Pequenas histórias, grandes escritores

A imaginação vai além, surgem histórias surpreendentes, inacreditáveis, que foram impressas no livro *Pequenas histórias, grandes escritores*. Assim, os textos escritos pelos alunos serão divulgados na comunidade estudantil, incentivando outros leitores a se deliciarem com suas histórias.

Josué Pereira de Lima, Santana (AP)

■ Ouvir, ler e escrever histórias

Queria sensibilizar os alunos para a valorização do conto como patrimônio imaterial da humanidade. Ressaltei a importância do conto para a literatura e para os povos, chamando a atenção para a importância do contar, do gosto natural que o ser humano tem por histórias.

Gercilene Vale dos Santos, Macapá (AP)

■ Contos de mistério

Após a análise cuidadosa das primeiras versões produzidas pelos alunos, verifiquei algumas dificuldades tanto em relação ao gênero quanto no que diz respeito à pontuação. Para fazê-los refletir sobre a questão, apresentei, sem nenhuma pontuação, o conto “Medo”, de Cora Coralina. Pedi aos alunos que ouvissem o áudio do conto e observassem a entonação da leitura para então pontuar o texto.

Marlei da Gama Sanches, Breves (PA)

■ Janelas abertas às notícias

Antes de escreverem a reportagem, os alunos visitaram o *Jornal do Tocantins*. Na conversa com os jornalistas, descobriram como as notícias são escritas, editadas e publicadas, o processo pelo qual passa o fato ocorrido até sua publicação. Aos poucos, alguns textos dos alunos começaram a ser publicados no jornal de domingo. Era visível o orgulho das crianças ao verem seus textos impressos.

Maria Antônia Almeida Costa, Palmas (TO)

■ Como se conta um conto?

Conversei com os alunos sobre o prazer de escrever histórias e lancei a ideia de divulgação dos contos em todo o ambiente escolar. Assim nasceu, então, o projeto “Como se conta um conto?”. Trabalhei as características do texto narrativo, tipos de narradores, descrição de personagens e ambientes, e como se dá o discurso.

Mirian Hammas, Rio Brilhante (MS)

■ Carta pessoal *versus* mensagens eletrônicas

Expliquei aos alunos como se caracterizam e a finalidade das cartas pessoais e a sua relação com as mensagens eletrônicas. Levei para sala modelos de cartas, pedi que observassem a estrutura, a linguagem, o tipo de composição, o contexto de circulação, o uso dos pronomes pessoais nesse tipo de discurso, as diferenças com as mensagens eletrônicas (*e-mails*).

Patrícia Nara da Fonseca Carvalho, Goianésia (GO)

■ A magia do conto

Escrever um conto maravilhoso. Que tivesse um herói, um vilão, desafios, elementos mágicos, castelos, princesas, bruxas etc. Um conto para emocionar. Era a oportunidade que eu tinha de ver de perto a real condição daquelas turmas. Os primeiros rascunhos foram surgindo. Orientei os alunos, individualmente, na reescrita do conto.

João Amauri Palhano, Ponta Grossa (PR)

■ A circulação social da reportagem

Escolhi trabalhar com a reportagem por ser um gênero de enorme circulação social, presente no cotidiano dos alunos. Preparei uma sequência didática articulando a produção de textos com leitura e oralidade

Claudimir Ribeiro, Vargem Bonita (SC)

■ Contar encanta

Uma das histórias do entrevistado que encantou os alunos foi quando ele narrou o rigor militar da época em que serviu no Exército. Ele também falou sobre a grade curricular do tempo em que se estudavam quatro línguas: latim, português, francês e inglês. Depois da entrevista, escrevemos coletivamente as lembranças do professor.

Catia Mello da Silva Silveira, Rio Pardo (RS)

■ Luta pela terra

O trabalho com a reportagem foi uma das atividades planejadas nas aulas de língua portuguesa para ampliar a leitura, o estudo e a pesquisa sobre a luta pela terra. Artigos de jornais, *sites*, relatórios, filmes, palestras foram utilizados para ampliar o conhecimento do grupo sobre o tema, mobilizando-os para o exercício da autoria.

Lisiane Vandresen, Florianópolis (SC)

■ Propaganda: jogo de palavras e sentidos

O que é propaganda? Qual seu público leitor? Onde é publicada? Para que serve? Trouxe diversos jornais, revistas, folhetos, cartazes para a sala de aula. Discuti com os alunos a linguagem (uso de verbos no imperativo, figuras de linguagem, ambiguidade), a estrutura, a intencionalidade, a persuasão, o jogo de palavras e de sentidos.

Ana Lúcia Costa Guedes Silva, São Sebastião de Lagoa de Roça (PB)

■ Escrevendo cartas

Recolhi as duas primeiras produções e fiz a correção por meio de recados para os alunos. Alguns logo atenderam às exigências do gênero e da situação de produção; outros, porém, ainda necessitavam de mais leituras e de um novo direcionamento, pois muitas falhas foram recorrentes (tratamento dado ao interlocutor, tempos verbais, organização dos parágrafos, obediência à estrutura da carta e norma culta).

Enilda Cabral Barreto, Umbuzeiro (PB)

■ Carta argumentativa: ponte para o exercício da cidadania

A carta seria escrita para a autoridade máxima do Estado, reivindicando que a reforma da escola fosse concluída. De antemão, combinamos que ao final seria escolhida, por votação, apenas uma carta para ser enviada ao governador: aquela que melhor representasse os anseios do grupo. Após escolhida, iríamos fazer a reescrita coletiva da carta.

Célia Farias A. Rocha, Malhada de Pedras (BA)

■ Tecendo contos: da leitura à escritura

Entre as diversas possibilidades de trabalho com narrativas – crônica, romance, novela – escolhi o gênero conto. A minha escolha justifica-se pelo fato de o conto apresentar todos os elementos importantes que compõem uma narrativa. Trata-se de um gênero breve com estrutura passível de ser analisada no curto tempo da aula.

Ionã Carqueijo Scarante, Nazaré (BA)

■ A voz do aluno

Elaboramos o texto coletivo, tomando como base as vozes dos alunos prejudicados com a falta do transporte escolar. Eles ditavam e eu escrevia no quadro, e todos interagiam muito bem. Quando um aluno me perguntou: “Professora, por que não temos aulas desse tipo mais vezes?”. Percebi o quanto a turma estava envolvida na escrita coletiva.

Lorena Rodrigues de Novaes Sampaio, Cabrobó (PE)

■ Aluno: cidadão protagonista

Para que os alunos pudessem refletir sobre sua atuação enquanto cidadão protagonista e formador de opinião, expliquei a eles como deveriam ser feitas as críticas e/ou argumentos consistentes em uma carta que tem por objetivo expor um problema para levá-lo ao conhecimento das autoridades competentes.

Manoel Joaquim da Silva, Macaparana (PE)

■ Correio da amizade

Definimos coletivamente o conteúdo da carta, organizamos uma lista com nomes e endereços dos alunos para os quais iriam escrever. Iniciamos a produção coletiva com um aluno reproduzindo-a no quadro e os demais em seu caderno. Fizemos a produção coletiva, relemos a carta em voz alta para uma última avaliação antes de enviá-la.

Maria Vioneide Linhares, Patu (RN)

■ O tear da vida

Para motivá-los a escrever, levei livros em forma de diário para ler e explicar a importância desse gênero para registrar nossas vivências, desejos, emoções, sentimentos, ganhos e perdas. Lemos juntos *O diário de Zlata* e *O diário de Anne Frank*. Ao recolher os diários, observei que os alunos começaram com poucas linhas; depois de um mês, já estavam escrevendo bem mais.

Edinília Nascimento Cruz, Itacarambi (MG)

■ Cantigas e histórias

Resgatei as cantigas de roda, as brincadeiras, as histórias para conhecer o repertório dos alunos. Montei com eles um roteiro que possibilitasse um diálogo com os pais, avós e tios em que compartilhassem experiências e lembranças.

Quais as cantigas de roda preferidas? Quem lhe ensinou a cantá-la?

Onde costumava brincar com as cantigas?

Ana Paula de Souza Ponso, São Paulo (SP)

■ Do gosto pela leitura e da influência à leitura do outro

É verdade que há muitos caminhos para a entrada dos jovens no mundo da leitura: o acesso solitário a uma biblioteca, a influência de algum adulto leitor, da mídia, e por que não de um amigo leitor? Lemos diversas sinopses e discutimos as características do gênero. Pedi a cada um deles que escolhesse um livro lido e apreciado para fazer uma indicação numa breve sinopse para publicar em nosso *blog*: <www.eutambemseiescrever.blogspot.com>.

Flaviana Fagotti Bonifácio, Limeira (SP)

■ Jornal da escola

Aproveitando as notícias que trouxeram para a sala, estudamos os recursos característicos desse gênero textual como: o uso do tempo presente na manchete, o lide, a predominância dos substantivos concretos, a atenção para a informação geral – que não é resumo, é destaque –, as funções de linguagem nos títulos, um glossário de termos técnicos do jornalismo impresso etc.

Marta Aparecida de Castro, Cândido Mota (SP)

■ Contos: painéis da vida urbana

Para mostrar a importância de criar o cenário, pedi que identificassem quantos parágrafos o escritor utilizou só para fazer a ambientação do conto, qual a classe de palavras mais utilizada para isso e a cronologia da exposição dos elementos descritivos para dar veracidade aos fatos.

Mônica Aparecida de Oliveira Cruz, Uberaba (MG)

■ Sabedoria popular

A contação de história faz parte da tradição, é um aspecto marcante da identidade dos moradores do campo. Assim, abri espaço na sala de aula para o imaginário infantil, as narrativas populares, as histórias e os causos do povo. Convidei duas moradoras da comunidade para serem entrevistadas, relembrem histórias guardadas na memória.

Marciane Aparecida Costa Silva Pereira, Janaúba (MG)

■ Liberdade crônica

Os alunos pesquisaram os grandes cronistas brasileiros e os capixabas. Fizeram leituras de escritores consagrados como Rubem Braga, Luís Fernando Veríssimo, Moacir Scliar, entre outros. Também foi organizada uma palestra e debate com um cronista local, acostumado a captar cenas do cotidiano que às vezes passam despercebidas.

Yves Figueiredo de Oliveira, Cariacica (ES)

memória de livros

João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos *long play*, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos

e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se tran- casse na companhia de uns desenhos esotéricos, para de- pois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por quê, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que co- mecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu en- golir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma peruca e tinha pensado que eu era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, por- que eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na ver- dade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sen- sação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurs- so dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não su- portava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, man- dou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um cader- no e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma se- nhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de



empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gillete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu fácilimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando. — Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na

varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*, *O livro de San Michele*, *Crônica escandalosa dos Doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela



produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este câ ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela sãisse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros!

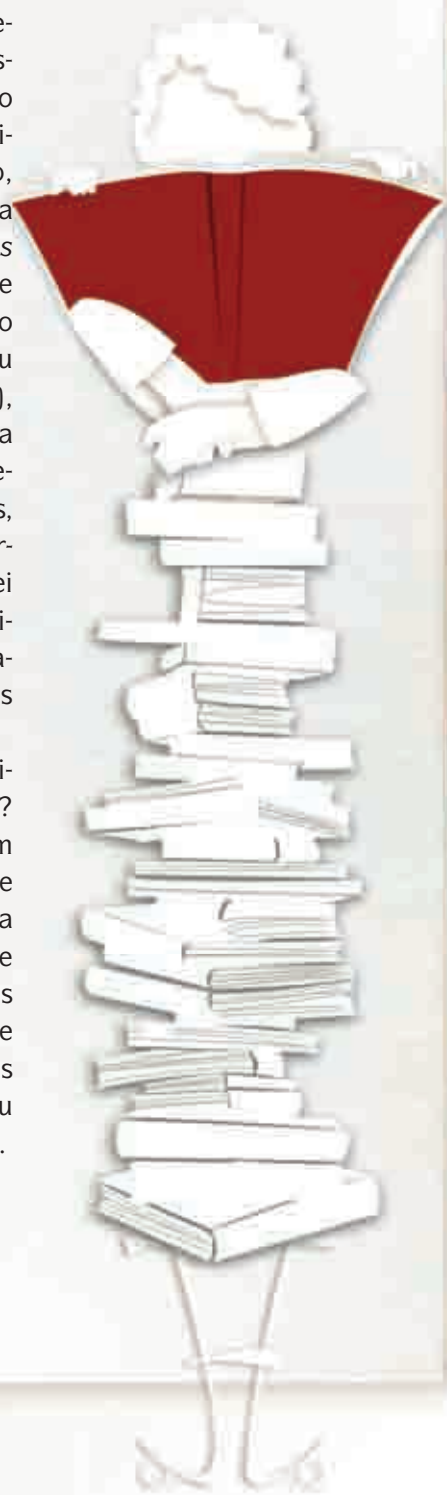
Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos

vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo – Edmond Dantès! – como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Ilíada*, a *Odisseia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoiévski, Suetônio, os *Exercícios espirituais* de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro *Um brasileiro em Berlim* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 105-112). João Ubaldo Osório Pimentel Ribeiro (Itaparica – BA, 1941), romancista, contista, cronista e roteirista. Saiba mais sobre a vida e a obra do escritor pelo site: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>.



Verdades perigosas

Nem sempre algumas ideias que parecem fazer sentido no trabalho diário em sala de aula podem ser, de fato, totalmente razoáveis. É sobre algumas delas, por vezes aceitas como regras, que o linguista Luiz Percival Leme Britto propõe uma reflexão, ponderando os significados.

Luiz Percival Leme Britto

Na prática escolar do ensino de língua é inevitável que se construam certos consensos pedagógicos que se transformam em novos adágios. Eles, muitas vezes, são bastante úteis, servindo de baliza para definição de objetivos, para seleção de estratégias de ação e para avaliação dos processos e resultados da atividade educativa. Mas também são perigosos, principalmente se, de esteio, passam a ser percebidos e realizados como absolutos imperativos.

A finalidade deste pequeno artigo é, de forma muito singela e sem nenhuma pretensão de palavra final, retomar algumas das “provocações” elaboradas pela coordenação da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* para que fossem tema de reflexão durante o seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes” e instigar-nos a desconfiar das nossas caras verdades. A intenção, contudo, não é destruir imagens e modelos, e romper paradigmas, mas apenas abrir o leque de possibilidades da ação educativa.

O aluno que lê bastante escreve bem

Aí está um antigo bordão pedagógico que segue repercutindo intensamente em programas de incentivo à leitura e nos corredores e salas escolares. E ele não é propriamente falso: é comum o leitor assíduo ser também alguém que apresenta desenvoltura na escrita. E mais: é raro encontrar pessoas que escrevam bem e não leiam com frequência.

O problema está na relação de causa e efeito implicada na afirmação e na sugestão de que a capacidade de escrever com desenvoltura resulte simplesmente da prática constante da leitura. Lemos coisas diferentes do que escrevemos e, mais, posso ler muitos textos de determinado gênero sem minimamente tornar-me escritor do mesmo

gênero; posso ser um devorador de contos e nunca escrever unzinho sequer.

Escrever supõe estratégias distintas de ler, estratégias cuja aprendizagem se faz por meio da experiência direta e reflexiva com o próprio escrever. E mais: em função das próprias demandas sociais e das especializações da vida social, não lemos as mesmas coisas que escrevemos.

A leitura pode ser (é) um elemento auxiliar importantíssimo, porque oferece modelo, porque amplia referenciais, porque contribui para a atividade reflexiva, mas é apenas escrevendo – e muito – e reescrevendo o escrito que a pessoa desenvolverá o conhecimento do escrever.



Se o aluno sabe sobre o que escrever, ele produz um bom texto



O texto se faz com e sobre ideias e conhecimento de causa: alguém, se quisesse, por exemplo, dissertar sobre as formas de identidade na sociedade contemporânea deveria necessariamente ter um razoável conhecimento sobre como se organiza a sociedade e quais são os processos identitários.

Isso quer dizer que o adágio tem um fundamento muito claro: é difícil – ainda que não impossível – alguém conseguir escrever um bom texto se não tem conhecimento do assunto sobre o qual escreverá. Mas, então, por que será que muitas vezes sentimos tanta

segurança sobre o que dizer e quando vamos escrever o texto não aparece?

Se é certo que é preciso conhecer o assunto para escrever algo interessante sobre ele, também é certo que escrever supõe conhecimentos e procedimentos próprios, alguns específicos do gênero – conhecimentos e procedimentos que vão além das simples convenções da escrita formal, que passam pelo domínio do gênero e pelo controle dos processos de escrita, como o planejamento e revisão.

Sem tais competências, dificilmente conseguiremos escrever um texto bem articulado.



Sabendo que seus textos serão publicados, os alunos escrevem levando em conta o leitor

É bom que aquilo que escrevemos tenha sentido e razão. Se escrevo uma carta, é porque quero que aquele a quem a endereço a leia; se escrevo um artigo de opinião, quero que o público em quem pensei possa lê-lo, no mínimo refletir sobre o que pondero no texto. Não tem muita graça escrever sem quê ou por quê.

Então, se vou publicar um texto é porque imagino que alguém vá ler o que escrevi. Mas não é bem certo que basta saber que vou publicar para ter noção exata de quem vai ler; pelo contrário, textos que não se publicam (como um diário, que escrevo para um leitor muito especial, ou uma carta, que escrevo para uma pessoa determinada) podem ter interlocutores muito mais bem definidos. Terei uma noção mais ou menos do leitor se tiver um razoável conhecimento do tipo de publicação ou do gênero do texto, e isso independe de o texto vir a ser

efetivamente publicado. Se escrevo poemas tenho uma imagem vaga de leitor – talvez a projeção de mim mesmo – e uma vaga ideia de que o texto possa vir a ser publicado.

E há muito texto importante que escrevo para não ser publicado: resumos, anotações, reflexões... textos que formam e conformam minha aprendizagem e minha personalidade e que são escritos sem nenhuma intenção de publicação.

Talvez devêssemos pensar que, na prática escolar, diferentemente do jornalismo, por exemplo, a publicação é resultado de um trabalho interessante, e não seu objetivo. É muito bom investir na produção escolar que busca avançar para além dos muros da escola, que quer o diálogo com a comunidade, que quer fazer sentido na vida da gente. Mas não se pode perder a dimensão formativa da atividade e tornar o produto mais importante que o processo.

Trabalhar com vários gêneros ao mesmo tempo permite ao aluno compreender as características e funções de cada um



Não, dirá o manual. Há que se eleger um gênero de texto privilegiado, investindo na observação cuidadosa de sua característica, função e funcionamento. Se misturo muitos gêneros, torno mais difícil a aprendizagem.

Mas há aí um equívoco epistemológico e um exagero metodológico: os gêneros não aparecem em estado puro, não circulam sozinhos pelo mundo; pelo contrário, não só estão sempre acompanhados de outros, mais ou menos afins, como com frequência se misturam, se confundem, se refazem.

Tomo a crônica de exemplo: gênero de escrita que tem na origem do nome a ideia de uma narrativa, normalmente vinculado a um fato da ordem do dia – coisas do tempo – e de fato ocorrido, logo vem o fato verossímil (o que a aproxima do conto). E logo se permite que se insira na crônica o comentário e, em alguns casos, que seja só o comentário (e um pouco mais de rigor que se ponha no estilo já a aproxima do artigo de opinião). E, de gênero que se escreve, passa a ser gênero oral, na rádio e na TV. E, como trata das coisas do cotidiano, ela supõe outros gêneros narrativos e dissertativos a acompanhá-la: a notícia, o relato, o caso, a entrevista, a sentença etc. E assim vai.

Proponho-me a ensinar crônica a meus alunos: selecionarei crônicas de circulação impressa de vários autores e buscarei traços comuns: o tamanho, o estilo, a subjetividade, a desobrigação da demonstração do argumento, a proximidade com a ficção etc. E digo-lhes que a crônica é um gênero ligeiro, leve, e que quer ser “democrático”, tendo em vista que, próxima da vida comum, está em certa medida ao alcance de todos (pensando bem, muito do que fazemos em nossas conversas cotidianas são pequenas crônicas), e que, estilizada, vira objeto de jornalistas e escritores...

Ao trabalhar a crônica, mesmo elegendo-a como objeto privilegiado de estudo, passarei inevitavelmente pela leitura de textos de muitos gêneros e criarei possibilidades de produção de textos de muitos outros gêneros. E, se relacionar com a crônica certos fatos relevantes do momento para o público com que trabalho – criando uma unidade temática –, estarei diante de mais e mais textos e gêneros.

Assim, há que cuidar para que o princípio pedagógico de eleição de um gênero para estudo não signifique a prisão metodológica e a falta de crítica e diversidade. Principalmente quando o gênero que queremos estudar não é aquele que precisamos aprender a escrever.

Reescrever um texto é passá-lo a limpo, corrigindo pontuação, gramática e ortografia



Essa é uma ideia antiga que, felizmente, já não tem muito apelo; apenas aqui e ali ouve-se alguém, demasiadamente preso ao referenciais normatizantes, sustentá-la. Contudo, é comum ainda dizer que tais ações fazem parte da reescritura. E aí é que está o problema, porque a ideia da aparência se impõe sorratamente e acaba-se por novamente pô-la em evidência.

Será preciso, então, dizer que não, que reescrever um texto é parte do processo de produção mesma do texto e o que deve estar em evidência é a pertinência e densidade dos argumentos, a qualidade da sequência da exposição, a ordem e a complexidade da apresentação dos acontecimentos, a caracterização dos personagens e do cenário, a escolha lexical, os efeitos de sentido percebidos e desejados etc.

Um texto, quando se propõe como um projeto, implica o ato reflexivo e avaliativo. E, assim, ele se faz e se refaz até que, na avaliação do autor, alcance a forma, o conteúdo e os efeitos desejados.

O que se afirma na frase provocativa é próprio da ação de revisão de texto, algo completamente diferente: a revisão, idealmente, se faz sobre o texto pronto, e com estrita finalidade de garantir que os padrões convencionais de publicação de texto escrito estejam garantidos (e por isso muitas vezes é tensa e difícil a revisão: rupturas significativas, estilos equivocadamente confundidos com norma).

A revisão é uma etapa da produção do texto, mas não se confunde com sua reescrita.

Como ensina João Wanderley Geraldi em *A aula como acontecimento* (São Carlos: Pedro e João Editores, 2010): “Aprender a escrever traz dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. [...] O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Escrever significa conscientizar-se da sua ‘fala’, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração. [...] Nos textos aparecem todos os problemas que podem ser enfrentados no campo da linguagem: os sentidos e as formas comuns e inusitadas de expressá-los. A atenção ao acontecimento pode chegar ao detalhe do linguístico no seu sentido estrito”.

Todos os que nos envolvemos na tarefa de ensinar a leitura e a escrita temos a consciência da importância de referenciais consistentes e coerentes para sustentar a prática pedagógica. Mas, acima de tudo, sabemos que a submissão a qualquer determinação e sua aplicação automática e irrefletida não podem promover a educação livre e criativa.

O itinerário de uma experiência: escrever sobre o vivido

As apresentações de experiências desenvolvidas por professores em todo o Brasil figuraram entre as principais atividades do seminário "A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes". Veja aqui como foi um desses trabalhos.

A seleção dos relatos de prática exigiu alguns meses de preparação. Foi um período de muito estudo, de escuta, de reflexão e de reescrita. Para compartilhar esse processo – desde o primeiro relato recebido pela equipe do seminário até a comunicação final apresentada em Brasília –, escolhemos o trabalho da professora Ionã Carqueijo Scarante, da cidade de Nazaré (BA), com sua turma do 9º ano.

Assim que a proposta "Tecendo contos: da leitura à escrita" foi selecionada, a curadoria¹ designou a professora Ana Maria de Carvalho Luz, da Universidade Federal da Bahia, como tutora para orientar Ionã. As primeiras conversas entre as duas foram feitas por telefone e *e-mails*.

Desse diálogo, novas ideias foram surgindo, dúvidas esclarecidas e o trabalho ganhando força.

Depois das trocas virtuais, chegou o momento presencial. A tutora visitou a escola, conheceu a professora, conversou com o gestor, com os alunos, e ajudou Ionã a revisar o seu relato e a organizar sua apresentação para o seminário.

Acompanhe, passo a passo, o trabalho da professora Ionã em companhia de sua tutora Ana Luz.

1. Composta pelos professores Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP), Ana Luiza Marcondes (PUC-SP), Ana Maria de Carvalho Luz (UFBA-BA), Delaine Cafiero (UFMG-MG) e Elizabeth Marcuschi (UFPE-PE).

Resumo do projeto enviado por e-mail pela professora Ionã, em abril de 2011

Toda atividade de leitura e produção escrita deve ser significativa e pautada na interação. Por essa perspectiva, elaborei o projeto “Contos juvenis” e comecei a sua aplicação na turma do 9º ano. Apresentei aos alunos vários contos de autores da literatura brasileira e de autores locais. Convidei-os para uma roda de leitura e, aproveitando o clima de envolvimento deles com os textos, propus-lhes questões interpretativas e de análise da estrutura e dos elementos que compõem o conto. Estabelecemos o diálogo entre os textos e estimulei-os a escrever e reescrever suas produções. Todos estavam envolvidos no processo, em busca de uma escrita mais aprimorada. As produções serão publicadas no site da escola e posteriormente serão reunidas em livro.

E-mail encaminhado pela coordenação do seminário à professora, após receber o resumo do projeto, em maio de 2011

Olá, Ionã! Começamos agradecendo o envio de sua resposta ao nosso convite. No seminário serão reunidas práticas do ensino da língua; práticas essas que, além de atender à diversidade regional de nosso imenso país, possam promover a reflexão sobre os princípios teóricos subjacentes às diferentes estratégias de ensino que se organizam a partir dos gêneros textuais escritos. O resumo que você enviou nos deu a impressão de que sua experiência é bem interessante. No entanto, precisamos saber mais sobre o trabalho que está desenvolvendo: como são as rodas de leitura? Se escolher escrever sobre elas, procure nos contar o que acontece, ou seja, tente nos levar para dentro de uma delas com suas palavras. Para que seus leitores não tenham a impressão de que basta os alunos lerem e conversarem sobre os textos lidos para se apropriarem de todos os aspectos envolvidos na produção escrita, seu relato pode detalhar o que é feito e de que forma. O importante é você descrever sua prática e ilustrá-la com exemplos de atividades e/ou de produções dos alunos. Receba nosso abraço e saiba que estamos ansiosos para conhecer melhor seu trabalho.

Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

**Primeiro relato enviado
pela professora,
em junho de 2011**

Contos juvenis

Introdução

Toda atividade de leitura e produção escrita deve ser pautada na interação. Por essa perspectiva, elaborei o projeto “Contos juvenis” para ser aplicado em alunos do 9º ano A do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, da cidade de Nazaré (BA). O projeto tem como objetivo primordial produzir ações na sala de aula, já que um texto, seja ele verbal ou não verbal, só se materializa na prática real da leitura. Os desafios são de várias ordens, desde as escolhas de estratégias de incentivo à leitura até a concorrência com outras linguagens, sobretudo as visuais. Outra tarefa da escola é formar o escritor proficiente, que reconhece que a escrita é uma atividade interativa, que supõe uma relação dialógica entre sujeitos. Daí que se torna muito difícil escrever sem se saber para quem, sem um destinatário concreto. Os alunos devem ser orientados a escrever o texto oferecendo as pistas, pensando no leitor, selecionando as informações, como escolher a ordem em que as palavras deveriam ser ditas.

Escolhi para este projeto a narrativa, porque narrar é uma prática natural do ser humano, uma prática de construção do mundo. E, entre os vários gêneros que existem, optei pelo conto por ser uma narrativa mais curta, o que não quer dizer que seja mais simples que os outros gêneros; por apresentar geralmente um clima de magia e envolvimento; por ter como característica central condensar conflito, tempo, espaço, e reduzir o número de personagens, ideal para iniciantes que se enveredarão pelos caminhos da literatura. No conto criam-se imagens, representações, uma verdadeira mistura de fantasia e realidade que fascina leitores de todas as idades.



Objetivos

- Identificar as características discursivas dos contos.
- Perceber as especificidades do enredo de um conto (situação inicial, complicação, clímax e desfecho).
- Reescrever um conto partindo da modificação de seus elementos.
- Planejar, produzir, revisar e reescrever textos.
- Ampliar o repertório literário.
- Compartilhar experiências leitoras.
- Estabelecer relações com outros textos.

Desenvolvimento

1. Apresentar a proposta de produzir contos.

Conversar com a turma sobre contos lidos:

Quais são os contos preferidos?

Que autores conhecem?

Leram outras versões dessa história?

2. Entregar para a turma fragmentos

de contos de renomados escritores

brasileiros. Organizar uma roda de

leitura dos trechos dos contos:

Você teve vontade de ler algum deles

integralmente? Qual e por quê?

Sintetize as emoções que a leitura provocou?

3. Ler o conto “O compositor e o mar”, do

autor nazareno Lamartine Augusto Vieira.

Em seguida, discutir o conceito de conto, suas

características, estrutura, foco narrativo.

4. Retomar o conto “O compositor e o mar”,

observando: o narrador, o tempo da

narrativa, o espaço, o enredo.

5. Propor a leitura e análise de dois contos:

“A moça tecelã”, de Marina Colasanti, e

“Presépio”, de Carlos Drummond de Andrade.

6. Estabelecer o diálogo entre os textos (Colasanti e Drummond). O que a leitura de cada texto despertou? Há semelhanças entre os textos em relação à estrutura, ao enredo, à linguagem, à situação narrada?

7. Pedir aos alunos que transformem o conto “Presépio”, de Drummond, tragam os personagens para o cenário atual e criem um novo final. A atividade pode ser realizada em duplas.

8. Organizar o encontro com o escritor Lamartine Augusto, contista da cidade de Nazaré (BA), para que os alunos saibam mais sobre a construção do conto.

9. Preparar para a produção individual. Os contos devem ser inspirados em situações vividas na infância e na adolescência: contos juvenis.

10. Trocar os textos entre os alunos para fazer a revisão: ver se os elementos da narrativa e os personagens estão bem delineados; se a linguagem é adequada ao leitor a que se destina; se os parágrafos foram bem estruturados e se a pontuação está correta.

Referências bibliográficas


ANDRADE, Carlos Drummond de. “Presépio”, in: *Contos de aprendiz*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. “Descrição do português à luz da linguística do texto – Curso de pós-graduação: língua portuguesa, visão discursiva, ensino a distância”. Faculdade de Letras (UFRJ); EB/CEP, Centro de Estudos de Pessoal, 2001. Mimeo.

SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *Linguagem e interação: 9º ano*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

VIEIRA, Lamartine Augusto. “O compositor e o mar”, in: LEAL, Abinael Moraes et al. *Encontro com o escritor: 2002-2009*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2010.



**A primeira
visita da tutora
Ana Luz**

O Colégio Governador Luiz Viana Filho é de porte médio e está situado numa rua típica de cidade do interior da Bahia, com calçamento de pedras, residências e comércio. Tem cerca de 1.500 alunos. É considerado pela comunidade como um bom colégio e obteve o maior índice de Ideb entre os colégios estaduais vinculados à Direc 4.

Conversei com os alunos – cujas idades variam entre 13 e 19 anos – sobre o que eu sabia do trabalho desenvolvido pela professora e procurei obter deles mais detalhes e a percepção que tinham a respeito da leitura e da produção de textos especificamente voltadas para o gênero conto. Estavam muito tímidos, mas alguns falaram dos contos que foram lidos e comentados em sala de aula.

Mencionaram a descoberta de alguns elementos estruturais do conto, principalmente do clímax, e a experiência (para eles marcante) de conversa com um escritor de contos da cidade – Lamartine Augusto Vieira – e do processo de construção coletiva de um conto.

Decidimos, com a anuência dos alunos, que seria apresentado o conto coletivo produzido pelo grupo. Era evidente a satisfação dos alunos (embora contida pela timidez) pela exposição, para uma pessoa “de fora”, de algo que eles tinham produzido.

A professora sumarizou como foi o processo de produção do conto e informou que ele ainda não estava na sua forma final, pois, de vez em quando, os alunos sugeriam algumas modificações. O próprio título fora modificado – “Contos augustos” (numa referência ao nome do escritor entrevistado).

**CONVIDEI OS ALUNOS PARA FORMAR UMA RODA
PARA PODER ENTREVISTÁ-LOS:**

O QUE VOCÊS ACHAM DA EXPERIÊNCIA
DE TRABALHO COM A PROFESSORA IONÃ EM LÍNGUA PORTUGUESA?

QUAIS AS DIFICULDADES — PRINCIPALMENTE AS DE
LINGUAGEM — QUE VOCÊS SENTIAM NA HORA DE ESCREVER?

COMO VOCÊS ESTÃO SUPERANDO ESSAS DIFICULDADES?

EM QUE O TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA
VEM AJUDANDO VOCÊS? DEIXEM ALGUM RECADOS PARA OUTROS
COLEGAS QUE POSSAM ASSISTIR A ESSE VÍDEO.

A orientação de Ana Luz sobre o relato

O trabalho de tutoria se desenvolveu a partir da minha conversa com a professora Ionã, para a qual utilizei como roteiro uma série de observações que fiz ao seu texto, bem como algumas considerações feitas no comentário da professora Ana Luiza Marcondes Garcia, da PUC-SP.

Em síntese discutimos sobre:

A propriedade e a clareza do título do relato da professora: *Contos juvenis* (depois esse título foi mudado).

A necessidade de incluir, nas referências, os textos trabalhados em sala de aula.

A narrativa (tipo de narrativa) e o conto como um gênero.

O contar histórias (oral) e o escrever histórias (escrita).

O trabalho com contos de diversos autores. Critérios de seleção e a necessidade de indicá-los, no texto.

Como se processou a reescrita dos textos produzidos individualmente pelos alunos.

O "destinatário" da obra literária. Para quem escreve o escritor de textos literários? Que intenções tem? Que experiência estética o escritor provoca no leitor?

A forma como foi realizada, em sala de aula, a leitura dos contos. As características dos contos que foram exploradas.

Como foi a preparação para a entrevista com o escritor.

Os dados da escola e dos alunos.

A adequação pedagógica da atividade de "reescrever" um texto literário. O risco de a reprodução do conto "deformar" o conto original, a escolha feita pelo autor (de palavras, de situações apresentadas, de progressão temática, de desfecho etc.).

As afirmativas:
» A prática da leitura favorece a escrita.

» O conto estrutura-se a partir de uma situação de equilíbrio, que se quebra com a introdução de um fator qualquer de desequilíbrio.

Foi uma conversa produtiva, e combinamos que ela iria reescrever o texto (discutimos o gênero, o tom e o estilo desse texto), tendo em vista a possibilidade de ele ser publicado como relato de experiência. E deveria ainda pensar nos recursos utilizados na apresentação do trabalho no seminário. Terminado o encontro, tive a certeza de que valeria a pena a apresentação dessa proposta, pela aprendizagem que ele propiciou à professora e pelos resultados obtidos com a classe.

A segunda visita

Começamos a conversa comentando sobre a forma e o estilo da apresentação de sua experiência, sobre seu trabalho em sala de aula. Resolvemos registrar as decisões que foram sendo tomadas quanto à sequência da apresentação:

O CONTEXTO: a cidade, a escola, a classe.

O DESEJO: experimentar intensamente processos de interação como criadora de um clima favorável à aprendizagem.

A ESCOLHA DO GÊNERO: da narrativa oral ao conto - razões da escolha.

A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE CONTOS: os contos e o que neles foi explorado.

A PRODUÇÃO INDIVIDUAL DE CONTOS: limitações e dificuldades.

A IDEIA DE ENTREVISTAR UM ESCRITOR: escolha do escritor, a preparação da entrevista, a realização e seus impactos.

A PRODUÇÃO COLETIVA DE UM CONTO: mudanças no processo, a interação e o produto.

O RETORNO À PRODUÇÃO INDIVIDUAL: confiança e autonomia dos alunos.

A ALEGRIA DAS DESCOBERTAS: professora e alunos aprendem no próprio processo.

Esse roteiro contribuiu para a leitura e análise do texto que a professora havia escrito.

A essa altura, o título já havia sido definido por ela, com base nas diversas possibilidades levantadas: “Tecendo contos: da leitura à escritura”.

Ionã começou confessando que não estava satisfeita com o texto que escrevera: “Esse texto não é meu, não tem a minha cara... Não tem poesia...”.

Passamos então a ler e a comentar o texto e chegamos à conclusão de que ela fizera um relato frio e burocrático da experiência. A emoção e as descobertas de cada etapa do trabalho tinham ficado de fora.

Ela própria foi eliminando as informações desnecessárias, incluindo outras e mudando, em vários trechos, o estilo de narrativa que havia adotado. Assim, o texto foi se tecendo. No final, ela disse: “Agora, me reconheço nesse texto...”.

Vale destacar que essa foi uma experiência que certamente terá reverberações no trabalho da professora com produção de textos. Recomendamos que ela, depois, fizesse uma leitura oral do texto, ocasião em que poderia verificar a naturalidade da narrativa e o seu ritmo.

**Segundo relato enviado
pela professora,
em agosto de 2011**

Tecendo contos: da leitura à escritura

Ionã Carqueijo Scarante

Sempre alimentei o desejo de transformar minhas aulas de língua portuguesa em um espaço motivador, para a formação do leitor-escritor, capaz de compreender as situações comunicativas em diferentes gêneros. Na condição de educadora, vejo a narrativa como uma atividade que exerce um fascínio sobre o homem. Aproveitei-me do misto de encantamento e magia que as narrativas proporcionam e investi na interação em sala de aula.

Entre as diversas possibilidades de trabalho com narrativas – crônica, romance, novela –, escolhi o gênero conto. A minha escolha justifica-se pelo fato de o conto apresentar todos os elementos importantes que compõem uma narrativa. Trata-se de um gênero breve, com estrutura passível de ser analisada no curto tempo da aula. Tudo isso foi pensado para os alunos do 9º ano do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, na pequena e histórica cidade de Nazaré, no interior baiano.

O trabalho começou com a leitura de trechos de contos e a conversa sobre os contos preferidos, os lidos na infância, os autores conhecidos, o que sabiam a respeito do gênero. Em seguida, lemos o conto “Metrô”, de Edson Gabriel Garcia, e “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Essas leituras em sala de aula eram tão envolventes que nos sentimos dentro do metrô e até mesmo ajudando a moça tecelã

a fiar e desfiar seu tecido. Destacamos alguns pontos importantes dos textos, como a visão de mundo exposta, a linguagem, os recursos expressivos, a composição dos personagens. Observamos os elementos estruturais do conto, focalizando, em especial, o enredo: a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho.

Depois foi a vez do conto “Presépio”, de Carlos Drummond de Andrade. A leitura fez os alunos dialogarem com Dasdores, uma adolescente apaixonada, sonhadora e cheia de atribulações domésticas.


Preocupada em incentivar os alunos a escrever seus próprios textos, propus a leitura de contos de um autor da nossa cidade, Lamartine Augusto Vieira. Apresentei-lhes dois contos do escritor: “O compositor e o mar” e “A casa mal-assombrada”.

Propus aos alunos que escrevessem, individualmente, a primeira versão de um conto, que seria burilada até o final do processo. Os alunos escreveram textos muito fiéis à realidade, mais próximos de um relato que de um conto. Compreendi que o fato de o indivíduo ler muito um determinado gênero, e até conhecer a sua estrutura, não faz dele um exímio escritor do gênero. Diante das dificuldades observadas, organizei um encontro com Lamartine Augusto Vieira.

Para essa atividade, dividi a sala em grupos e cada grupo elaborou questões para entrevistar o autor. A entrevista foi filmada e os alunos tiveram a possibilidade de assistir ao vídeo na sala de aula. Acredito que essa conversa revelou aos alunos como é o processo de criação de contos e encorajou-os a escrever sem receios. Percebi que a angústia que diziam sentir pela ausência de ideias foi, após o contato com o escritor, substituída pelo entendimento de que é na observação da realidade, no recurso à memória e no fluir da imaginação que os contos podem ser escritos.

Diante do impacto que a entrevista causou nos alunos, experimentei com eles o processo de escrita coletiva de um conto, cujo tema seria o encontro com o escritor. Inicialmente dividi a sala em grupos e fiz um sorteio para ver qual equipe ficaria com a situação inicial, a complicação, o clímax ou o desfecho. Um grande equívoco! Como uma equipe escreveria o clímax sem ter conhecimento da complicação? Ou como escrever a complicação sem conhecer a situação inicial? E o desfecho? Percebi, então, que deveríamos trabalhar todos juntos. Assim, estruturamos os personagens, escolhemos seus nomes e demais características; esboçamos o lugar em que as ações ocorreriam. Foram aulas de muita interação. Os alunos faziam inferências, davam palpites, discutiam a melhor forma de apresentar o clímax, de finalizar o “Contos augustos”, como uma homenagem da turma ao entrevistado.

A escrita não se deu como “num passe de mágica”. A cada aula construíamos e desconstruíamos o enredo, o comportamento dos personagens, a originalidade, acrescentávamos mais detalhes ao cenário, revíamos o vocabulário, a pontuação, a ortografia. O conto foi escrito e reescrito, ganhando forma, cor, tom.



Ao retomarmos as discussões sobre o texto individual, procurei mergulhar junto com eles na aventura com os personagens; a alguns deles, ajudei na reconstrução do enredo, ora me mostrando, ora me escondendo, para deixá-los à vontade com a criatividade, tudo para lhes mostrar o prazer que a literatura proporciona, do quanto ela é capaz de nos levar a outros lugares e épocas.

E, assim, a história continua... Os alunos estão – com base na experiência da construção do texto coletivo – retomando os contos que escreveram individualmente no início dessa nossa história, para aprimorá-los. Agora, entre outras coisas, eles já sabem que quem conta um conto pode acrescentar um ponto.

A experiência de tutoria, segundo a professora Ana Luz

Este trabalho me impactou por dois aspectos: primeiro, por matar a saudade do tempo em que eu era professora de português, principalmente através da conversa com alunos e do contato concreto com algo a que me dediquei a vida inteira: o ensino de língua portuguesa. Em alguns momentos fiquei emocionada e deixei sair a saudade. Segundo, por atenuar certo “pessimismo pedagógico” gerado de informações sobre o “baixo nível do ensino” na atualidade. Existe ainda muita coisa boa sendo feita de forma isolada, por professores anônimos, nos diversos rincões deste país. E aí está um mérito do trabalho da Olimpíada: fazer vir à tona essas experiências e revelar esses professores que efetivamente têm compromisso com o trabalho pedagógico de qualidade na escola pública, ajudando-os a melhorar sua prática.

No caso da professora Ionã, essa qualidade emerge de várias das suas características: o desejo de se atualizar, de se aperfeiçoar, e de aprender; a disposição para avaliar sua prática, redirecionando-a com base em ações que não deram certo; a interação afetuosa e sincera, apesar de firme, com os alunos; e a capacidade de ouvir sem resistência. Valeu a pena!

Prepare-se, o futuro está começando.

2012 é ano de Olimpíada!

A terceira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* vai começar. As inscrições serão abertas em março de 2012, e professores de escolas públicas de todo o Brasil podem participar. Basta estar lecionando para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio.

Para mais informações ligue 0800-7719310

Parceria



Coordenação
Técnica



Iniciativa



Fontes Mistas

Grupo de produto proveniente de florestas
bem manejadas e fontes controladas
www.fsc.org Cert no. SW-COC-000000
© 1996 Forest Stewardship Council