

olimpíada
de Língua Portuguesa

Na ponta do lápis

ano XV • número 33 • julho de 2019



Distribuição gratuita

Lendo e escrevendo
pela vida afora

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Coordenação

Dianne Cristine Rodrigues de Melo – Itaú Social
Karina Bezerra Garcia – Itaú Social
Maria Aparecida Laginestra – CENPEC

Texto e edição

Esdras Soares
Tereza Ruiz

Revisão

Rosania Mazzuchelli

Edição de arte

Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

Ilustrações

Criss de Paulo

Editoração

Agwm Editora e Produções Editoriais

Contato com a redação

Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo – SP
CEP 01244-010
Telefone: 0800-7719310
e-mail: escrevendofuturo@cenpec.org.br
www.escrevendofuturo.org.br

INICIATIVA



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO TÉCNICA



■ Editorial

Manter acesa a chama

As inscrições e adesões para a 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa chegaram ao fim no dia 13 de maio. São 85.908 professores inscritos, de 42.086 escolas, de 4.876 municípios, totalizando mais de 171.000 turmas em todo o Brasil!

Agora, de Norte a Sul do país, com base no tema “O lugar onde vivo”, professores e estudantes aguçam bem o olhar e juntos produzem poemas, memórias literárias, crônicas, documentários e artigos de opinião. Esta etapa nas escolas começou no dia 20 de fevereiro e será encerrada no dia 9 de agosto.

Os desafios são muitos, e nesta edição de *Na Ponta do Lápis* temos uma série de textos que podem auxiliar nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Após o trabalho intenso com a sequência didática, é chegada a hora de revisão e reescrita das produções dos alunos antes de enviá-las para a Comissão Julgadora Escolar. Assim, dois artigos tratam desse importante e fundamental momento de aprimoramento: primeiro, os leitores e as leitoras encontram o texto “Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita”, de Livia Suassuna, professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); depois, há o artigo “Revisão e reescrita na produção de memórias literárias”, dos docentes Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA) e Renilson José Menegassique (UEM).

Toda essa atividade convoca à reflexão sobre os caminhos, as decisões e os procedimentos adotados pela professora Michele Mendes Rocha de Oliveira, no processo de escrita do relato “Clássicos: uma ponte entre o passado e o presente”, a partir da interlocução com Margarete Schlatter, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no artigo “O percurso de escrita



do Relato de prática: da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular”.

Como os “professores olímpicos” já sabem, uma das grandes novidades é a inclusão de uma nova categoria: o gênero Documentário. Por isso, além das orientações propostas no Caderno do Professor *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares*, disponível no Portal Escrevendo o Futuro, educadores e educadoras contam, neste número, com a entrevista concedida por Amaranta César, idealizadora e curadora do Festival CachoeiraDoc e professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Na conversa, Amaranta reafirma o potencial do documentário, além de refletir sobre produções contemporâneas e novos sujeitos realizadores.

O grande mestre Antonio Candido dizia que “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”¹. Então, como enredar é preciso, há duas preciosidades neste número: o conto “Alicerce”, que está no livro *Leite do peito*, de Geni Guimarães; e “O mundo é vasto. A textualização do mundo, também”, narrativa exclusiva de Conceição Evaristo, homenageada desta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Esse delicioso e sensível texto da escritora parece deixar um convite à reflexão: “Como foi o seu percurso de aproximação com as palavras?”.

Agora, não se esqueçam: as Comissões Julgadoras Escolares, que selecionam os textos e vídeos que representam as escolas nos municípios, vão de 12 a 19 de agosto. Então, mãos à obra! Vamos manter acesa a chama desta Olimpíada!

Boa leitura e excelente trabalho!

1. Antonio Candido. “O direito à literatura”, in: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

Sumário

4

Entrevista

AMARANTA CÉSAR

O que pode o documentário?

10

Especial

Critérios de avaliação:
elementos imprescindíveis no
ensino-aprendizagem da escrita

24

Página literária

GENI GUIMARÃES

Alicerce

26

Tirando de letra

O percurso de escrita do Relato
de prática: da experiência vivida à
proposta de uma reflexão singular

32

Óculos de leitura

O mundo é vasto.
A textualização do mundo, também.

36

De olho na prática

Revisão e reescrita na produção
de memórias literárias

Amaranta César

O que pode o documentário?

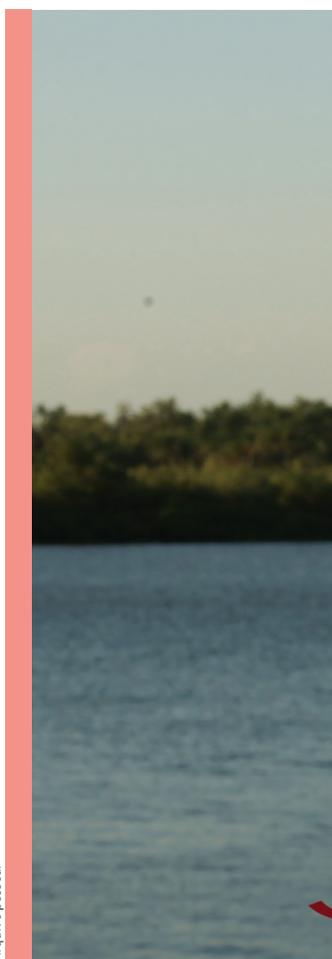
Nessa entrevista, Amaranta César, idealizadora e curadora do Festival CachoeiraDoc e professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, defende o potencial e a importância do gênero Documentário, reflete sobre produções contemporâneas e seu vínculo com questões urgentes que emergem da vida e ganham corpo e voz na expressão de novos sujeitos realizadores e seus lugares de fala.

Tereza Ruiz

- Desde sua origem, em 2010, o CachoeiraDoc¹ rompe com as rotas costumeiras dos documentários brasileiros. Você poderia nos contar um pouco sobre a história e a concepção do festival? Por que um festival dedicado a documentários?

Em 2010, quando inventamos um festival de cinema em Cachoeira (BA), o que desejávamos era romper com uma certa condição de isolamento cultural, imposta por nossa localização periférica. Meu desejo inicial era efetivamente criar um desvio nas rotas hegemônicas do cinema e do pensamento sobre cinema e fazer com que algumas obras e pessoas chegassem até Cachoeira para que ali compartilhássemos momentos de reflexão a partir dos filmes, mas nunca encerrados neles. Então, o documentário era o gênero que nos permitia fazer essa articulação profunda entre os filmes e a vida, uma vez que sua prática cinematográfica está inevitavelmente em fricção, em confronto e em parceria com as diversas formas de vida. E foi justamente desse pensamento sobre cinema, que privilegia aquilo que nele está entrelaçado à vida, que reforçou o entendimento de que o nosso lugar nos dava uma vantagem e não uma desvantagem. Quer dizer, o que aconteceu é que por valorizarmos o cinema na sua imbricação com o mundo, com o real e com o local, nos demos conta de que a nossa condição periférica não se limitava a produzir um desejo de inclusão nas rotas dos filmes, mas determinava uma perspectiva crítica, por excelência, contra-hegemônica. Eu explico melhor: de modo privilegiado, organizar um festival de cinema nos possibilita acompanhar filmes e realizadores que vão sendo inscritos na história do cinema brasileiro. No começo, queríamos estar ali, acompanhar de perto essa inscrição histórica, mas organizar a programação de um festival de cinema nos permite, acima

Arquivo pessoal



1. Festival de documentários que se realiza desde 2010 no município de Cachoeira, na Bahia.

de tudo, testemunhar toda uma história de apagamentos. E nesse percurso continuado de programação de um festival de cinema documental, preocupado com a vida e os modos de vida, fomos aprendendo a reconhecer aquilo que sobra, os filmes e realizadores que passam a constituir os resíduos da versão oficial da história do cinema brasileiro. Observar como Cachoeira e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – onde nasceu e é gestado o CachoeiraDoc –, uma universidade que tem 82% de alunos autodeclarados negros e 83% oriundos de famílias de baixa renda, nos obrigou a contestar diretamente as exclusões impostas pelos circuitos hegemônicos de legitimação e difusão cinematográficos.



Se precisamos nos realinhar em nossos desejos inaugurais foi por conta da nossa situação histórico-cultural, porque indagamos o cinema a partir de uma cidade de trauma coletivo, profundamente marcada pelo colonialismo e pela escravidão. Desse lugar, foi possível constatar com muita clareza que a história do cinema é uma história de apagamentos. E pareceu importante perguntar: Quais filmes são apagados da história do cinema? Quantos filmes são apagados da história, porque o cinema, enquanto instituição que inclui e depende de circuitos de exibição e

legitimação, nem sempre sabe responder às interpelações dos diversos sujeitos históricos que estão a filmar? Quantos filmes não têm sequer sua existência reconhecida porque o cinema nem sempre sabe decifrar nas imagens sinais de novas sensibilidades, apegado que é a modos de produção que reproduzem sempre os mesmos modos de produção, colonizado que é pela defesa de princípios universalizantes do juízo estético, que hierarquizam forma e conteúdo, sensibilidade e ação, vida e filme?

- Nos últimos anos o crescimento das militâncias e dos movimentos identitários amplificaram e aprofundaram muito a discussão sobre a necessidade de grupos, que antes eram tratados como objetos e não sujeitos, contarem suas próprias histórias, a partir de sua perspectiva. Como você observa esse movimento no gênero Documentário?

O cinema brasileiro contemporâneo comemora a multiplicidade de “outros” sujeitos históricos a realizar e testemunhar a emergência de práticas cinematográficas que dão formas às lutas por visibilidade e justiça dos segmentos sociais que se constituem como alvos principais das opressões (pobres, negros, índios, mulheres e periféricos). Ao acompanhar a produção documental da última década, percebi que esse campo mudou muito com o surgimento do que tenho chamado de “novos sujeitos de cinema”: corpos vinculados a situações históricas que antes constituíam os objetos dos filmes, hoje são os sujeitos, demandando cada vez mais ocupar os lugares do cinema. Novos realizadores vindos de outros lugares e com marcações identitárias diversas movimentam o campo do documentário. Hoje, no Brasil, quem faz cinema, sobretudo documental, que é relativamente menos custoso que ficção, não é apenas quem fazia cinema há uma década atrás. Há uma maior diversidade, que raramente era observada no passado. Esse grupo de “novos sujeitos de cinema” tem expressado, por meio do documentário, um desejo de autoafirmação identitária que está vinculado a um movimento de emancipação política. É possível observar muito claramente em um conjunto de documentários recentes a descoberta de uma espécie de tecnologia de si e a reinvenção de condições históricas de opressão, especialmente por realizadores e realizadoras negros e negras, indígenas e LGBTQs. A *Kabela*² (Yasmin Tayná, 2015), *Travessia*³ (Safira Moreira, 2017), *Experimentando vermelho em dilúvio*⁴ (Michele Matiuzzi, 2016) e *Noir blue, deslocamentos de uma dança*⁵ (Ana Pi, 2018), todos curtas-metragens de jovens realizadoras negras, são filmes exemplares de reinvenção e de reafirmação de si.

- Em uma entrevista à revista *Continente*, em 2018, você disse que o cinema pode ser um espaço de visibilidade, mas também de exclusão. O que pode (ou não) o documentário?

Tem uma definição de documentário que eu gosto muito: o documentário é o cinema que empurra as fronteiras do visível, ou seja, algo fundamental no documentário diz respeito à sua capacidade de desvelar aspectos, dimensões, energias,

.....

2. O documentário completo está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LGNln5v-3cE>>.

3. Para mais informações sobre o curta-metragem *Travessia*, acesse o registro de *Porta Curtas*, disponível em <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=travessia23809>>.

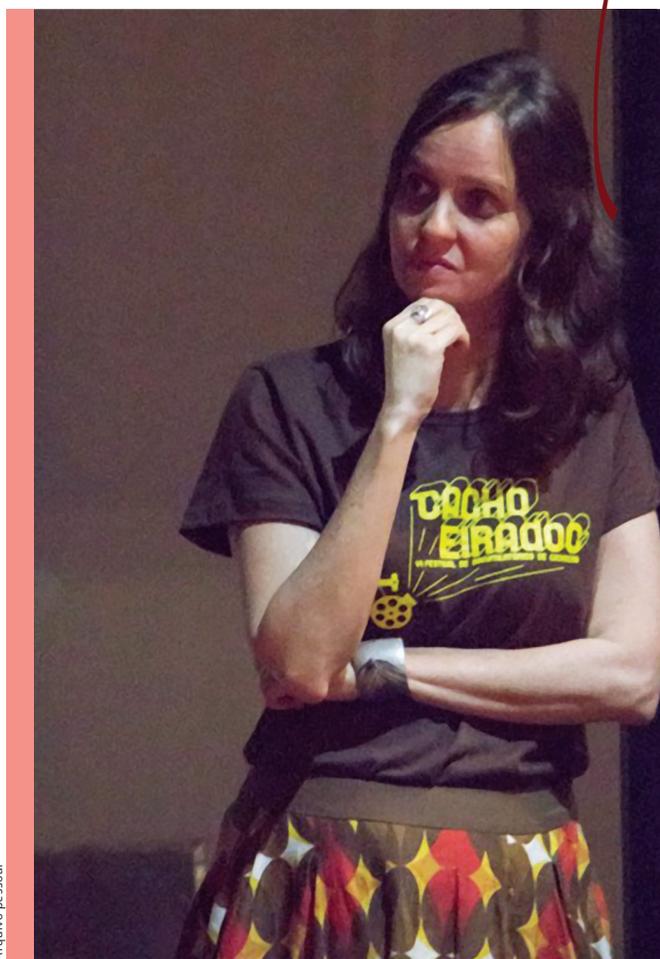
4. O teaser do curta-metragem está disponível em <https://www.youtube.com/watch?time_continue=44&v=KtjCOnY3rEk>.

5. Entrevista de Ana Pi sobre o documentário, disponível em <<http://cinefestivals.com.br/ana-pi-fala-sobre-noirblue-deslocamentos-de-uma-danca>>.

problemas, subjetividades, lugares, sujeitos do mundo. Então, o documentário deve poder nos fazer ver e rever a vida (ou o real, se quisermos) com novos olhos. Isso significa, também de modo inevitável, que o documentário deve ser uma prática cinematográfica comprometida em contestar exclusões e modos de exclusões, fazendo-nos escutar as vozes caladas e enxergar as vidas apagadas.

■ No artigo “Que lugar para a militância no cinema brasileiro contemporâneo? Interpelação, visibilidade e reconhecimento” (*Revista ECO-Pós*, 2017, p. 103), ao analisar o filme *Na missão com Kadu* (2016), você destaca que “Imagem, fala e gesto se acumulam em uma intencionalidade manifesta: dar a ver, registrar, produzir evidência e testemunho, em um ato de autodefesa”. Qual é o poder da imagem? Você acha que isso é mais forte entre os jovens? Por quê?

O que podem as imagens é uma pergunta que sempre fazemos quando nos preocupamos em pensar a atuação do cinema e do audiovisual na vida social, cultural e política – especialmente dos jovens. Pode a imagem matar? Pode a imagem salvar? O que e em que medida pode uma imagem salvar? Uma imagem pode salvar uma vida? Um modo de vida? Um saber? Uma história? Essas respostas não são fáceis, mas elas dependem de uma constatação: embora a presença das imagens na sociedade contemporânea seja abundante e capaz de interferir nos rumos da nossa história, a potência emancipadora ou mesmo opressora de uma imagem depende da sua capacidade de articulação com aquilo que não está em seu quadro, ou seja, uma imagem é sempre o registro de algo que está para além dela mesma, algo ausente que a excede; aquilo que, ao mostrar algo, ela esconde. Então, o poder da imagem não está apenas na sua capacidade de produzir um registro do real, uma verdade do mundo, uma vez que toda imagem tem lacunas e, por isso, depende de um olhar e de um sujeito de fala que acione essa falta, aquilo que nela está ausente. A potência de uma imagem está, assim, justamente na sua capacidade de ativar um campo de olhares e falas que dizem respeito a um investimento crítico que seja capaz de situá-la num lugar, num tempo, num espaço. É nesse sentido que as imagens podem colaborar na educação de jovens, me parece, ou seja, as imagens têm uma força educativa na medida em que podem ser instrumento de formação de miradas e debates críticos que visam interrogar e responder como se produzem visibilidades e apagamentos e a serviço de quais interesses.



Arquivo pessoal

- Pensar o estético a partir do político é o ponto de partida do cinema militante?

O ponto de partida do cinema militante é sua explícita intenção em intervir na história para reverter opressões estruturais, danos materiais e simbólicos. É um cinema que visa atuar no mundo de forma ativa e, portanto, todas as questões estéticas que levanta dizem respeito aos propósitos da luta que encampa. Como afirma brilhantemente a professora e curadora de cinema, a francesa Nicole Brenez, que o cinema militante “Existe apenas na medida em que levanta questões cinematográficas fundamentais: por que fazer uma imagem, que imagem e como? Com quem e para quem? Contra que outras imagens ela se confronta? Por quê? Ou, posto de outro jeito, que história queremos?”.

- Na Olimpíada de Língua Portuguesa, estudantes de escolas públicas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio de todo o Brasil têm o desafio de produzir um documentário de até 5 minutos, com o tema “O lugar onde vivo”. Quais especificidades, desafios e oportunidades você enxerga em uma produção/proposta como essa?

O tema “O lugar onde vivo” é, efetivamente, muito importante e especial porque permite que os jovens experimentem falar do mundo e de si, a partir de seu lugar histórico. O grande e produtivo desafio é justamente, com base nessa reflexão sobre seu lugar, experimentar as variações entre pertencimento e não pertencimento, entre ter raízes e querer voar. Saber de onde olhamos para o mundo é essencial para nos deslocarmos.

- Se você pudesse dar algumas dicas/recomendações para professores e professoras que desejam produzir documentários com os(as) estudantes, quais seriam?

Recomendaria que professores e professoras junto com os(as) estudantes tentassem se colocar, durante o processo de produção de um documentário, as perguntas que todo filme militante levanta, que, finalmente, são perguntas que qualquer filme deve enfrentar: Por que fazer um filme? Que história queremos contar? Em oposição ou contraponto a quais outras histórias já contadas?

- Você poderia nos indicar documentários e livros sobre o tema que possam servir de referência para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o gênero Documentário?

Indico quatro projetos que considero fundamentais para a diversificação dos repertórios em documentário:

1. Os filmes e livros do “Vídeo nas Aldeias”⁶, principal projeto de cinema indígena do Brasil;
2. “Afroflix”⁷, plataforma dedicada à produção cinematográfica e audiovisual realizada e/ou protagonizadas por negros e negras.
3. Cadernos do “Inventar com a diferença”⁸, projeto da Universidade Federal Fluminense de Cinema e Educação, vigoroso material didático para experimentar o documentário nas comunidades escolares.
4. Site “Porta Curtas”⁹ que disponibiliza vasta coleção de curtas-metragens brasileiros.

6. Disponível em <<http://videonasaldeias.org.br>>.

7. Disponível em <<http://www.afroflix.com.br>>.

8. Disponível em <https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferença>.

9. Disponível em <<http://portacurtas.org.br>>.

- Gostaríamos de saber quais são os documentários mais marcantes na sua trajetória e por quê?

*Alma no olho*¹⁰ (1975), de Zózimo Bulbul

“O audiovisual é o que se tem de mais avançado como meio de comunicação entre os povos da terra. O cinema é uma arma, nós negros temos uma AR15 e com certeza sabemos atirar.” Essas palavras de Zózimo Bulbul podem bem traduzir o que sustentou sua decisão de recuperar restos de película de um filme do qual foi ator para realizar *Alma no olho*, sua primeira obra como diretor, uma das primeiras afirmações no cinema brasileiro da necessidade de autorrepresentação dos negros. Pode-se dizer que o filme é uma tradução audiovisual da famosa e instigante frase com a qual Frantz Fanon encerra *Pele negra, máscaras brancas*: “Ó, meu corpo, fazei de mim um homem que questione”.

*Martírio*¹¹ (2017) e *Corumbiara*¹² (2009), de Vincent Carelli

Os dois longas-metragens narram momentos marcantes da trajetória de Carelli na luta em defesa da vida e dos modos de vida dos índios do Brasil. O trecho do texto de André Brasil¹³ explica a importância do cinema de Vincent Carelli e sua marca fundamental: “Calculadamente e em cada um de seus passos, Martírio se nega a colocar o cinema adiante da causa que ele decidiu encampar; talvez Vincent preferisse recusar o ‘cinema’ a ter que deixar de ‘filmar com’, lado a lado e aprendendo com aqueles que filma, engajado em suas lutas. Ao engajar-se tão clara e firmemente na luta dos Guarani-Kaiowá, Martírio parece mesmo endereçar ao cinema novas exigências, que teriam como medida sua capacidade de intervir e contribuir efetivamente para a causa a que se dedica. Essas exigências levariam o cinema a sair de si mesmo, a lançar-se, digamos, em uma tarefa não cinematográfica, ou, ao menos, não primeiramente cinematográfica. Mas, o produtivo paradoxo aqui não é o de que essa tarefa – a de lançar-se para fora do cinema – se faça justamente, por meio do cinema? As linhas de ação que o filme carrega – seu ‘fazer com’ os Kaiowá – não é isso o que força sua forma para constituí-la e alterá-la? Atravessar e alterar o cinema por uma experiência que o ultrapassa, não é esse o trabalho de invenção que se pede a um filme?”.



Arquivo pessoal

10. Disponível na íntegra em <<https://vimeo.com/160519751>>.

11. Trailer disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=5zVzRAiDR78>>.

12. O documentário *Corumbiara* está disponível na íntegra em <<https://www.youtube.com/watch?v=xlg59jVB7DQ>>.

13. André Brasil. “Retomada: teses sobre o conceito de história”, in: *Catálogo do Fórum.doc*. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2016.

■ Especial

Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no **ensino-aprendizagem** da escrita

Lívia Suassuna

1 Aprender e ensinar a escrever: um processo composto de vários momentos

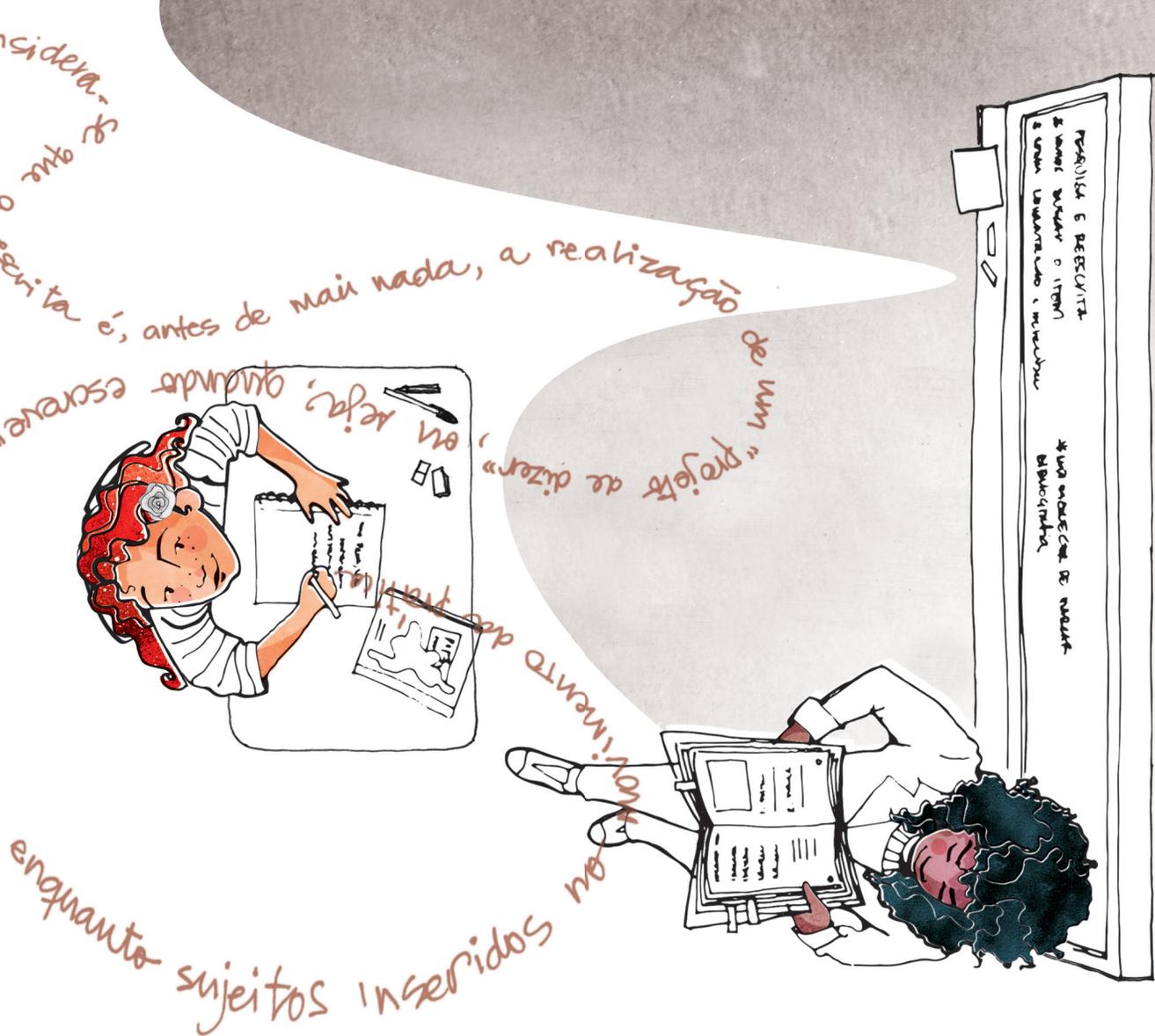
Hoje, existem muitos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação da escrita na Educação Básica, e vários são os enfoques dados à questão. Se, em outros tempos, costumava-se pedir aos alunos que escrevessem redações à vista de textos-modelo, a partir de temas definidos pelo professor, e corrigiam-se essas produções levando em conta apenas aspectos gramaticais e de uso da variedade culta da língua, em tempos mais recentes acredita-se que a aprendizagem da escrita é um processo que requer o domínio de algumas capacidades específicas. Assim, ficou evidenciado que, para escrever, precisamos vivenciar algumas etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. E mais: os estudos também mostraram que essas etapas são ensináveis. Neste artigo, tentaremos demonstrar, por meio do relato e da análise de um trabalho de ensino da escrita numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, como a realização das etapas mencionadas contribui para a aprendizagem e para a melhoria da qualidade do texto. Isso nos remete à questão dos critérios de avaliação, sobre os quais discutiremos a seguir.

2 O que diz a literatura especializada a respeito dos critérios de avaliação

Quando se fala dos critérios de avaliação, parece não haver dúvida sobre seu papel e sua importância. Vejamos o que dizem os autores de três estudos acerca do tema.

.....
Lívia Suassuna é doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação).

mas, o fazemos por que, e



“ Dizer que não pode haver avaliação sem critério significa dizer que a leitura do objeto avaliado efetua-se necessariamente através de uma grade constituída pelas expectativas específicas concernentes a esse objeto. [...] A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. [...] Uma necessidade absoluta, se assim pode-se dizer, para pôr a avaliação a serviço dos alunos é especificar seus critérios, seu sistema de expectativas. ”

Charles Hadji, no livro *Avaliação desmistificada*.

“ De forma simplificada, podemos dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. [...] Apesar de toda a dificuldade que temos em definir critérios uma coisa é certa: eles são importantes uma vez que tornam as regras do jogo mais explícitas e poderão ser mais adequados quanto maior integração houver entre professores e alunos. No processo de aprendizagem, os critérios podem: (a) oferecer julgamentos um pouco mais objetivos, mais justos para os alunos; (b) esclarecer o que é desejado tanto para o aluno quanto para o professor; (c) homogeneizar procedimentos de avaliação; (d) permitir a análise dos desempenhos desenvolvidos; (e) oferecer uma orientação mais precisa em caso de problemas e sucessos. ”

Lea Depresbiteris, no texto “Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições”.

“ Quanto mais retorno nós damos ao estudante, quanto mais nós seguimos envolvê-lo no processo da avaliação – na elaboração de estratégias de avaliação, no estabelecimento de critérios para julgamentos, em autoavaliações –, melhor é o seu trabalho. [...] Quando você explicita e detalha os critérios, quando você tem uma rubrica, suas chances de ser consistente na avaliação aumentam. ”

Dale Armstrong, em entrevista à revista *Presença Pedagógica*.

Pode-se concluir dos trechos aqui elencados que os critérios, sempre contextualizados, funcionam como importantes balizas da avaliação, na medida em que orientam não só o trabalho do professor, mas também a trajetória de aprendizagem dos alunos.



Para além da correção dos textos: os critérios de avaliação são constitutivos de todas as etapas da escrita

Numa visão sociointeracionista de ensino de língua portuguesa, considera-se que a escrita é, antes de mais nada, a realização de um “projeto de dizer”, ou seja, quando escrevemos, o fazemos porque, enquanto sujeitos inseridos no movimento da prática discursiva, julgamos que há algo a dizer para o outro para atingir determinados objetivos. Ademais, para realizar esse projeto, precisamos dispor de um repertório de recursos e modos de dizer, que agenciaremos conforme o contexto da interlocução em que estamos situados.

Assim, uma vez que a escrita exige mais que a manipulação de estruturas e formas linguísticas, o ensino dessa prática linguageira há de contemplar vários aspectos e dimensões não só do texto, como do processo de sua produção. E foi nessa perspectiva que os critérios de avaliação se ampliaram e diversificaram, passando a incorporar, por exemplo, a adequação do registro linguístico ao interlocutor, o teor de informatividade do texto, o cálculo dos efeitos de sentido, entre outros elementos da troca verbal por meio da escrita. Outra implicação importante é que os critérios de avaliação já se fazem presentes desde o momento em que o professor planeja seu trabalho – quando define metas de aprendizagem e procedimentos didáticos –, passando pela fase da encomenda do texto ao aluno e chegando à revisão e à reescrita.

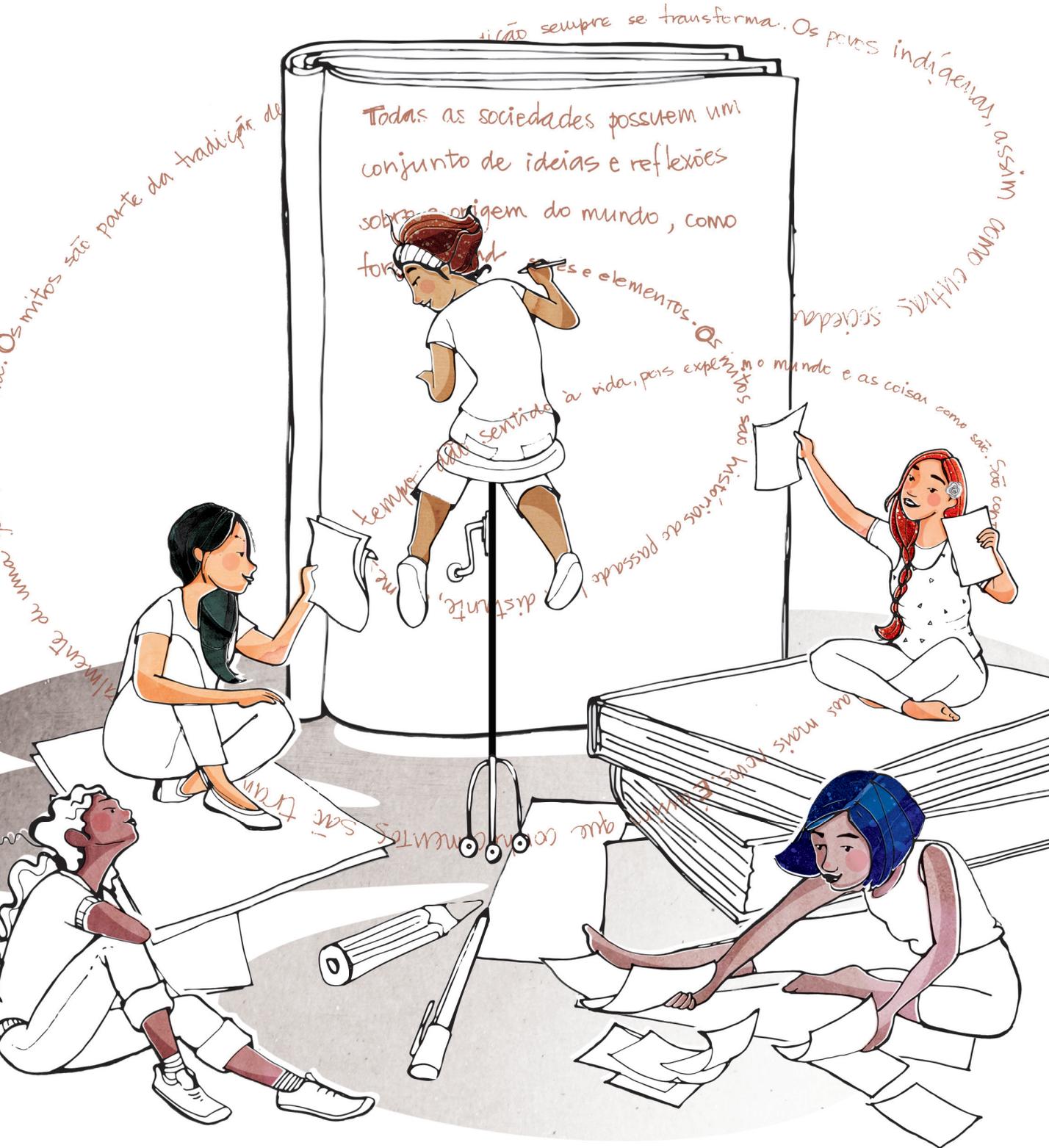
Buscar estabelecer critérios consistentes e que deem conta do caráter multidimensional do texto e de todo o seu processo de produção é um caminho para um ensino produtivo da escrita, já que faz a avaliação funcionar como motor da aprendizagem. É também um caminho para praticarmos uma avaliação justa, transparente e fiel ao princípio da linguagem como prática sócio-histórica.



Uma experiência de sala de aula: aprendendo progressivamente a escrever com a ajuda dos critérios de avaliação

A experiência que trazemos aqui foi vivida no âmbito do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Enquanto ministrante do estágio, orientamos os licenciandos a conceber e executar um projeto didático-temático, por meio do qual os alunos possam praticar a linguagem (produzindo e interpretando sentidos nas modalidades oral e escrita), ao mesmo tempo em que refletem sobre seu funcionamento. As duas professoras¹ em formação, cuja

1. As licenciandas Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira e Maria Cristiana de Santana, a quem agradeço a permissão para usar os dados dos relatórios de estágio.



prática vamos descrever, atuaram, sob nossa orientação e da professora efetiva, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Cada uma ficou responsável, ao longo do estágio, por desenvolver diferentes atividades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, em torno de um gênero textual principal. Assim, viveriam com seus alunos o projeto didático² “A temática indígena nas aulas de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades”, ficando a primeira responsável pelas atividades relativas ao gênero Resumo e a segunda, pelas atividades relativas ao gênero Sinopse.

2. Em virtude dos limites deste estudo, não detalharemos nem o projeto didático propriamente dito, nem o desenvolvimento de toda a experiência. Vamos nos centrar no trabalho voltado para o ensino da escrita, que é nosso objeto de discussão.

O RESUMO

No caso da produção escrita do resumo, a estagiária havia traçado, em seu plano de trabalho, as metas de aprendizagem descritas a seguir.

- ▶ Produzir resumos atentando para suas características formais e estruturais, bem como sua função social.
- ▶ Produzir resumos compreensíveis por si mesmos, ou seja, que dispensem a consulta ao texto original.
- ▶ Produzir resumos considerando os seguintes critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa e progressão.
- ▶ Compreender que a sumarização é um processo essencial para a produção de resumos.
- ▶ Sumarizar períodos articulando ideias centrais e secundárias e priorizando aquelas em detrimento destas.
- ▶ Utilizar técnicas de sintetização, a saber: apagamento e generalização.
- ▶ Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero Resumo.

A encomenda do texto foi feita após o trabalho de leitura, no qual os alunos leram e interpretaram diversos textos informativos sobre a temática do projeto, sendo um deles sobre os mitos indígenas, além de terem analisado resumos dos tipos indicativo, informativo e crítico. Ainda antes da escrita, nas aulas de análise linguística, foi explorado o funcionamento das conjunções, enquanto conectores responsáveis pela progressão textual.

Quando, de fato, se iniciou a atividade de escrita, a estagiária rememorou com os alunos o que havia sido debatido acerca do processo de sumarização, com ênfase nas técnicas de apagamento e generalização. Norteada pelas metas de aprendizagem, e tendo-as explicado aos alunos, a docente solicitou, então, que eles, divididos em duplas, produzissem um resumo do texto que tratava dos mitos.



Em correlação com as metas de aprendizagem, foram informados à turma os sete critérios de avaliação dos resumos a serem produzidos.

1. Adequar o texto ao gênero Resumo indicativo, considerando suas características formais e estruturais.
2. Conferir prioridade às ideias principais em detrimento das secundárias.
3. Empregar adequadamente as conjunções para garantir a progressão textual.
4. Não copiar parágrafos completos do texto original.
5. Produzir resumos compreensíveis por si mesmos, que dispensem consulta ao texto original.
6. Utilizar técnicas de sintetização, a saber: apagamento e generalização.
7. Manter a unidade temática.

É importante notar que a condução do trabalho pela estagiária se assenta nos princípios indicados acima sobre as etapas da produção do texto escrito e sobre o papel norteador dos critérios de avaliação, que se fazem presentes desde a fase do planejamento didático.

Vejamos agora a primeira versão de um dos resumos produzidos por um grupo de alunas. Nela é possível verificar que as alunas-autoras revelaram certa dificuldade de se “descolarem” do texto original³, uma vez que copiaram integralmente vários de seus trechos. Na verdade, a estratégia priorizada por elas para a feitura da tarefa foi “pular” certos parágrafos e omitir alguns termos. Nos quadros das páginas 16 e 17, fazemos um cotejo entre o texto original e o resumo apresentado.

.....
3. Por razões de espaço, não transcrevemos todo o texto original, mas apenas os trechos que identificamos como sendo aqueles copiados ou parafraseados. Já o texto das alunas foi copiado integralmente, conforme sua divisão em parágrafos, desprezando-se os poucos desvios ortográficos existentes, no sentido de evitar o desvio de foco da discussão.

Texto original

Todas as sociedades possuem um conjunto de ideias e reflexões próprias sobre a origem do mundo, sobre como foram criados os seres e elementos: os humanos, os animais, as plantas, os rios, as paisagens, os astros, o céu, a terra etc.

Os mitos são histórias sobre um passado bem distante que, ao mesmo tempo, dão sentido à vida no presente, pois explicam como o mundo, os seres e as coisas vieram a ser como são.

São contados e recontados pelos mais velhos aos mais novos. É assim que importantes conhecimentos são transmitidos oralmente de uma geração para outra.

Os mitos são parte da tradição de um povo, mas essa tradição sempre se transforma!

Os povos indígenas, assim como outras sociedades, também transmitem seus conhecimentos e experiências por meio de narrativas míticas.

Em cada grupo indígena, há pessoas que se destacam na arte de contar mitos. São geralmente pessoas mais velhas, que possuem um grande conhecimento das tradições culturais do seu povo. É bastante comum que xamãs, pajés ou mestres cantores sejam esses sábios narradores. Suas histórias são apreciadas por toda a comunidade.

Os mitos podem ser contados em momentos em que a aldeia está mais tranquila, geralmente à tarde ou nas primeiras horas da noite, quando todos já terminaram suas tarefas e estão reunidos em casa. As histórias também podem ser contadas durante alguma atividade cotidiana, em uma caminhada na mata, em uma pescaria, durante os trabalhos na roça...

TODOS OS POVOS INDÍGENAS TÊM OS MESMOS MITOS?

Não, muito pelo contrário! Assim como existem muitos grupos indígenas, há também muitas diferenças entre os seus mitos.

No Brasil, há mais de 240 povos indígenas, imagine só quantos mitos diferentes existem! Se pensarmos, então, que dentro de uma mesma aldeia existem variações...

Os mitos falam sobre muitas coisas. Contam as aventuras de heróis e seres que viveram “no começo dos tempos”, quando o mundo e os diferentes seres não haviam sido criados.

Nesse tempo, por exemplo, os humanos e os animais podiam conversar entre si, pois um entendia o que o outro falava. As narrativas também contam como os homens, os animais, as plantas e outros seres foram se tornando diferentes entre si.

Falam sobre conquistas, descobertas, dilúvios, catástrofes, transformações... Contam como os seres que viveram no começo dos tempos transformaram ou criaram o mundo do jeito como ele é hoje. Estes seres ensinaram aos humanos o jeito certo de viver em sociedade, de fazer as festas e os rituais, de fazer roça, de caçar, de pescar, de fazer rede, cestos, dentre tantas outras coisas importantes para a vida.

Resumo apresentado pelas alunas

Todas as sociedades possuem um conjunto de ideias e reflexões sobre a origem do mundo, como foram criados seres e elementos.

Os mitos são histórias do passado bem distante, ao mesmo tempo, dão sentido à vida, pois explicam o mundo e as coisas a ser como são.

São contados pelos mais velhos aos mais novos. É assim que conhecimentos são transmitidos oralmente de uma geração para outra.

Os mitos são parte da tradição de um povo, essa tradição sempre se transforma.

Os povos indígenas, assim como outras sociedades, também transmitem seus conhecimentos e experiências por meio de narrativas míticas.

Em cada grupo indígena, há pessoas que se destacam na arte de contar mitos. São geralmente pessoas mais velhas, que possuem um grande conhecimento das tradições culturais do seu povo.

Os mitos podem ser contados em momentos em que a aldeia está mais tranquila, geralmente à tarde ou nas primeiras horas da noite, quando todos já terminaram suas tarefas e estão reunidos em casa.

Os povos indígenas não têm os mesmos mitos porque existem mais de 240 povos indígenas e variações.

Os índios contam histórias de heróis e suas aventuras e de seres que existiam antes de nós. Eles também contam sobre como os homens, animais, plantas evoluíram.



No momento da revisão/reescrita, a professora comentou com as alunas que, de modo geral, elas haviam feito um resumo relativamente satisfatório, considerando os sete critérios de avaliação empregados. O problema mais notório dizia respeito ao critério 4, segundo o qual não se deveria copiar parágrafos completos do texto original; de fato, com exceção dos dois últimos parágrafos do resumo, que representam, cada um, uma tentativa de síntese dos parágrafos do texto-base, houve muitas transcrições. De posse dessa informação e buscando atender ao critério 4, as alunas partiram para a reescrita e, ainda que permanecessem copiando trechos na segunda versão e tenham cometido algumas inadequações estruturais, revelaram um esforço no sentido de diminuir ainda mais o texto e de empregar estruturas e termos próprios, conforme podemos ver a seguir.

versão 2

Texto original

Todas as sociedades **possuem** um conjunto de ideias e reflexões próprias **sobre** a origem do mundo, **sobre como** foram criados os seres e elementos: os humanos, os animais, as plantas, os rios, as paisagens, os astros, o céu, a terra etc.

Muitas vezes **essas** ideias e reflexões **sobre as** origens são narradas **na forma de** histórias, que **chamamos de** mitos.

Os mitos são histórias **sobre** um passado bem distante **que**, ao mesmo tempo, dão sentido à vida **no presente**, **pois** explicam como o mundo, os seres e as coisas **vieram a ser** como são.

São contados e recontados pelos **mais** velhos aos **mais** novos. É **assim** que importantes conhecimentos são transmitidos **oralmente** de uma geração para outra.

Os mitos são parte da tradição de um povo, **mas** essa tradição **sempre se transforma!**

Por essa razão, os mitos estão **sempre** se modificando! E é por isso que existem **várias** versões do mesmo mito: **há** diferentes formas de contar uma **mesma** história.

Os povos indígenas, **assim como** outras sociedades, **também** transmitem seus conhecimentos e experiências **por meio de** narrativas **míticas**.

Há situações em que os mitos são narrados na forma de cantos. Entre os Marubo, que vivem no Estado do Amazonas, os mitos são cantados pelos kechitxo, cantadores que para se formarem passam por um longo processo de aprendizagem.

TODOS OS POVOS INDÍGENAS TÊM OS MESMOS MITOS?

Não, muito pelo contrário! Assim como existem muitos grupos indígenas, há também muitas diferenças entre os seus mitos.

No Brasil, há mais de 240 povos indígenas, imagine só quantos mitos diferentes existem! Se pensarmos, então, que dentro de uma mesma aldeia existem variações...

Numa situação como a ilustrada abaixo, vemos que o traçado de critérios de avaliação coerentes com as metas de aprendizagem e com as especificidades do gênero textual que se elegeu como objeto de conhecimento, e também divulgados antes mesmo do ato de escrita propriamente dito, auxilia os aprendizes a construir e revisar seu texto de forma mais consciente e deliberada. É claro que a segunda versão do texto não é, necessariamente, melhor que a primeira, mas convidar as alunas a elaborá-la, contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento de uma atitude metalinguística, metatextual e metadiscursiva que se configura como imprescindível para a aprendizagem da língua em geral e da escrita em particular.



Resumo apresentado pelas alunas

As sociedades têm um conjunto de ideias e reflexões próprias para a origem do mundo, e como foram criados os seres e elementos.

Às vezes, as ideias e reflexões, as origens são narradas como histórias, que chamamos mitos.

Os mitos são histórias de um passado distante, ao mesmo tempo dão sentido à vida, explicam como o mundo, os seres e coisas é como são.

São sempre contados pelos velhos aos novos. É que importantes conhecimentos são transmitidos de uma geração para outra.

Os mitos são parte da tradição de um povo, essa tradição é sempre transformada!

Os mitos estão se modificando! É por isso que existem muitas versões de um mesmo mito: tem diferentes formas de contar uma história.

Os indígenas, como outras sociedades, transmitem seus conhecimentos e experiências no meio de narrativas.

Tem situações que os mitos são narrados em forma de cantos. Entre os Marubo, que vivem no Estado do Amazonas.

Os povos indígenas não têm os mesmos mitos porque existem mais de 240 povos indígenas.

A SINOPSE

Passemos agora ao gênero textual Sinopse. Nessa altura do desenvolvimento do projeto, os alunos assistiram a um curta-metragem intitulado *Konãgxeka: o dilúvio Maxacali* e a sinopse seria feita a partir desse filme. Depois de lembrar o formato de sinopses lidas anteriormente, a estagiária deu algumas orientações para a produção do texto.

- ▶ Colocar o título do filme.
- ▶ Identificar as personagens principais e suas características.
- ▶ Contar o enredo do filme de forma resumida.
- ▶ Mencionar que o texto é uma sinopse.
- ▶ Não contar o final do filme.
- ▶ Escrever uma sinopse capaz de chamar a atenção do leitor para motivá-lo a assistir ao filme.

No momento da explicação das orientações, os alunos questionaram porque em uma sinopse o título deve ser o mesmo do filme que lhe dá origem. O questionamento tinha uma razão de ser: se, na produção do resumo, era interessante que eles conseguissem parafrasear o texto-base e empregar as próprias palavras, agora, para a escrita da sinopse, essa regra, pelo menos com relação ao título, não valeria. Esse fato comprova que os usos da linguagem são variados e que os critérios de construção/avaliação textual são próprios de cada situação interlocutiva. A professora explicou aos alunos que sinopse era o resumo de um determinado filme, que já tem um título, atribuído pelo seu diretor. Falou que a sinopse é buscada quando se quer saber o enredo de um filme (na internet ou em canais fechados de televisão, por exemplo) e orientou-os a escrever como se fossem os autores do curta e estivessem procurando contar por escrito a história de seu filme.

Do mesmo modo como se procedeu no ensino do resumo, foram definidas, previamente, metas específicas de aprendizagem, as quais geraram, na sequência, os critérios de avaliação das produções a seguir.

1. Adequar o texto à forma estrutural do gênero.
2. Abordar o tema central do curta.
3. Atribuir características às personagens principais.
4. Não contar o final da trama.
5. Produzir um texto capaz de chamar a atenção do leitor.

Comparemos novamente a primeira e a segunda versões de uma das sinopses produzidas.

versão 1

Konãgxeka: o dilúvio Maxacali

A história fala sobre um índio que para poder formar outra tribo tinha que se reproduzir através de uma lenda, contada através de um animal. A sinopse se trata de um filme que conta de um desastre que aconteceu por conta de um índio que não quis fazer com o combinado.



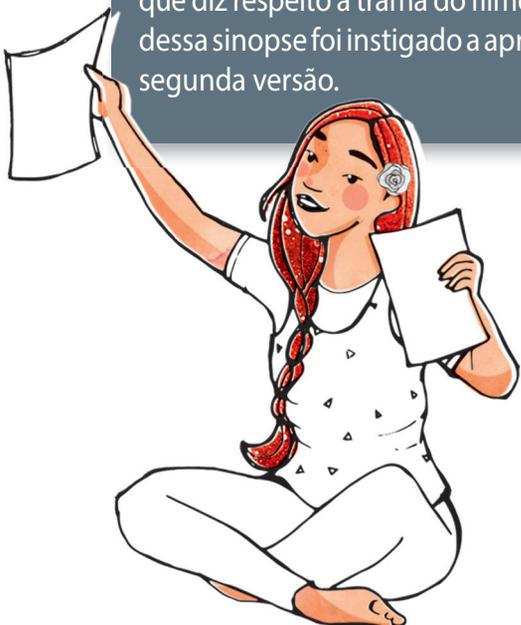
versão 2

Konãgxeka: o dilúvio Maxacali

O filme conta de um desastre que aconteceu por conta de um índio que não quis fazer com o combinado: Entregar para a lontra, que ajudava o povo Maxacali a pescar, os três maiores peixes. Por isso, a lontra foi embora e os deuses ficaram muito bravos com os índios, então mandaram o dilúvio. Dessa forma, o índio que sobreviveu para poder formar outra tribo teve que partir de uma jornada, com ajuda de duas abelhas.

Ao ler o texto no momento da avaliação visando à reescrita, a estagiária julgou que o mesmo, embora tivesse atendido parcialmente aos critérios 1, 4 e 5, era pouco informativo, tanto no que diz respeito às personagens, quanto no que diz respeito à trama do filme. O autor dessa sinopse foi instigado a apresentar a segunda versão.

Como se pode ver, a segunda versão é mais elaborada que a primeira e revela que a aluna investiu, no trabalho de reescrita, na ampliação da carga informativa do texto, conforme sugerido pela professora. Novamente aqui temos a evidência de aprendizagens acerca do texto escrito, as quais resultam, entre outros fatores, dessa ação deliberada e consciente, por parte de quem escreve, sobre o seu próprio texto, a partir de critérios claros e consistentes de avaliação, construídos e negociados previamente.



5 Para concluir

As duas professoras que realizaram o trabalho com os gêneros textuais Resumo e Sinopse, em momentos diferentes, foram confrontadas com a resistência dos alunos diante da atividade de reescrita. No relatório de estágio, Isabelle nos conta:

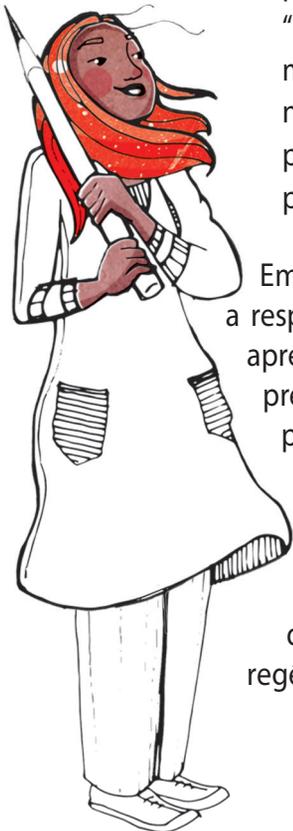
Nomomentodacorreçãodaproduçãotextualdosalunosedas orientações para a reescrita do resumo, meu objetivo primeiro foi compreendê-los enquanto sujeitos que escrevem para ser lidos [...] Portanto, ao invés de somente apontar problemas em relação às normas gramaticais – com desvios de concordância verbal –, conversei com os alunos a respeito de suas produções de maneira global. Além disso, procurei mostrar para eles que realizar o processo de reescrita não significa, automaticamente, que o texto deles está “errado”, “feio” etc., e, muito menos, que esse processo é uma forma de “puni-los”, como muitos encaram a reescrita, visto que para realizar a reescrita é necessário voltar para uma atividade que, na cabeça dos alunos, já estava pronta, finalizada, de forma que não seria mais preciso revê-la.

Já no relato de Cristiana, lemos:

Os alunos têm um grande problema com a questão da reescrita, para eles é uma forma de “punição”, já que o texto, na cabeça deles, “não está bom”. Então, falei que reescrever o texto não é para punir, mas para que eles possam desenvolver habilidades na escrita que não foram utilizadas no primeiro texto. Além disso, chamei a atenção para o fato de o texto produzido ser a primeira versão da sinopse, podendo, evidentemente, ser produzida uma segunda versão.

Em vista disso, argumentamos mais uma vez em defesa da nossa tese a respeito da essencialidade dos critérios de avaliação para o ensino e a aprendizagem da escrita, como também a respeito da necessidade de sua presença em toda a extensão desse processo. Nessa perspectiva, vale a pena envidar esforços para que os alunos assimilem a reescrita como, mais que uma etapa de trabalho, uma prática de linguagem inerente à interação a distância por meio da escrita.

E para fechar o texto, dizemos que é possível aprender a escrever, mas também é possível aprender a ensinar a escrever, como demonstraram as professoras Cristiana e Isabelle em seu estágio de regência de turma.



Para saber mais sobre o tema...

Dissertações

ALEXANDRE, D. J. A. “Entre o estrutural e o discursivo: concepções e implicações para a avaliação da produção escrita escolar”. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Dissertação de mestrado.

PALÁCIO, M. A. S. “Modos de avaliação da produção escrita em duas turmas do Ensino Médio”. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Dissertação de mestrado.

SILVA, E. C. N. “O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e reescrita”. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. Dissertação de mestrado.

Livros

COSTA VAL, M. G.; ROCHA, G. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

COSTA VAL, M. G. et al. *Avaliação do texto escolar – Professor-leitor / aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

Capítulos de livros

BRANDÃO, A. C. P. “A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino”, in: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). *Produção de textos na escola – Reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DEPRESBITERIS, L. “Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições”, in: SOUSA, C. P. (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

SUASSUNA, L. “Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor”, in: ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

Artigos científicos

FAIRCHILD, T. M. “Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto”. *Olhar de professor*, 10(1), 2007. Disponível em <<http://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/790/607>>. Acesso em 5/7/2019.

GUERRA, J. “A avaliação do escrito”. *Desenredo*, v. 2, nº 2, jul./dez., 2006.

Entrevista

ARMSTRONG, D. Entrevista para a revista *Presença Pedagógica*, ed. 57, mai./jun., 2004.

Filme

Konôgxeka: o dilúvio Maxacali. Curta-metragem, de Isael Maxakali e Charles Bicalho, 2016.



Meu pai chegou do trabalho na lavoura, tirou do ombro o bernal com a garrafa de café vazia e sentou-se num degrau da escada da porta da cozinha. Pediu-me que fosse buscar o rolo de fumo de corda, que ia, enquanto esperava o jantar, preparar os cigarros para a noite e o dia seguinte.

Eu trouxe e ele, ao desembulhar o fumo, deu com a cara do Pelé sorrindo no jornal do embrulho. Enquanto desamassava o papel para ver melhor, disse-me:

— Este sim, teve sorte. Lê aí pra mim, filha. Fala devagar, senão eu não decifro direito.

Peguei o jornal e comecei a ler o comentário que contava façanhas esportivas e dava algumas informações sobre a vida fantástica do jogador. Muitas palavras eu não sabia do significado, mas adivinhava quando olhava no rosto do meu pai e ele soltava ameaças de risos, sem tirar o olho da mão trêmula que picava o fumo.

Quando terminei a leitura, ele disse:

— Benzadeus. Você viu só, minha filha? Era assim como nós. O pai dele é que deve não se caber de orgulho. Ver um filho assim, acho que a gente até esquece das durezas da vida.

Deu um suspiro comprido e acrescentou:

— Se a gente pelo menos pudesse estudar os filhos...

Senti uma pena tão grande do meu velho, que nem pensei para perguntar:

— Pai, o que que mulher pode estudar?

— Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto.

— Deixemos de sonho.

— Vou ser professora — falei num sopro.

Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.

— Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo. — Bem que inteligência não te falta.

— É, pai. Eu vou ser professora.

Querida que ele se esquecesse das durezas da vida.

* * *

Quando já cursando o ginásio eu chegava com o material debaixo do braço, via-o esperando por mim no início da estrada, na entrada da colônia.

Num desses dias, quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre o meu estudo, ele me disse:

— Tem que ser assim, filha. Se a gente mesmo não se ajudar, os outros é que não vão.

.....
In: Geni Guimarães. *Leite do peito: contos*. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988, pp. 73-79.



Nisto ia passando por nós o administrador, que ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e disse:

— Não tenho nada com isso, seu Dito, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa, que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

— É que eu não estou estudando ela para mim — disse meu pai. — É pra ela mesma.

O homem deu de ombros e saiu, tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai segredando:

— Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.

Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada.

— Pai, que cor será que é Deus...

— Ué... Branco — afirmou.

— Mas acho que ninguém viu ele mesmo, em carne e osso. Será que não é preto...

— Filha do céu, pensa no que fala. Tá escrito na Sagrada Escritura. A gente não pode ficar blasfemando assim.

— Mas a Sagrada Escritura...

Ele olhou-me reprovando o diálogo e, porque não podia ir mais longe, acrescentei apenas:

— É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom.

Em toda a minha vida, nunca havia visto meu pai rir tanto.

Riu um riso aberto, amplo, barulhento. Assim foi rindo até chegar em casa e, quando minha mãe olhou-o de soslaio, disse para os meus irmãos:

— Com certeza viu passarinho verde.

Como ele não parava de rir, todos aderiram e a sala ficou agitada e alegre.

Foi quando me escapou a emoção, dei um passo comprido e beijei a barriga da minha mãe. Diante do gesto incomum, todos ficaram me olhando, meio jeito de espanto.

Fiquei envergonhada e fingi que tirava, com a unha, uma casquinha de coisa nenhuma escondida entre os dentes do fundo.

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



■ Tirando de letra

O percurso de escrita do **Relato de prática:** da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular

Margarete Schlatter

Um relato de prática é uma reflexão, com e para colegas, sobre algo que chamou a atenção na aula, foi diferente do esperado, deu certo, exigiu muito estudo, colocou em dúvida ou confirmou uma convicção... Algo que fez pensar no diálogo para a reconstrução e análise do vivido, algo que gerou aprendizagem. É o que acontece entre professores quando comentam o que ocorreu na sala de aula e buscam, na conversa, analisar e compreender por que foi assim, o que poderia ser diferente se... E você, já vivenciou algo semelhante? O que pensa sobre isso? Também acha importante? Teria uma sugestão?

É nesse vai e vem e aqui e ali de conversas que, entre muitas aprendizagens, algumas vão se tornando mais relevantes, e são essas que podem dar o foco da reflexão a ser construída no relato escrito. O percurso todo da sequência didática será retomado não como tema central, mas como contextualização para aquela reflexão particular que o autor decidir compartilhar.

Parte-se do pressuposto de que o relato tem o propósito de inspirar e formar colegas por meio da reflexão proposta a partir de uma aprendizagem vivida, pelo autor, em sua prática de ensino. Os comentários que faço aqui têm o objetivo de analisar de que modo Michele vai tecendo sua reflexão sobre o vivido a partir da aprendizagem que considerou fundamental compartilhar com colegas professores e que resultou do desafio: “Como motivar os alunos para a leitura de clássicos?”.

Este relato¹ é resultado de comentários a uma versão anterior com conversas, reescritas, mais conversas, novos ajustes.

1. Para ler os comentários à primeira versão e uma breve descrição do percurso até a versão final, acesse <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/especiais/relato-de-pratica>>.

Margarete Schlatter
é professora da
Universidade Federal
do Rio Grande do Sul
(UFRGS) e coautora
do *Especial Relatos de
Prática* (CENPEC, 2017).

Clássicos: uma ponte entre o passado e o presente

Michele Mendes Rocha de Oliveira → Michele Mendes Rocha de Oliveira

Michele Mendes Rocha de Oliveira

é doutoranda e mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Metodologia do Ensino de Português e Literatura, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora de língua portuguesa do Colégio Militar de Santa Maria.

A ponte

[...]

Como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte

A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
[...]

Lenine

Sempre acreditei no poder da leitura, sobretudo a literária e, por isso, muitas aulas, iniciava com a declamação de um poema ou de uma crônica. Os alunos gostavam bastante, e quando eu não levava, eles pediam: “professora, na próxima aula, traz de novo algum texto, gostamos tanto!”.

Como já líamos crônicas, pensei que tudo iria bem quando chegássemos a trabalhar textos maiores no Romantismo e no Realismo. Contudo, foi exatamente ao contrário: enfrentei um grande desafio com minhas quatro turmas do 2º ano quando começamos os textos em prosa, mais longos. Percebi isso logo na primeira aula, quando os convidei a fazer uma leitura coletiva do livro *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e, ao fim da aula, no momento de discussão, um aluno disse não ter gostado muito da leitura devido à linguagem que, segundo ele, era “difícil” e a história parecia muito “antiga”. Disse ainda que, se eu levasse para a sala de aula algo atual, com uma linguagem mais “leve” seria melhor.

Deu o sinal... fim da aula... Fim da aula, porém início de minhas elucubrações de educadora. Aquela fala deixou-me inquieta por muitos dias, queria fazer algo para aproximar os alunos do texto literário, mostrar que aquela história piegas era parecida com as paixões e os amores da adolescência que experimentavam, com diferenças, é claro, quanto às formas de expressar os sentimentos. Estavam gostando de ler em aula, mas dos textos, não muito, pois estranhavam a linguagem. Ler com eles em sala, coletivamente com pausas para discussão, estava sendo algo novo, mas a reação daquele e de outros alunos indicavam a necessidade de ajustes. Como sabemos, muitas vezes, o nosso planejamento quando executado acaba não atingindo nosso aluno. Isso nos deixa frustrados e sem rumo. Como transformar algo pouco motivador em aprendizagens relevantes para os alunos?

O título chama atenção do leitor para o aspecto que o relato de prática irá realçar.

A epígrafe e a introdução contextualizam a sala de aula focalizada no relato, transportam o leitor para essa aula e dão a conhecer o que a professora valoriza e como os alunos interagem com ela.

Este trecho identifica o desafio que originou a reflexão focalizada no relato: os conteúdos curriculares (ler clássicos e textos mais longos e compreender as características do Romantismo e Realismo) podem não fazer sentido para os alunos.

Este parágrafo deixa claro as dúvidas, os sentimentos, a articulação de objetivos de ensino provocados pelo desafio encontrado e explicita a pergunta que será o principal ponto de reflexão no relato.

Aqui o texto expressa as dúvidas como a professora sentiu e sua primeira ideia para lidar com o desafio: relacionar os conteúdos curriculares com a vida dos alunos.

A partir da observação das reações dos alunos, percebeu que é necessário replanejar.

Este trecho traz questões importantes para descrever o desafio e seu enfrentamento:

- a) tentativas iniciais de planejamento de aulas;
- b) soluções não resultam de mágica, levam tempo e exigem lidar com certa frustração;
- c) a escuta atenta aos alunos pode inspirar o professor para encontrar melhores caminhos para a motivação e a aprendizagem.

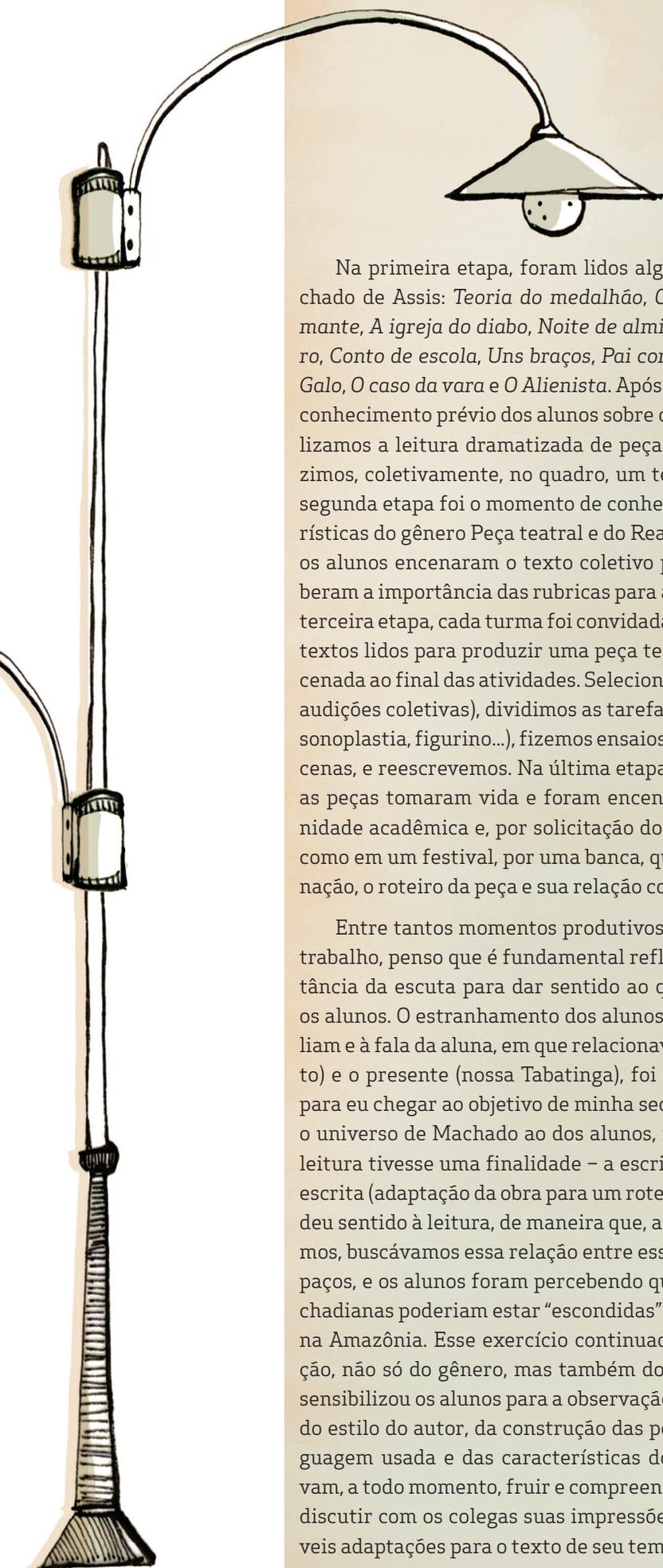
Na aula seguinte, entre momentos de leitura e de apresentação de impressões deles, fiz algumas perguntas no intuito de mostrar que a amizade de Augusto, Leopoldo, Filipe e Fabrício também poderia ser encontrada nos dias atuais, assim como o amor de Augusto e Carolina. Foi interessante ver que eles percebiam semelhanças, diferenças e faziam relações. Nas semanas seguintes, aquela fala do aluno e as relações que conseguiram fazer na outra aula continuavam reverberando em mim, algo havia mudado, uma venda estava prestes a cair dos meus olhos. Porém, ao mesmo tempo em que sentia que estava perto de conseguir envolvê-los, como na brincadeira do “quente, morno ou frio”, pensava que estava “morno” e sentia o medo de que todas as atividades de leitura e análise dos livros, já planejadas, não dariam certo.

No semestre seguinte, ainda não tinha conseguido decidir o que fazer para engajar meus pupilos. Iniciava o Realismo e as leituras de alguns contos de Machado de Assis, mas algo dentro de mim dizia que ainda estava “morno” e eu queria encontrar “o quente!”, onde estava escondido o meu tesouro. Algumas ações que colocava em prática me indicavam que estava próxima do objetivo: a leitura dos contos originais, a contextualização social, histórica e cultural da época e a análise linguística dos recursos utilizados por Machado. Contudo, foi a intervenção de uma aluna que me fez encontrar o caminho: “Professora, imagina só se essa história tivesse acontecido aqui no Amazonas, em Tabatinga, hein? Em vez de um navio, ia ser uma canoa (risos)”. Bingo! Havia encontrado o caminho das pedras! Quente, Quente, Quente! A partir dessa fala descontraída, entendi que, se fizesse com que as personagens machadianas pudessem ser transportadas para uma Amazônia do século XXI, a adesão deles às atividades que envolviam os clássicos seria outra.

Planejei, então, uma sequência didática com o gênero Peça teatral, inserindo nela as ações que já vinha realizando com a leitura dos originais, a contextualização e a análise linguística (as variações linguísticas, o uso dos tempos verbais, o uso dos adjetivos – conteúdos do semestre – na composição das personagens e as características estilísticas e temáticas do Realismo e de Machado de Assis) e outras que a atividade de retextualização exigia, como as diferenças entre as características do conto e da peça teatral, as nuances entre o discurso direto e o indireto e as marcas de oralidade no texto escrito. Com a retextualização poderiam fazer adaptações das obras, segundo a nossa realidade local e o universo jovem do século XXI, e era exatamente isso que eu precisava para conduzi-los a uma experiência significativa com a leitura dos clássicos.



Este parágrafo apresenta o replanejamento para responder aos desafios encontrados: uma sequência didática que poderá motivar os alunos para a aprendizagem na medida em que possibilita dar sentido aos conteúdos curriculares em foco.



Na primeira etapa, foram lidos alguns contos de Machado de Assis: *Teoria do medalhão*, *O espelho*, *A cartomante*, *A igreja do diabo*, *Noite de almirante*, *O enfermeiro*, *Conto de escola*, *Uns braços*, *Pai contra mãe*, *Missa do Galo*, *O caso da vara* e *O Alienista*. Após o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o texto teatral, realizamos a leitura dramatizada de peças teatrais e produzimos, coletivamente, no quadro, um texto do gênero. Na segunda etapa foi o momento de conhecermos as características do gênero Peça teatral e do Realismo. Em seguida, os alunos encenaram o texto coletivo produzido e perceberam a importância das rubricas para a dramatização. Na terceira etapa, cada turma foi convidada a escolher um dos textos lidos para produzir uma peça teatral, que seria encenada ao final das atividades. Selecionamos os atores (em audições coletivas), dividimos as tarefas (direção, cenário, sonoplastia, figurino...), fizemos ensaios com marcação das cenas, e reescrevemos. Na última etapa, a da socialização, as peças tomaram vida e foram encenadas para a comunidade acadêmica e, por solicitação dos alunos, avaliadas como em um festival, por uma banca, que analisou a encenação, o roteiro da peça e sua relação com o original.

Entre tantos momentos produtivos vivenciados nesse trabalho, penso que é fundamental refletir sobre a importância da escuta para dar sentido ao que propomos para os alunos. O estranhamento dos alunos em relação ao que liam e à fala da aluna, em que relacionava o passado (o texto) e o presente (nossa Tabatinga), foi o ponto de partida para eu chegar ao objetivo de minha sequência: relacionar o universo de Machado aos dos alunos, fazendo com que a leitura tivesse uma finalidade – a escrita. E a proposta de escrita (adaptação da obra para um roteiro de peça teatral) deu sentido à leitura, de maneira que, a cada texto que liamos, buscávamos essa relação entre esses dois tempos-espacos, e os alunos foram percebendo que as histórias machadianas poderiam estar “escondidas” no cotidiano deles, na Amazônia. Esse exercício continuado de retextualização, não só do gênero, mas também do universo narrado, sensibilizou os alunos para a observação atenta do enredo, do estilo do autor, da construção das personagens, da linguagem usada e das características do Realismo: buscavam, a todo momento, fruir e compreender o que liam para discutir com os colegas suas impressões e levantar possíveis adaptações para o texto de seu tempo-espaço.

Este parágrafo sintetiza as etapas do trabalho realizado. É importante dar uma ideia geral de toda a sequência desenvolvida, chamando a atenção para questões que poderiam ser aprofundadas. Cada uma dessas etapas poderia ser foco de um relato, discutindo detalhes, trazendo exemplos e as vozes dos participantes para dar concretude à reflexão focalizada.

Neste trecho, é explicitado o foco da reflexão do relato. Entre todas as questões levantadas no parágrafo anterior, o que está sendo destacado é a importância da escuta atenta e do diálogo para planejar aulas significativas e os frutos advindos de uma proposta de leitura e uma experiência da escrita relevantes para os alunos.

Esta parte traz detalhes, exemplos, vozes dos participantes para descrever e avaliar os resultados do trabalho realizado a partir da proposta de enfrentamento do desafio: relacionar os conteúdos curriculares com a vida dos alunos. A leitura de contos machadianos faz sentido quando se constroem objetivos coletivos comuns com base na escuta e no diálogo. A proposta de leitura (relacionar o passado com o presente) e a experiência da escrita (adaptar contos para peça de teatro) motivaram, orientaram e deram sentido para o estudo dos conteúdos curriculares, criaram espaços para a valorização das potencialidades de todos e para o protagonismo dos alunos.

Tudo estava fazendo sentido para eles, e a aproximação com esse novo (ou já conhecido) universo deixou-os tão animados e envolvidos que na produção da peça, proativamente, elaboraram paródias de músicas para iniciar e finalizar algumas cenas. Não precisava mais dizer o que deviam fazer, eles percebiam, e eu, no real papel de mediadora, ia construindo o trajeto com eles, ouvindo, trocando ideias, orientando. Tomavam decisões e propunham o que fazer e como fazer: tarefas necessárias, cronograma e negociação de prazos, como escolher os atores e a equipe de produção. Na produção do texto e nos ensaios, eles iam tomando consciência da importância da seleção dos recursos de linguagem e das rubricas para a marcação de cenas. Novas reescritas para inserir, aqui e ali, um falar típico do caboclo ou do jovem do século XXI, como em “Deleta ele da tua cabeça”, “Ei, tá doido mano”. Diferentemente do que ocorria no momento de observação do uso dos recursos linguísticos na leitura dos textos realistas, ao produzirem a peça, eles estavam em outro lugar, o de escritores, o que os levava a fazer certas escolhas e justificá-las, no intuito de produzir determinado efeito que retratasse o universo amazense. Essa consciência do uso da linguagem pôde ser vista na encenação das peças, que, ainda sendo reconhecíveis como adaptações dos textos originais, apresentavam características diferenciadas entre si e mostravam o olhar de cada turma sobre o mundo: *O enfermeiro*, por exemplo, ganhou um tom cômico com uma linguagem coloquial e humorística; *Noite de almirante* teve como fundo a Amazônia e passou a chamar-se *Noite de pescador*; já *Missa do Galo* tinha um toque de musical, enquanto que *O Alienista* teve uma linguagem voltada para adolescentes do universo digital.

A dedicação e o interesse deles foram muito grandes e visíveis – um abismo de diferença entre a postura de apatia de antes, diante de textos do século XIX, e a de agora, em que tinham aprendido a fazer relações e percebido a importância dos “retratos” da realidade feitos pelos textos machadianos. A síntese dessa motivação talvez possa estar nas palavras daquele aluno que pensava ser pesada a leitura e chegou dizendo em um dos ensaios... “achei o Machado leve, parece do nosso tempo”. Essa sequência didática criou uma ponte entre eles e o universo machadiano. Desenvolveram mais proficiência em leitura e escrita e no uso da linguagem para criar efeitos de sentido desejados, além de adquirirem o gosto por leitura e escrita literária, que antes parecia “chata”, talvez devido a poucas oportunidades significativas de letramento literário. O trabalho propiciou leitura e conversa com colegas, reflexão sobre suas realidades, análise linguística para escolher como se expressar, observação de diferentes contextos culturais e produção textual autoral mobilizando a leitura literária para promover um evento cultural pouco frequente em Tabatinga.

Para concluir, este parágrafo sintetiza o foco da reflexão desenvolvido no relato, retomando a epígrafe e três palavras-chave: escuta, diálogo e ponte.

Agora, com certa distância temporal da sequência didática, vejo o quanto a escuta atenta aos alunos e o trabalho que nosso diálogo propiciou foram importantes tanto para eles quanto para mim, o quanto esse projeto foi desafiador e prazeroso. Registrar e refletir sobre o que ocorreu, como ocorreu e o que considero valioso nessa vivência me fez perceber a ponte que foi construída através da sequência didática, de modo que, através dela, foi possível sair da “ilha” e fazer uma travessia do passado, retratado por Machado, até a vida do jovem caboclo do século XXI, encontrada na observação da própria realidade. Busquei construir uma ponte, e não muros; tentei conduzir os alunos pela mão nessa trajetória entre passado e presente, ligando o lá (Rio de Janeiro de Machado) e o aqui (Tabatinga dos alunos). Uma ponte tem essa função, ligar um lugar a outro, dar acesso a outros lugares, o que muda muito as relações entre aqueles que saem de um lado a outro. Eles mudaram, eu mudei, a relação deles com o texto literário mudou... e a lição que fica é que precisamos ouvi-los, criar pontes e conduzi-los na travessia: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, como disse Guimarães Rosa.



O mundo é vasto. **A textualização** do mundo, também.

Conceição Evaristo

Tenho afirmado orgulhosa e enfaticamente que não nasci rodeada de livros e sim de palavras. Desde criança aprendi a colher palavras. Palavras que estavam inscritas no corpo, ou melhor, que falavam pelo corpo de minha mãe e de todas as pessoas que nos cercavam. Não só as pessoas, mas os parques objetos, as paredes de adobes, as telhas quebradas do teto de nossa casa, as coisas que representavam a nossa fortuna doméstica e familiar, tudo falava. Havia uma lata azul de gordura de coco carioca, que ficava sobre uma prateleira de tábuas rasas. Na lata aparecia o desenho de um coqueiro com as folhas abertas e pendentes para o chão. Outras imagens também eram vistas, como a de dois homens negros com vestimentas de cozinheiros, oferecendo bandejas com alimentos prontos. Um deles parecia portar um frango assado. Fiz infintos diálogos com o vasilhame que continha a gordura de coco, marca carioca e com o oferecimento do homem desenhado a instigar a nossa fome. E, assim, eu ia fazendo do mundo, palavras. Se o mundo de coisas era magro, econômico, as palavras, os sons eram fartos e me permitiam engrandecê-lo.

Repito aqui uma afirmação várias vezes dita:

“Do tempo/espço, aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e, muitas vezes, de alimento e de agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina, repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia”.

Cresci em meio a um escutar infindo, que se dava de forma naturalizada e também programada. Tio Totó, quase sempre no final das tardes, talvez nos dias em que ele estivesse padecendo de banzo, me contava histórias. Há muito descobri que as primeiras versões de Mil e uma noites, Barba azul, Pedro Malasartes ouvi desse meu tio. Dele ainda ouvi muitas e muitas histórias da escravização dos povos africanos no Brasil. Tio Totó nasceu sob os efeitos da Lei do Ventre Livre. Um dado

.....
Maria da Conceição Evaristo de Brito é romancista, contista e poeta. Nasceu em Belo Horizonte (MG) em 1946. A partir da década de 1980 engaja-se no tema afrobrasilidade, por meio do Grupo Quilombhoje, responsável pela estreia literária de Conceição em 1990, com textos publicados na série “Cadernos Negros”. Suas obras, poesia e prosa, especialmente o romance *Ponciá Vicêncio* (2003), abordam temas sobre a discriminação de raça, gênero e classe. Atualmente, Conceição leciona na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



instigante é que ele sabia ler e escrever. E uma das tias minhas, tia Lia, irmã de minha mãe, e que me criou, esposa de tio Totó, também me conferiu a fortuna da palavra. Ela também era alfabetizada, frequentou, talvez, um ano de escola e foi lendo e escrevendo sozinha pela vida afora. Lembro-me das histórias familiares e também dos fatos da história de Minas Gerais contados por ela. Ouvi muito sobre a Inconfidência Mineira e seus poetas inconfidentes. Sobre as Entradas e Bandeiras em terras de Minas Gerais. Soube da ambição de Borba Gato e de Fernão Dias Paes Leme, bandeirantes ligados ao desbravamento e aos mandos das terras das Gerais, pela voz dessa minha tia. Informações que me chegavam via escuta de textos lidos por ela. Leitura silabada, mas compreensível e sedutora, para uma menina que queria ouvir e dizer o mundo.



Venho afirmando, com igual veemência e orgulho, que “talvez o primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro que o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente às suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes, cuidadosamente, ajuntava e enrolava a saia para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão”.

Ouso afirmar que dessa escrita – que incorpora todo o corpo, inscrição que se faz não no espaço da folha, mas no espaço da vida, do acontecimento tramado e vivido pelo corpo, nesse gesto performático de minha mãe ao desenhar o sol no chão, inscrição oriunda de um gestual das culturas africanas – está a nascer de minha escrita.

Também reconheço que foi do âmbito familiar que herdei a curiosidade pela leitura: o texto impresso, jornais velhos, restos de livros e revistas, almanaques, calendários, a famosa e antiga Folhinha Mariana, pregada na parede, com suas letras nos perseguindo. Não havia como ficar imune ao mundo da leitura. Ainda mais com uma mãe e com uma tia a folhear esse material conosco, nos apontando e brincando com as ilustrações. Fazíamos jogos de adivinhar a escrita. E sempre a fala e mais fala. Fala inventiva, invenção pura do que o desenho podia dizer. Entretanto, o avanço no mundo da leitura ocorre no processo escolar, a partir da alfabetização. Conheci as cartilhas, Lili, Lalau e o lobo; li com afinco e gosto *As mais belas histórias*, da 1ª à 4ª série (cada ano escolar correspondia a um volume), da educadora Lúcia Casasanta, assim como li várias vezes Alaíde Lisboa, as histórias da Bonequinha preta e do Bonequinho doce. Tive que ler e estudar, com igual afinco o *Meu Catecismo*, de Padre Álvaro Negromonte, que, se não me falha a memória, era composto também de um livro para cada série escolar. Creio que naquela época o ensino religioso era obrigatório, pois a primeira comunhão foi por iniciativa da escola.

E, assim, fui adentrando no mundo da leitura, cada vez mais e mais. Descobri que vários livros juntos, arrumados em prateleira, formavam uma biblioteca. Meu tio Oswaldo Catarino Evaristo possuía uma no quatinho em que ele morava, mas de entrada independente, ao lado da casa de minha mãe. Biblioteca que minha mãe não nos deixava visitar e que era trancada quando ele saía para trabalhar. Imagino que era leitura só para adultos.

Mas é quando outra tia, também irmã de minha mãe, me oferece a maior fortuna. Tia Laurinda se torna servente da Biblioteca Pública de Minas Gerais Luiz Bessa. Ganho um tesouro e me aprofundo cada vez mais no universo da leitura. No fim de minha infância e de toda minha juventude, a leitura e já a escrita me ajudaram a suportar um mundo, que eu já indagava, sem saber o que significavam tantas perguntas.

Li muito, pelas noites adentro. Lia tudo o que me caía em mãos. Revistas em quadrinhos, os gibis da época: Pato Donald, Bolinha, Luluzinha, revistinha da Turma Mônica, do Saci Pererê. Como chorei com as histórias de amor das fotonovelas! Havia uma dessas publicações, uma revista chamada *Capricho*, com histórias lacrimejantes de amor.

O mundo da leitura foi me trazendo novas leituras, nada ordenadas, umas ao acaso, outras não. Aos 13 anos, querendo entender uma discriminação que desde criança eu já percebia, perguntei a uma professora o que poderia ler sobre o assunto. Ela me aconselhou a ler Raimundo Nina Rodrigues. O médico naturalista não me ensinou nada. Não entendi o livro, o que me salvou; pois, se eu tivesse entendido, a minha identidade negra, em formação, teria sido totalmente distorcida.

Cito outras leituras feitas ainda no período da infância e da juventude. Citações que não correspondem a uma ordem cronológica de leitura e sim de memória. Li Otto Lara Resende, Herberto Sales, Morris West, Michel Quoist, Jorge Amado, Monteiro Lobato, Jota G. de Araújo Jorge, José Mauro de Vasconcelos, Josué de Castro, Josué Montello, Mário Palmerio, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Anne Frank (reli várias vezes o diário dela), Saint-Exupéry.

Nos finais dos anos 1960, o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, caiu em minhas mãos por meio de um movimento de base de orientação católica. Vivi um

estado de comoção muito particular, pois Carolina Maria de Jesus escrevia, lá de São Paulo, o que nós, minha família, vivíamos na época, em Belo Horizonte. Todo o nosso núcleo familiar leu o livro; quem não leu, escutou. No final da tarde aconteciam serões de leitura no espaço do terreiro, em frente à porta, para sabermos da vida de uma nossa igual em tudo. Foi tão impactante a leitura de Quarto de despejo, que minha mãe, anos mais tarde, já nos anos 1980, resolveu escrever um diário também.

Quanto ao meu caminho tão diferenciado, talvez, de várias escritoras e escritores brasileiros em acessar o mundo da leitura, me fez sentir um intenso incômodo quando, em um desses famosos encontros de literatura, ouvi um escritor bastante conhecido e considerado afirmar algo mais ou menos assim: “A pessoa que começa lendo gibi, ou que tem como início de suas leituras esses textos, nunca chegará a ser bom leitor, ou nunca buscará boa literatura”.

Observei que o enorme incômodo que senti foi também o de algumas pesquisadoras e pesquisadores de literatura que estavam ao meu lado.

Deixei passar. Cá estou eu, há muito, lendo Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Souza e Luiz Gama, entre outros. Autores contemporâneos nacionais e estrangeiros como Allan da Rosa, Edmilson Pereira de Almeida, Cuti, Mia Couto, Valter Hugo Mãe, Ondjaki, também fazem parte das minhas leituras. Autoria de mulheres, há tempos, igualmente cultivo: Cecília Meireles, Adélia Prado, Clarice Lispector... Mas o que tenho buscado como novo compromisso de leitura é a autoria de mulheres negras brasileiras que, por injunções do racismo e do machismo, travam um longo percurso para chegar à cena literária. Afirmo que escritoras brasileiras, como Ana Maria Gonçalves, Miriam Alves, Lia Vieira, Eliana Alves Cruz, Lívia Natália, ilustram a diversidade da literatura brasileira.

Nesse mesmo movimento, procuro ler autoras africanas, como Paulina Chiziane, de Moçambique; Conceição Lima, de São Tomé e Príncipe; Vera Duarte, de Cabo Verde; Odete Semedo, de Guiné-Bissau; que escrevem a partir de suas experiências de mulheres africanas. As afro-americanas Toni Morrison, Maya Angelou, Alice Walker; assim como as afro-cubanas, Nancy Morejón, Georgina Herrera, Teresa Cárdenas; e outras como Maryse Condé, das Antilhas, me capturam a partir de nossas experiências históricas similares, de nossa descendência de povos que conheceram a escravização e a colonização.

Apenas conclamo, vamos ler! O mundo é vasto! A textualização do mundo, também!





■ De olho na prática

Revisão e reescrita na produção de memórias literárias

Márcia Cristina Greco Ohuschi
e Renilson José Menegassi

Da revisão e reescrita de textos

A escrita é um processo que envolve diferentes etapas: o planejamento das ideias, a execução da produção, a revisão, a reescrita e a avaliação. Trata-se de uma construção que ocorre de forma contínua e recursiva, que, no contexto de ensino, pressupõe a mediação do texto pela orientação do professor, agente de suma importância nesse processo. O docente exerce o relevante papel de coprodutor do texto, ao orientar o aluno quanto à finalidade da produção, ao público-alvo a ser atingido, ao gênero a ser produzido etc. (Menegassi, 2016).

Nessa visão, a escrita é concebida como trabalho¹ e o texto é o lugar de interação entre professor e aluno, o instrumento mediador. Sob esse viés, a

1. Concepção apresentada por Galdi (1984) e, posteriormente, ampliada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Galdi (1996), Menegassi (2016), entre outros.

.....
Márcia Cristina Greco Ohuschi
é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Renilson José Menegassi
é professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM).



revisão e a reescrita se configuram como etapas do processo de produção textual, como elementos essenciais tanto para a produção do texto, quanto para o desenvolvimento do estudante como produtor de textos sociais (Menegassi, 2016).

A reescrita surge a partir da revisão. Etapa em que o aluno realiza um trabalho efetivo e reflexivo com seu texto, ao analisá-lo, reconstruí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa. Reescrever, portanto, não significa apenas passar o texto a limpo, a partir de apontamentos, comentários e questionamentos do professor (Menegassi e Gasparotto, 2016), não se resume à simples higienização textual. É preciso que o estudante, em uma relação interativa com seu texto, reconstrua não somente aspectos formais, mas, principalmente, aqueles relacionados ao conteúdo, ao discurso que apresenta ao leitor.

A revisão demonstra a vitalidade da escrita (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1994), ao possibilitar um diálogo efetivo entre professor e aluno. Essa interação permite o desenvolvimento da consciência discursiva do estudante, levando-o à internalização e apropriação do conhecimento (Menegassi e Gasparotto, 2019).

Neste artigo, demonstramos o processo de revisão introduzindo o trabalho com as mídias eletrônicas, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018). Para tanto, utilizamos um texto de Memórias literárias, produzido por um aluno-autor da Olimpíada de Língua Portuguesa que demonstra o passo a passo do processo de revisão individual realizado pelo docente, conforme orientação apresentada na 2ª etapa da Oficina 17 do Caderno virtual *Se bem me lembro...*, da Olimpíada.

Os critérios de revisão de Memórias literárias

O roteiro da Oficina 17, utilizado para a revisão individual, determina dois grupos de descritores para avaliação da revisão do texto: adequação discursiva, que se remete ao campo do conteúdo, e adequação linguística, referente ao campo da forma, com os quais trabalhamos na orientação aqui apresentada. Para iniciar o trabalho de revisão, vamos separá-los didaticamente, conforme a tabela abaixo.

ADEQUAÇÃO DISCURSIVA	ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA
Palavras e expressões do tempo passado.	Expressões de tempo.
Utilização dos verbos no pretérito (perfeito e imperfeito).	Verbos no pretérito (perfeito e imperfeito).
Narrador em primeira pessoa.	Narrador em primeira pessoa.
Descrição de objetos e lugares.	Marcas de linguagem formal.
Expressão de sensação, emoção e sentimento.	Grafia de palavras.
Título.	Pontuação.

Em cada grupo de descritores os critérios foram dispostos em ordem crescente, para demonstrar o caminho a ser percorrido no momento de revisar o texto do aluno, evidenciar o caráter dialógico do processo de revisão, entre o professor e o aluno, tendo o texto de Memórias literárias como objeto de trabalho.

Assim, na adequação discursiva, observamos, primeiramente, se há palavras e expressões que situem o leitor no tempo passado, que nos levarão à análise dos verbos, para verificar se estão no pretérito, o que indica o tempo passado. Na sequência, observamos se foram utilizadas as marcas que caracterizam o narrador em primeira pessoa, o que leva à verificação se esse narrador: descreve objetos e lugares; e expressa sensação, emoção e sentimento. Por último, observamos se o título está adequado ao conteúdo do texto e se ele instiga e motiva o leitor. Notamos que há uma sequência lógica para trabalhar os aspectos da revisão textual, no campo da adequação discursiva.

Na adequação linguística, também iniciamos pela análise das expressões de tempo, que nos remetem à observação dos verbos no pretérito, sua conjugação e flexões. Logo após, verificamos as marcas linguísticas que caracterizam o narrador em primeira pessoa – pronomes, verbos. Em seguida, aferimos se a linguagem está adequada ao gênero, não havendo marcas da linguagem oral informal. Posteriormente, analisamos a grafia das palavras e a pontuação².

Vamos à prática: revisão individual feita pelo professor

Ao iniciar o processo de revisão na mídia eletrônica, em um computador com o programa WORD, acessamos o ícone REVISÃO, na barra de ferramentas, na parte superior da tela. Para inserir os comentários, selecionamos a palavra ou trecho do texto onde desejamos incluí-lo e acionamos o ícone NOVO COMENTÁRIO.

No texto “Das canas-de-açúcar a uma infância quase amargurada”, os critérios relacionados à adequação discursiva estão marcados com fundo avermelhado, para diferenciá-los dos critérios relativos à adequação linguística³, com fundo azulado. Os comentários dispostos à margem obedecem a ordem de informações apresentadas no texto, todos relacionados aos descritores já identificados. Nos destaques, inserimos bilhetes com questionamentos, apontamentos e comentários, seguindo um padrão estabelecido por Menegassi e Gasparotto (2016), como uma alternativa para a revisão textual-interativa, conforme propõe Ruiz (2015)⁴.

Na página 40, apresenta-se a revisão sobre a adequação discursiva e na página 41, sobre a adequação linguística.

.....
2. Salientamos que outros aspectos podem ser explorados. Como exemplificação, optamos por grafia e pontuação, por serem os critérios apresentados no “Roteiro de revisão”, exposto no Caderno *Se bem me lembro...*

3. Conforme Geraldi (1993), na produção textual, aspectos do conteúdo e da forma linguística precisam caminhar juntos, por isso, no processo de revisão, é necessário que o professor forneça subsídios para a estruturação nos dois planos.

4. Ruiz (2015) propõe uma abordagem denominada textual-interativa, por meio de bilhetes no texto do aluno, que são expostos às margens ou abaixo do texto. Essa proposta permite a instauração do diálogo, o que promove a interação no processo de revisão.

Análise com adequação DISCURSIVA

Das canas-de-açúcar a uma infância quase amargurada

Quem morava nesse lugar? Marque, textualmente, a pessoa do discurso que caracteriza o narrador.

O título instiga o leitor?

→ Morava em um lugar chamado gigante, um pequeno povoado no meio do cerrado, eu e minha família vivíamos da venda de rapaduras e produtos oriundos da cana de açúcar.

No início do texto, é importante inserir palavras ou expressões que indiquem uma época, situando o leitor no tempo passado. Quando?

Quando? Insira palavras ou expressões que indiquem a época da produção da rapadura.

→ O processo da rapadura começava quando meus irmãos: Anderson e Ronaldo e meu pai Zélio cortavam as canas e jogavam em cima do nosso velho caminhão azul; depois ajudávamos meu pai a moê-las no engenho, um engenho velho e pouco industrializado, feito de madeira e algum metal, movido pela tração animal dos magros cavalos de meu pai, herdados de meu avô.

Que sentimentos essa descrição do engenho provoca no narrador?

→ Depois de moída a cana, pegavam a garapa, suco doce retirado da cana de açúcar que hoje é muito apreciado em barracas de pastel, e levavam para a tacha, grande panela de cobre, deixavam fervendo até apurar, formar o melado, líquido, grosso e doce quando estava no ponto eles despejavam no gamelão, outra enorme vasilha retangular e comprida feita artesanalmente de madeira, e batiam com grandes remos de madeira até no ponto de colocar a rapadura nas formas; também produzíamos o melado que poderia ser consumido com farinha de mandioca, e a moça de engenho, delicioso doce branco e saboroso feito no prato, batido individualmente com colher de madeira.

O narrador não sentia vontade de beber garapa, nesse momento? Dava água na boca? Poderia demonstrar essa sensação, pensando na garapa geladinha, que mataria a sede, refrescaria o calor... Pode-se utilizar interjeição e pontuação adequada para enfatizar.

Descreva como era a fase de moer a cana. O narrador e seus irmãos participavam? Ficavam só olhando? Divertiam-se, já que eram crianças? Ou era algo penoso?

Eu ajudava meus irmãos a desenformar as rapaduras, embalar e rotular, para levar a cidade de Anápolis para nossos poucos consumidores; mesmo trabalhando muito e exaustivamente dia após dia para garantir nosso sustento, tínhamos alguns raros momentos de diversão.

Quais as sensações, emoções e sentimentos despertados? Retratar isso em seu texto! Por exemplo: se colocar um pequeno pedaço de rapadura na boca, não lhe causará uma sensação boa, de algo doce? Essa sensação lhe remete a uma emoção, algo gostoso. Isso lhe remeterá a um sentimento: a saudade da infância.

Muito bem, até agora estava utilizando o verbo no pretérito imperfeito, mostrando o que tinha acontecido no passado. Aqui, empregou o tempo presente, para situar o leitor.

→ Lembro-me agora com certa nostalgia de meus irmãos que hoje moram longe, em São Paulo, e eu que agora ainda me encontro em Goiás, posso ver nitidamente nossa casa que ficava perto de um morro bem alto, havia por fim uma estradinha bem estreita, que passava por cima do morro, Pegávamos um tambor plástico de 200 litros, que normalmente era abandonado pelos grandes fazendeiros e que nós usávamos para guardar água, e subíamos para o topo do morro, pela sequência da fila nos encaminhávamos cada um na sua vez para dentro do tambor, enquanto os outros dois que aguardavam empurravam o tambor para pegar mais impulso, era nossa montanha russa, um parque de diversão em meio a poeira e pobreza em que nos encontrávamos.

Aqui pode ser feita uma retomada do título.

Quando? Insira palavras ou expressões que indiquem uma época, situando o leitor no tempo passado.

Durava muito pouco estes raros momentos de alegria compartilhada, pois logo minha mãe me chamava para os serviços domésticos e meus irmãos voltavam ao canavial...

Análise com adequação LINGUÍSTICA

Das canas-de-açúcar a uma infância quase amargurada

Morava em um lugar chamado gigante, um pequeno povoado no meio do cerrado, eu e minha família vivíamos da venda de rapaduras e produtos oriundos da cana de açúcar. O processo da rapadura começava quando meus irmãos: Anderson e Ronaldo e meu pai Zélio cortavam as canas e jogavam em cima do nosso velho caminhão azul; depois ajudávamos meu pai a moê-las no engenho, um engenho velho e pouco industrializado, feito de madeira e algum metal, movido pela tração animal dos magros cavalos de meu pai, herdados de meu avô.

Depois de moída a cana, pegavam a garapa, suco doce retirado da cana de açúcar que hoje é muito apreciado em barracas de pastel, e levavam para a tacha, grande panela de cobre, deixavam fervendo até apurar, formar o melado, líquido, grosso e doce quando estava no ponto eles despejavam no gamelão, outra enorme vasilha retangular e comprida feita artesanalmente de madeira, e batiam com grandes remos de madeira até no ponto de colocar a rapadura nas formas; também produzíamos o melado que poderia ser consumido com farinha de mandioca, e a moça de engenho, delicioso doce branco e saboroso feito no prato, batido individualmente com colher de madeira.

Eu ajudava meus irmãos a desenformar as rapaduras, embalar e rotular, para levar a cidade de Anápolis para nossos poucos consumidores; mesmo trabalhando muito e exaustivamente dia após dia para garantir nosso sustento, tínhamos alguns raros momentos de diversão.

Lembro-me agora com certa nostalgia de meus irmãos que hoje moram longe, em São Paulo, e eu que agora ainda me encontro em Goiás, posso ver nitidamente nossa casa que ficava perto de um morro bem alto, havia por fim uma estradinha bem estreita, que passava por cima do morro, Pegávamos um tambor plástico de 200 litros, que normalmente era abandonado pelos grandes fazendeiros e que nós usávamos para guardar água, e subíamos para o topo do morro, pela sequência da fila nos encaminhávamos cada um na sua vez para dentro do tambor, enquanto os outros dois que aguardavam empurravam o tambor para pegar mais impulso, era nossa montanha russa, um parque de diversão em meio a poeira e pobreza em que nos encontrávamos.

Durava muito pouco estes raros momentos de alegria compartilhada, pois logo minha mãe me chamava para os serviços domésticos e meus irmãos voltavam ao canavial...

Reveja a grafia em nomes próprios. A inicial é maiúscula ou minúscula?

Observe que, aqui, já não se fala sobre o lugar onde vive, mas sobre o que faziam para viver. É preciso, portanto, separar as orações, utilizando a pontuação adequada.

Utilize pontofinal, em vez de ponto-e-vírgula.

Reveja a pontuação em todo este trecho, deixando cada ação em uma oração.

Reveja a grafia em nomes próprios.

Reveja a pontuação.

Reveja a flexão do verbo.

Em vez de dois pontos, utilize vírgulas para explicar quem são os irmãos.

Deixe o nome entre vírgulas, pois está explicando o termo anterior.

Quem pegava a garapa? Somente os irmãos e o pai, ou o narrador também? Marque, textualmente, o sujeito do verbo, para que a informação fique clara ao leitor. Reveja a pessoa do discurso em todo este parágrafo.

As expressões que marcam o tempo atual estão adequadas nesta oração. Porém, poderia deslocar, para o final do texto, a lembrança nostálgica dos irmãos, comparando a vida na infância com a atual. Dessa forma, não quebraria a expectativa de saber quais eram os momentos de diversão anunciados.

Para maior compreensão, sistematizamos cada critério do descritor adequação discursiva, com os respectivos bilhetes de apontamentos, comentários e questionamentos de revisão realizados no texto.

ADEQUAÇÃO DISCURSIVA	
DESCRITORES	BILHETES
Palavras e expressões do tempo passado	<ul style="list-style-type: none"> • Quando? No início do texto, é importante inserir palavras ou expressões que indiquem uma época, situando o leitor no passado. • Qual a época de produção da rapadura?
Utilização dos verbos no pretérito (perfeito e imperfeito)	<ul style="list-style-type: none"> • Muito bem, até agora estava utilizando o verbo no pretérito imperfeito, mostrando o que tinha acontecido no passado. Aqui, empregou o tempo presente, para situar o leitor.
Narrador em primeira pessoa	<ul style="list-style-type: none"> • Quem morava nesse lugar? Marque, textualmente, a pessoa do discurso que caracteriza o narrador.
Descrição de objetos e lugares	<ul style="list-style-type: none"> • Descreva como era a fase de moer a cana. O narrador e seus irmãos participavam? Ficavam só olhando? Divertiam-se, já que eram crianças? Ou era algo penoso?
Expressão de sensação, emoção e sentimento	<ul style="list-style-type: none"> • Quais sentimentos essa descrição do engenho provoca no narrador? • O narrador não sentia vontade de beber a garapa, nesse momento? Dava água na boca? Poderia demonstrar essa sensação, pensando na garapa geladinha, que mataria a sede, refrescaria do calor... • Pode-se utilizar interjeição e pontuação adequada para enfatizar. • Quais as sensações, emoções e sentimentos despertados? Retratar isso em seu texto! Por exemplo: se colocar um pequeno pedaço de rapadura na boca, não lhe causará uma sensação boa, de algo doce? Essa sensação lhe remete a uma emoção, algo gostoso. Isso lhe remeterá a um sentimento: a saudade da infância.
Título	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • Aqui pode ser feita uma retomada do título.

Por meio dos bilhetes com os comentários, os apontamentos e os questionamentos de revisão, assim se apresenta o texto para o aluno-produtor de Memórias literárias, para iniciar o processo de revisão e reescrita.

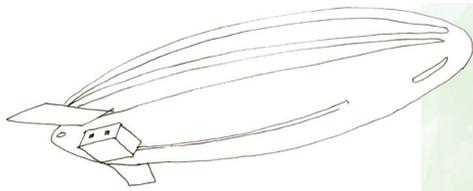
A revisão do texto com os descritores determinados pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, na 2ª etapa da Oficina 17 do Caderno virtual *Se bem me lembro...*, permite um trabalho eficaz de construção do texto na situação de ensino desenvolvida pelo professor com seu aluno participante.

Da mesma maneira, sistematizamos cada critério do descritor adequação linguística, com os respectivos bilhetes de apontamentos, comentários e questionamentos de revisão.

ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA	
DESCRITORES	BILHETES
Expressões de tempo	<ul style="list-style-type: none"> As expressões que marcam o tempo atual estão adequadas nesta oração. Porém, poderiam ser deslocadas para o final do texto, a lembrança nostálgica dos irmãos, quando compara a vida da infância com a atual. Dessa forma, não quebraria a expectativa de saber quais eram os momentos de diversão anunciados.
Verbos no pretérito (perfeito e imperfeito)	<ul style="list-style-type: none"> Reveja a flexão do verbo.
Narrador em primeira pessoa	<ul style="list-style-type: none"> Quem pegava a garapa? Somente os irmãos e o pai, ou o narrador também? Marque, textualmente, o sujeito do verbo, para que a informação fique clara ao leitor. Reveja a pessoa do discurso em todo esse parágrafo.
Marcas de linguagem formal	(Não houve necessidade de intervenção.)
Grafia de palavras	<ul style="list-style-type: none"> Reveja a grafia em nomes próprios. A inicial é maiúscula ou minúscula?
Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> Observe que, aqui, já não fala sobre o lugar onde vive, mas sobre o que faziam para viver. É preciso, portanto, separar as orações, utilizando a pontuação adequada. Em vez de dois pontos, utilize vírgulas para explicar quem são os irmãos. Deixe o nome entre vírgulas, pois está explicando o termo anterior. Utilize ponto final, ao invés de ponto-e-vírgula. Reveja a pontuação em todo este trecho, deixando cada ação em uma oração. Reveja a pontuação no trecho. Observe que há três informações distintas e importantes, que precisam ficar em orações separadas: Pegar um tambor / Encaminhar-se em fila / Em que se caracterizava a brincadeira (montanha russa).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. "A escrita como trabalho", in: MARTINS M. H. (org.). *Questões de linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994, pp. 54-63.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- . *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- . *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MENEGASSI, R. J. "A escrita como trabalho na sala de aula", in: JORDÃO, C. M. *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, v. 10, nº 3, 2016, pp. 1.019-1.045. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde_linguagem/article/view/33021>.
- . "Revisão dialógica: aspectos teórico-metodológicos". *Linguagem em (Dis)curso*, v. 19, nº 1, jan./abr., 2019, pp. 107-124. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6596>.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2015.



Acesse
www.escrevendoofuturo.org.br



Parceiros



Coordenação
Técnica



Iniciativa

