



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANA LÚCIA CERQUEIRA RAMOS

**REFLEXÕES SOBRE A REESCRITA DE/PARA REEXISTÊNCIA:
UM PROJETO DE LETRAMENTO DA OFICINA DE REDAÇÃO PARA
CONCURSOS NA ESCOLA PARQUE – SALVADOR-BAHIA**

**SALVADOR
2018**

ANA LÚCIA CERQUEIRA RAMOS

**REFLEXÕES SOBRE A REESCRITA DE/PARA REEXISTÊNCIA:
UM PROJETO DE LETRAMENTO DA OFICINA DE REDAÇÃO PARA
CONCURSOS NA ESCOLA PARQUE – SALVADOR-BAHIA**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza

SALVADOR
2018

Revisão e Formatação: Vanda Bastos

Ficha catalográfica

Ramos, Ana Lúcia Cerqueira
Reflexões sobre a reescrita de/para reexistência: um
projeto de letramento da oficina de redação para concursos na
Escola Parque – Salvador-Bahia/ Ana Lúcia Cerqueira Ramos. --
Salvador, 2018.

168 f. : il

Orientadora: Ana Lúcia Silva Souza.
Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissional em Letras –
(Profletras)) --Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras
Salvador, 2018.

1 Escrita. 2. Reescrita. 3. Letramento. 4. Linguística.
5. Gênero Discursivo. I. Souza, Ana Lúcia Silva. II. Título.

ANA LÚCIA CERQUEIRA RAMOS

**REFLEXÕES SOBRE A REESCRITA DE/PARA REEXISTÊNCIA:
UM PROJETO DE LETRAMENTO DA OFICINA DE REDAÇÃO PARA
CONCURSOS NA ESCOLA PARQUE – SALVADOR-BAHIA**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza

Aprovado em _____ de _____ de 2018

BANCA EXAMINADORA

Professora Orientadora Dra. Ana Lúcia Silva Souza

Docente Convidada Externa Maria Nazaré Mota de Lima

Docente Convidada do Profletras Daniele de Oliveira

Salvador, _____ de _____ de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de todas as coisas, pela vida e pela permissão para realizar este trabalho.

Ao meu marido, Homero, pelo companheirismo, cumplicidade e amor de sempre.

A meus filhos, João Felipe, Rafael e Gabriel, por acreditarem em mim mesmo quando eu não acreditava.

A minhas irmãs, Neuza, Vilma, Marilda e Avelice, as mulheres que, além de me educarem, me fortalecem, a cada dia, com seus exemplos de vida. Minhas verdadeiras confidentes.

A meus sobrinhos, Adriano, Thais, Soraia e Sandra que, como eu, são professores e me inspiram através da troca, do afeto e da competência.

Aos demais sobrinhos e sobrinhos netos, pelo respeito e carinho verbalizados ou não.

A todos os meus colegas professores do Colégio Joan Miró e da Escola Parque, pela escuta sensível nos momentos mais angustiantes.

A todas as minhas coordenadoras das escolas por onde passei (pública e privada).

A minha amiga Márcia Gabriela, pela cumplicidade e uso da palavra generosa nos momentos mais necessários.

Aos mestres do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), professores doutores: Alvanita Almeida, Ana Lúcia Silva Souza, Daniele de Oliveira, José Henrique Freitas Santos, Juliana Escalier Ludwing Gayer, Márcio Ricardo Coelho Muniz, Mônica de Menezes Santos, Simone Bueno Borges da Silva, Raquel Nery Lima Bezerra.

Às colegas do PROFLETRAS, companheiras dessa trajetória.

Aos professores que compuseram a banca para a qualificação: professoras doutoras Maria Nazaré Mota de Lima e Suzane Lima Costa, pelas orientações imprescindíveis.

Às professoras que constituíram a banca de defesa: professoras doutoras Maria Nazaré Mota de Lima e Daniele Oliveira.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Instituto de Letras da UFBA.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por oportunizar com o PROFLETRAS possibilidades de mudanças no ensino da Língua Portuguesa em escolas da rede pública.

À equipe gestora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro-Escola Parque, em especial ao professor Gedeon Ribeiro do Nascimento e às professoras Josemara Trinchão dos Santos e Jaqueline Lima.

A minha orientadora, professora doutora Ana Lúcia Silva Souza, pela recepção, pelo cuidado, pelo estímulo à criticidade, pelo olhar singular, por encontrar as palavras certas para me orientar, pelo respeito incondicional, por existir em minha vida.

Aos estudantes da Oficina de Redação para Concursos, pelo empenho sincero e pelas noites alegres, críticas e produtivas de quarta-feira.

Ao escrever...

*Ao escrever a fome
com as palmas das mãos vazias
quando o buraco-estômago
expele famélicos desejos
há neste demente movimento
o sonho-esperança
de alguma migalha alimento.*

*Ao escrever o frio
com a ponta de meus ossos
e tendo no corpo o tremor
da dor e do desabrigo,
há neste tenso movimento
o calor-esperança
de alguma mísera veste.*

*Ao escrever a dor,
sozinha,
buscando a ressonância
do outro em mim
há neste constante movimento
a ilusão-esperança
da dupla sonância nossa.*

*Ao escrever a vida
no tubo de ensaio da partida
esmaecida nadando,
há neste inútil movimento
a enganosa-esperança
de laçar o tempo
e afagar o eterno.*

Conceição Evaristo

RAMOS, Ana Lúcia Cerqueira. *Reflexões sobre a Reescrita de/para Reexistência: um projeto de letramento da oficina de redação para concursos na Escola Parque – Salvador – Bahia*. 138p, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) — PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

O presente trabalho diz do processo de elaboração de um memorial de formação no qual a docente analisa de forma crítica e reflexiva a sua formação intelectual e profissional e discorre sobre o projeto de intervenção: Reflexões sobre a Reescrita de/para Reexistência: um projeto de letramento da Oficina de Redação para Concursos na Escola Parque – Salvador–Bahia, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS – Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Professora Doutora Ana Lúcia Silva Souza. A partir da análise das produções escritas dos estudantes, redações, gênero exigido nos concursos públicos e Exame Nacional do Ensino Médio, foi proposto um processo de análise com estratégias diversas de acordo com o contexto da sala de aula, envolvendo a reescrita (ANTUNES, 2005, 2009, 2010; JESUS, 2001; RUIZ, 2015) como caminho para o aprimoramento da escrita. Cabe dizer que a sala é multisseriada. Para tanto, os estudantes puderam realizar um conjunto de atividades, dentro de um projeto de letramento, envolvendo a leitura e produção de textos do “gênero redação para ENEM” (GERALDI, 2001, GUEDES, 2009, KOCH, 2015, MARCHUSCHI, 2008; 2011). A reescrita foi utilizada como centralidade de pesquisa, em um movimento denso e complexo como poucas vezes é realizado nas escolas, considerando a revisão/análise do recurso de coesão “repetição/paralelismo” e coerência microestrutural e outros aspectos importantes para que se compreenda o texto como discurso na perspectiva sócio-histórica dos letramentos (KLEIMAN, 1995, 1998, 2005; ROJO, 2009, 2012, 2015; SOUZA, 2011, 2012). Este Memorial pretende, assim, mostrar de que forma o movimento de mão dupla e coletivo permitiu/tornou possível a formação da docente e dos discentes, por meio do trabalho coletivo da reescrita, para muito além de passar o texto a limpo ou trabalhar com anotações e orientações, por vezes, frias e meramente burocráticas nas margens dos textos. Aqui, para além da entrega dos textos revisados, empreendeu-se um projeto de letramento que primou pela escrita diagnóstica através da qual foi possível conhecer as expectativas e objetivos dos sujeitos escritores, seus saberes e como cada corpo trazia a beleza da heterogeneidade da sala de aula. O projeto de letramento também permitiu visualizar como desenhar e costurar as estratégias da intervenção de forma a tirar todo mundo do lugar de quase sempre e nos desafiar a encarar o trajeto sinuoso para a construção do conhecimento dos sujeitos escritores, e leitores também, participantes da Oficina que, na realidade, englobou muitas outras pequenas e significativas oficinas, dentro e fora da escola: no cinema, em exposições, em palestras. Reescrever a vida foi um pouco de nossa vivência, mas, sempre tendo em mente que o trabalho realizado deveria possibilitar “a nota boa na redação do concurso”. O Memorial de Formação versa, também, sobre o percurso metodológico gestado: uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que também se configurou em uma pesquisa-ação-formação dialogando com Silva e Silva (2016) e Souza e Vóvio (2005).

Palavras-chave: Letramentos. Gêneros textuais. Reescrita. Oficina.

RAMOS, Ana Lúcia Cerqueira. *Thoughts about Rewritten in/for Re-existence: a literacy project from the essay workshop for contests at Escola Parque – Salvador–Bahia*. 138p, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) — PROFLETRAS — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This work speaks about the process of elaboration of a memorial of formation in which the teacher analyze critically and reflexively on her intellectual and professional formation, and discourse about the intervention project, Thoughts about rewritten in/for re-existence: a literacy project from the essay workshop for contests at Escola Parque – Salvador – Bahia, developed within the Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS – Universidade Federal da Bahia, under guidance of PhD Ana Lúcia Silva Souza. From the analysis of the written productions of the students, essays, gender required in public tenders and Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, it was proposed a process of analysis with diverse strategies according to the classroom context, involving rewritten (ANTUNES, 2005, 2009, 2010; JESUS, 2001; RUIZ, 2015) as a path for enhancement on writing. It should be said that the classroom is multi-serialized. Therefore, the students were able to realize a group of activities, inside a literacy project, involving reading and production of texts from “essay gender for ENEM” (GERALDI, 2001; GUEDES, 2009; KOCH, 2015; MARCHUSCHI, 2008; 2011). The rewritten was utilized as centrality of research, in a dense and complex movement not often realized at schools, considering the revision/analysis of the cohesion speech “repetition/parallelism” and microstructural coherence and other important aspects to understand the text as speech in literacy socio-historical perspective. (KLEIMAN, 1995, 1998, 2005; ROJO, 2009, 2012, 2015; SOUZA, 2005, 2011, 2012). This memorial intends to show in how the *two way street* movement and collective allowed/ became possible the formation of teachers and students, by means of collective work of rewritten, beyond to text revision or working with annotations and orientations sometimes cold and merely bureaucratic on the margins of the texts. Here, beyond the delivery of revised texts, it was undertaken a literacy project that excelled by diagnosed writing which was possible to know the expectations and goals of the writings subjects, their knowledges and how each body brings beauty and heterogeneity inside the classroom. The literacy project also allowed to visualize how to sew, to cobble together, to draw the strategies of intervention in the way of removing everyone from the place of almost always challenge ourselves and facing the winding path for construction on knowledge of writing subjects, and readers too, workshop participants, that in reality encompassed many other small and significatives workshops, inside and outside the school – at the movies, expositions, lectures. Rewritten life was somehow our experience. However, having always in mind that the work realized should enable “the good essay tender scores”. The Formation Memorial also speaks about the methodological course gestated: a qualitative research on ethnographic nature that also configured in a research-action-formation dialoguing with Silva e Silva (2016) e Souza and Vóvio (2005).

Keywords: Literacy. Textual genders. Rewritten. Workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Depoimentos no grupo do <i>WhatsApp</i> – 29 nov. 2017	56
Figura 2	Primeira versão do texto da aluna Solange Cristina sobre o Papel da Mulher na Contemporaneidade – 20 nov. 2017	59
Figura 3	Segunda versão do texto de Solange Cristina sobre o Papel da Mulher na Contemporaneidade – 4 out. 2017	60
Figura 4	Texto da aluna Dilma Santos de Jesus: produção espontânea – 14 ago. 2017 ..	61
Figura 5	Instruções para redação do ENEM 2016	63
Figura 6	Modelo de correção coletiva com a utilização de projetor de multimídia – 24 abr. 2017	94
Figura 7	Critérios de correção de redação	101
Figura 8	Trechos de textos analisados – Reescrita de parágrafos – 26 jul. 2017	110
Figura 9	Trecho de texto analisados – 24 maio 2017	119
Figura 10	Texto analisado: primeira versão do texto da aluna Dilma Santos de Jesus – 17 maio 2017	125

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Professoras Stella Bortoni-Ricardo, Simone Bueno, Ana Lúcia Souza e colegas do PROFLETRAS em sala de aula da UFBA – Salvador, set. 2016	30
Foto 2	Escritora Ana Maria Gonçalves em palestra sobre a presença da mulher negra na literatura, na UFBA – Salvador, out. 2016	31
Foto 3	Professoras Angela Kleiman e Ana Lúcia Souza e as colegas do Profletras, Aldalice Damasceno e Daiane Oliveira em participação no SLIFE – UNEB Campus II, Alagoinhas-Ba, set. 2016	32
Foto 4	Comemoração do dia do estudante, projeto “Vozes Negras Femininas”: mesa com livros para sorteio – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 10 ago. 2017	48
Foto 5	Comemoração do dia do estudante, Projeto “Vozes Negras Femininas”: plateia composta por demais estudantes do noturno – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 10 ago. 2017	49
Foto 6	Comemoração do dia do estudante, Projeto “Vozes Negras Femininas”: alunos sorteados com o livro de Conceição Evaristo – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 10 ago. 2017	49
Foto 7	Alunas Solange Cristina e Maria Célia na Exposição <i>Poesia Agora</i> – Caixa Cultural, Salvador, 6 maio 2017	51
Foto 8	Alunas Solange Cristina e Maria Célia na Exposição <i>Poesia Agora</i> – Caixa Cultural, Salvador, 6 maio 2017	52
Foto 9	Exposição “80 Anos de Tom Zé” – Caixa Cultural, Salvador, 6 maio 2017	53
Foto 10	Alunas Lucineide e Dilma na Exposição “Mulheres de Pedra” – Teatro Gregório de Mattos, Salvador, 6 maio 2017	53
Foto 11	Visita a Museus – Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), Salvador, 29 nov. 2017	55
Foto 12	Visita a Museus: área de exposição – Casa do Benin, Salvador, 29 nov. 2017	56
Foto 15	Entrada para ver o filme – Cine Glauber Rocha, Salvador, 13 nov. 2017	58
Foto 13	Na livraria LDM, folheando livros – Salvador, 13 nov. 2017	57
Foto 14	Na livraria LDM, fazendo “selfie” – Salvador, 13 nov. 2017	58
Foto 16	Debate sobre Redução da Maioridade Penal – 10 maio 2017	102
Foto 17	Mural sobre Escritoras Negras – Dia do Estudante, 10 ago. 2017	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação dos estudantes matriculados no I semestre de 2017	40
Quadro 2	Relação dos estudantes matriculados no II semestre de 2017	43
Quadro 3	Síntese das oficinas do mês de julho 2017	106
Quadro 4	Síntese das oficinas do mês de agosto 2017	108
Quadro 5	Síntese das oficinas do mês de setembro 2017	136
Quadro 6	Síntese das oficinas do mês de outubro 2017	137
Quadro 7	Síntese das oficinas dos meses de novembro e dezembro 2017	137

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente da Bahia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBASA	Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGM	Fundação Gregório de Matos
FLIP	Festa Literária Internacional de Paraty
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IL	Instituto de Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAFRO	Museu Afro-brasileiro
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SEC	Secretaria de Educação da Bahia
SEPESQ	Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras
SLIFE	Simpósio de Letramento, Identidade e Formação de Educadores
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROFESSORA: O SONHO – ESPERANÇA	21
1.1 OS ESTUDOS SE INTENSIFICAM: É PRECISO ESCREVER	29
1.2 ESCREVER PARA DESABAFAR. AH! COMO É BOM ESCREVER SEM NOTA!	33
2 ESTUDANTES: O CALOR – ESPERANÇA	35
2.1 UMA ESCOLA DIFERENTE. É A ESCOLA PARQUE	35
2.2 EU, PROFESSORA, ORA COORDENADORA NA INSTITUIÇÃO	39
2.3 OFICINA DE REDAÇÃO: ONDE O ESTUDANTE ESCOLHE ESTUDAR	40
3 OFICINAS DENTRO DA OFICINA – ESCREVER É UMA FORMA DE EXISTIR, RESISTIR, REEXISTIR	45
3.1 LITERATURA PARA OS CONCURSOS E PARA A VIDA	47
3.2 É MEU, É SEU, É NOSSO. VISITANDO MUSEUS E OUTROS ESPAÇOS PÚBLICOS	50
3.3 VAMOS AO CINEMA?	57
3.4 RODAS DE CONVERSA – CAMINHANDO COM ELES	60
4 BUSCANDO A RESSONÂNCIA DO OUTRO EM MIM – APRENDER E PROPAGAR	63
4.1 REDAÇÃO OU PRODUÇÃO DE TEXTO?	64
4.2 GÊNERO DISCURSIVO	66
4.3 LETRAMENTOS – ESCREVER A VIDA	73
4.4 COESÃO E COERÊNCIA – HARMONIA NO MOVIMENTO	77
4.5 ESCRITA E REESCRITA – MODOS DE LER O TEXTO	82
4.6 NÃO CONFUNDA REESCREVER COM PASSAR A LIMPO	86
5 PROJETO DE LETRAMENTO – APLICAÇÃO E ANÁLISE – ESPERANÇA DE LAÇAR O TEMPO E AFAGAR O ETERNO – INTERVENÇÃO	95
5.1 LER PARA/E ESCREVER – SUJEITOS EM AÇÃO	96
5.1.1 Refletindo sobre a escrita dos estudantes: o que está visível aos olhos	98
5.2 REVISAR – REVER – REESCREVER É ≠ DE PASSAR O TEXTO A LIMPO	114
5.3 SEIS MULHERES EM DESTAQUE	118
5.4 SINGULARIDADE NA INTERVENÇÃO	135
5.5 A TERCEIRA UNIDADE – RESSOAR CULTURA	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	
APÊNDICE A SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO	148
APÊNDICE B ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS	149

INTRODUÇÃO

Este Memorial de Formação, exigência para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Instituto de Letras (IL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) trata do percurso de um trabalho de pesquisa e intervenção que teve como objetivo ampliar as capacidades de escrita de um grupo de estudantes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, matriculados na Oficina de Redação para Concursos. Todo o processo de desenvolvimento da intervenção foi ancorado no pressuposto de que os caminhos que levam os estudantes a ampliar a capacidade de produção de textos passam por um compromisso de trabalho do docente com uma visão de linguagem na qual a leitura e a produção de textos devem estar ligadas a um planejamento de atividades, com objetivos definidos, que demandam escritas e reescritas, alicerçadas na avaliação e autoavaliação, sem jamais perder de vista o contexto de produção e a identidade do sujeito escritor.

Os estudos na Escola Parque ocorrem através de oficinas. Ao criar a Oficina de Redação para Concursos para estudantes do turno noturno, a princípio, queríamos oferecer conteúdo que tivesse função social e eles pudessem usar a escrita em situações comunicativas cotidianas como, por exemplo, a elaboração de currículo, de e-mail, de textos para blogs. Todavia, o que os estudantes procuravam era redação para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos. Assim, em vez de denominá-la “Oficina de Produção de Texto”, que é o que oferecemos, optamos pela expressão “Oficina de Redação pra Concurso”.

Estar na Escola Parque é um privilégio, pois os estudantes que a frequentam o fazem por interesse e/ou necessidade pessoal. Ou seja: não há nota ao final do curso ou oficina – denominação dada aos encontros. A escola oferece oficinas para crianças, a partir de sete anos, adolescentes e adultos de todas as idades. É muito comum, em um mesmo curso, serem matriculadas crianças de dez ou onze anos com senhor ou senhora de cinquenta a sessenta anos, isto porque o interesse na oficina independe da faixa etária.

As pessoas também procuram a Escola Parque por esta possuir espaço físico grandioso em beleza e extensão, além de oferecer variedade de oficinas nas diversas áreas: esporte, artes plásticas, artes visuais, artes cênicas, música, gastronomia, jardinagem, computação, leitura entre outras. É um espaço rico em cultura, entretenimento e saberes entrelaçados.

Através da Oficina de Redação para Concursos, proponho como objetivo principal contribuir com a construção da autonomia dos estudantes em relação às exigências de escrita em concursos diversos. E, mais especificamente: ampliar as capacidades de produção de

textos com foco em aspectos da coesão e coerência; desenvolver planejamentos de escrita e reescrita de textos, definindo sua importância e efeitos; ampliar a capacidade dos sujeitos de analisar os próprios textos por meio de autoavaliação com critérios estabelecidos previamente; ampliar a capacidade dos estudantes de discussão em torno de temáticas e argumentos importantes em nossa atualidade e fundamentais para a escrita de textos; contribuir para ampliação da leitura de mundo dos discentes por meio de visitas a museus, espaços culturais, exposições e apreciação de filmes; e contribuir para a formação leitora por meio da leitura de literatura.

O conjunto dos objetivos me ajudou a responder a meu principal questionamento: de que forma poderei interferir no processo de escrita para que os estudantes possam alcançar sucesso nas redações para concurso? Estes objetivos, de alguma maneira, foram traçados antes da entrada na sala de aula e, aos poucos, foram sendo refinados à medida que fui tendo os primeiros contatos com os sujeitos, levantando suas expectativas e sonhos, lendo as atividades diagnósticas e outros textos produzidos por eles. A partir disso, busquei eleger qual ou quais problemas se repetiam e prejudicavam a produção escrita. Questões de ortografia, de sintaxe e até de conteúdo não são os maiores empecilhos para a compreensão dos textos produzidos por eles. O que mais se evidencia é a dificuldade na organização das ideias. O que observei, inicialmente, foram incoerências (maiores e menores) na elaboração dos períodos e parágrafos bem como o uso equivocado de algumas palavras, seja por falta de concordância ou por falta de sentido e harmonia entre elas, mas, sobretudo, a pouca sustentação das opiniões, a falta de tópicos para ampliar as ideias, propor caminhos para os problemas levantados. Falta, nos textos, um pouco mais de vida, de o que dizer sobre a vida.

À medida que as oficinas foram acontecendo, procurei organizar a intervenção de acordo com o calendário proposto pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC) e gerenciado pela Escola Parque. O calendário se estrutura na divisão por unidades.

I. Unidade: de 08 de fevereiro a 17 de maio – 11 encontros semanais de 2h/a

II. Unidade: de 19 de maio a 01 de setembro – 13 encontros semanais de 2h/a

III. Unidade: de 04 de setembro a 13 de dezembro – 13 encontros semanais de 2h/a

A Primeira Unidade foi usada para fazer o diagnóstico e começar o trabalho com leituras de textos dissertativos e argumentativos. Foi o momento para ouvir os sujeitos da sala de aula, conhecer as trilhas pelas quais eles já haviam passado e os novos caminhos que desejam trilhar. As leituras e análises dos textos feitos com o grupo e para o grupo me ajudaram na construção do perfil da turma e eles também puderam me conhecer a partir das discussões sobre o conteúdo dos textos.

A Segunda Unidade, selecionada para a intervenção, foi marcada pelo recesso e entrada de novos membros para o grupo. Continuamos com as leituras, ampliando para a leitura de contos de Conceição Evaristo, mas, principalmente para a escrita e reescrita planejadas. Todo o processo está detalhadamente descrito e analisado no capítulo 5: Projeto de Letramento – Aplicação e Análise – Esperança de Laçar o Tempo e Afagar o Eterno – Intervenção.

A Terceira Unidade foi utilizada para ampliar o repertório cultural, com saídas, palestra e escritas. Aproximava-se a data de realização do ENEM, portanto, fazia-se necessário que a turma se sentisse mais segura para produzir textos e foi isto que os sujeitos fizeram: apreciaram filmes, leram, discutiram, escreveram e refizeram textos.

Por acreditar na necessidade de se repertoriar para escrever, desenvolvi, no decorrer da Oficina, uma atividade que estou denominando de “Oficina dentro da Oficina” Escrever com proficiência demanda um conjunto de ações: domínio linguístico, textual, enciclopédico e de mundo. Conhecer sua própria história faz parte desse conjunto de ações. Considero importante identificar-se com as questões sociais que nos envolvem e a escrita é uma forma de transitar por territórios e constituir novas formas de ler o mundo, como nos ensina Paulo Freire (1988) que, mais tarde, estará no diálogo tecido neste Memorial de Formação.

Em relação ao enfoque metodológico, a pesquisa se enquadra em bases qualitativa, como explicam Ana Lúcia Souza e Cláudia Vóvio (2005, p. 49):

A abordagem qualitativa permite identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de socialização. Apreendem-se por meio da linguagem os elementos constituintes de suas identidades, os contextos e os usos da leitura em seu cotidiano.

Os estudos empreendidos ao longo do processo me permitiram um novo olhar para a sala de aula e para os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, buscando compreendê-los em suas singularidades. Compreendo que optar pela *pesquisação* é ter a consciência de que tudo pode ser reconstruído ao longo do procedimento, como ocorre com a reescrita, ainda que não perca de vista o planejamento, que deve estar pautado em sólida fundamentação teórica.

No projeto de intervenção, também nos orientamos por elementos da etnografia, como trazem Simone Silva e Laureci Silva ao afirmarem que:

A etnografia não só se configura como um conjunto de instrumentos que dialoga com outros perfis de pesquisa qualitativa, mas, principalmente, se apresenta como um conjunto de princípios que viabiliza o desenvolvimento de estudos que visam dar a conhecer, em profundidade, uma determinada realidade ou fenômeno social e cultural da vida cotidiana. Por essa razão, os princípios da pesquisa etnográfica têm sido utilizados em estudos cujos objetivos não são, em última instância, a pura descrição de uma cultura ou realidade social, mas, também, em estudos que precisam compreender os mecanismos sociais e culturais em que se enquadram determinados fenômenos ou contextos (SILVA; SILVA, 2016, p. 229).

Sabe-se que é preciso promover a curiosidade, a criatividade para que o principal objetivo, a aprendizagem dos estudantes, seja alcançado. Por isso, conhecer e compreender o contexto e as diversas relações existentes no ambiente de aprendizagem, além de escolher estratégias e procedimentos adequados, é fundamental.

No processo de ensino–aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as nossas condições de trabalho, as condições sociais dos estudantes, os recursos disponíveis. Ao escolher trabalhar com reescrita, estava consciente de que estava investindo em um procedimento já conhecido e, por conta disto, os estudantes poderiam desinteressar-se. Entretanto, não foi exatamente assim que aconteceu. Para além do trabalho de reescrita, oportunizei aos estudantes a apreciação de filmes, visitas guiadas a museus, saída para cinema e palestras na escola. Estas atividades proporcionaram debates em torno do direito a ter direitos. Todos têm direito ao acesso à cultura. São os direitos culturais que permitem o respeito à dignidade, a partir do reconhecimento da identidade do indivíduo e o aproveitamento de suas qualidades. Além disso, são considerados essenciais para preservar alguns pilares da dignidade humana como igualdade, integridade física, moral e social, liberdade e solidariedade. Cultura e educação são direitos inalienáveis do cidadão.

Assim, muito mais que gerar dados para realizar uma pesquisa, nossa proposta no PROFLETRAS é intervir em sala de aula para contribuir com/para a formação dos cidadãos que procuram a escola pública – direito inalienável de todos – para aprender, aprender a aprender e reverter a aprendizagem em produto. Observações atentas e detalhadas das interações fizeram parte do cotidiano das Oficinas, desde o primeiro encontro até o final, com avaliação das oficinas, do trabalho da professora e da própria aprendizagem.

Ao longo do processo, vários acordos foram feitos. Os estudantes sempre souberam que eram sujeitos da pesquisa em desenvolvimento e se mostraram disponíveis, generosos e curiosos para saber exatamente de que forma eles iriam participar. Expliquei que analisaria as redações para verificar como eu poderia contribuir para que ampliassem sua competência

escritora. Desde o início do ano letivo, fizemos o documento em que eles autorizam a divulgação de dados e imagens, exclusivamente, para a pesquisa do Mestrado. Quando entraram novos estudantes, no II semestre, fizemos o mesmo documento e todos concordaram em participar da pesquisa.

Assim, a aproximação com os sujeitos da pesquisa se fortaleceu com as conversas cotidianas em sala de aula, com os “bate-papos” pelo *WhatsApp*, com as saídas culturais.

Durante o percurso, fizemos rodas de conversa, que me ajudaram a ouvir os estudantes e a perceber, também, como cada um percebe o outro. As rodas de conversa não foram exclusivamente para a professora ouvir, observar e conhecer os estudantes, mas sim para fazer com que os estudantes se conhecessem entre si e pudessem, a partir das descobertas do outro, conhecer também seu percurso. É um processo de autoconhecimento.

O Memorial está assim estruturado:

Na seção 1, focalizo a minha compreensão e vivência com a escrita e a produção de texto e situo o meu percurso de formação profissional, bem como os compromissos dele advindos.

Na seção seguinte, traço um perfil da escola e do contexto em que se insere bem como o perfil dos estudantes e a concepção e organização da oficina de redação justificando os aspectos que marcam a sustentação do projeto de intervenção.

Posteriormente, na seção 3, apresento um conjunto de atividades que alinhavaram o nosso percurso e foram determinantes para o sucesso da intervenção. É o que denomino “Oficinas dentro da oficina – escrever é uma forma de existir, resitir, reexistir”.

Na seção 4, apresento a fundamentação teórica que me deu lastro para seguir na pesquisa e orientação para intervir junto aos sujeitos da sala de aula. Foi necessário revisitar alguns conceitos e conhecer tantos outros para que eu pudesse dar conta das vicissitudes da sala de aula. Apresento a diferença entre redação e produção de texto, continuo a explanação mostrando as ideias sobre gênero textual e letramentos, acrescento considerações conceituais sobre coerência e coesão, e por fim, explico o que compreendo por escrita e reescrita, mostrando as formas de correção de redação e qual delas adoto na intervenção.

Na seção 5, finalmente, apresento as unidades trabalhadas no projeto, mostrando como foi o ano letivo, análise dos dados de diversos estudantes, e em especial de seis mulheres, mostrando os progressos de cada uma em relação à escrita e reescrita de texto, considerando as formas de correção, os usos de alguns elementos de coesão e a coerência – ou ausência desta – nas produções textuais. As considerações finais fecham o memorial.

Ao compor o sumário, apropriei-me do poema “Ao escrever...” de Conceição Evaristo para metaforizar minhas ações. Usei-o como epígrafe, mas não apenas isso. Este poema invadiu minha alma, tomou meu corpo, acolheu-me em seguida. Espero não ter profanado a poesia que tanto me emocionou.

Após apresentar o projeto de intervenção, gostaria de tecer algumas reflexões sobre o processo de escrita. Para mim, escrever é um ato de entrega. Em determinado momento, não há palavra que se adeque, seleção de ideias que resolva, roteiro que permita organização do que precisa ser dito e as ideias ficam como um barco à deriva, as palavras como balões que teimam em se distanciar. Mas é preciso ter calma, nem toda escrita tem o mesmo objetivo.

É fácil – quero dizer, parece fácil – quando lemos ou ouvimos que escrever precisa ter propósito, função social, um leitor que interaja com o escrito. Isto implica dizer que para escrever precisamos de planejamento. Alguns dizem: “*É como lavar pratos, você deve ter método*”; outros afirmam: “*É como dirigir, você aprende aos poucos*”. Há, ainda, os que comentam: “*É como beijar: você só aprende na prática*”. De fato, se formos pensar um pouco, escrever é tudo isso: precisa de método, que se aprende aos poucos, na prática. Mas ainda não é só isso. E o que é escrever, afinal? No dizer de Ingedore Koch e Vanda Elias (2015, p. 32):

Que a escrita é onipresente em nossa vida, já o sabemos. Mas, afinal, ‘o que é escrever?’. Responder a essa questão é uma tarefa difícil porque a atividade escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).

Diariamente, nos envolvemos em diversas práticas sociais nas quais a leitura e a escrita têm papel central, como entendido por Antunes (2005; 2009; 2010), Kleiman (1995; 1998; 2005), Koch (1993), Koch e Travaglia (1989), Koch e Elias (2015), Marcuschi (2008; 2011), Rojo (2012) e Rojo e Barbosa (2015). Assistir tevê, enviar mensagem usando o aplicativo *WhatsApp*, ouvir uma notícia no rádio, fazer uma lista de compras são ações que envolvem, necessitam e movimentam a escrita nos mais diferentes espaços pois, seja na rua, em casa, na escola, em repartições públicas, estamos cercados de diferentes textos verbais e não verbais.

A escrita é uma atividade constante em quase todas as práticas escolares. Não há disciplina que não solicite dos estudantes tarefa escrita. Todavia, muitas vezes, a redação é a escrita formal que vem carregada de responsabilidades maiores (como passar em concurso, por exemplo) as quais subestimam as aprendizagens anteriores como se, antes, o indivíduo não escrevesse nada que pudesse ser importante. Esta também é a realidade dos estudantes do

Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, instituição na qual leciono, que procuram a Oficina de Redação para Concursos.

Em algumas rodas de conversas, os estudantes explicam que, nas escolas regulares onde estudam ou estudaram, eles escrevem poucas redações e o fazem apenas e tão somente para serem avaliados, às vezes, sem saber bem o que se avalia. Ou seja, não há prática de escrita regular (se quase não há escrita, avalie, então, o que ocorre com reescrita) e a escrita é quase um castigo.

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho, não se ensina a escrever nas escolas e o que se faz é “assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade”. Fato é que escrever é um processo, tecnológico, que se aprende na escola (e também fora dela) e não um algo mecânico. Para os autores, “escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades” (2015, p. 15; 16). Encontrar caminhos para desenvolver as habilidades é encontrar metodologia adequada. E, muitas vezes, os estudantes não têm acesso a escrita alguma. Ou seja: muitas vezes os estudantes não são estimulados a tentar escrever. Para muitos, escrever é considerado trabalhoso porque é preciso revisar, rever, reescrever. Isso pode ser considerado entrave e levar ao insucesso. Em algumas situações, há estudantes que não querem nem mesmo tentar, com medo de errar e serem criticados. Por outro lado, nós, professoras e professores, dispomos de pouco tempo para a execução de tarefas de revisão textual, preparação de material que favoreça a autorregulação da escrita de cada estudante. Ainda que esta justificativa venha de um dado de realidade, é preciso rever os procedimentos de escrita e reescrita em sala de aula (e até fora dela) para que possamos sair deste lugar de escritas inconsistentes e redações “nota zero”, conforme discussão mais aprofundada que está no item 4.5 “Escrita e Reescrita – modos de ler o texto”.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, pude, também, ver mais explícito um aspecto importante a ser levado em consideração quando estamos falando em escrita, que é entender qual é o seu objetivo e sua relação intrínseca com a leitura. É corrente a ideia de que para escrever bem é necessário ler muito. Não podemos nem devemos descartá-la, mas é preciso compreender melhor em que momento a leitura entra no processo de escrita e quais são os seus papéis a depender de quem e de onde escrevemos. Para Bernardo (2010, p. 30):

Ler muito não pode levar a escrever. Pode levar a ler bem – o que será muito importante, claro. Ler bem, por sua vez, pode ajudar a viver, porque o sujeito se informa, se identifica, se transfere, principalmente se anima. Mas o que leva as pessoas a escrever é uma angústia diferente destas: a angústia de riscar um destino, interferir na história, se colocar no campo de jogo.

Pois bem, os estudantes que se matriculam na Oficina de Redação para Concursos fazem-no para se preparar para provas de concursos, incluindo o ENEM, o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e outros. A maior parte deles, portanto, sabe que quer escrever textos que demandam estudo específico e que, a partir dos resultados de suas escritas, poderão modificar suas histórias, pois é também uma forma de desenvolver-se e aprimorar-se.

Em nossa sociedade, passar em um concurso é uma possibilidade de mudança da própria história na medida em que se pode conquistar um bom emprego, haverá mudança na pirâmide social, em especial, em regiões menos industrializadas, como é o caso de Salvador. Então, a escrita tem papel que vai além dos bancos escolares. Não há uma nota como exigido pela escola regular (estamos falando em oficina de redação para concurso). O que há é uma concorrência real em busca de um emprego, a busca por ascensão, por “melhoria de vida”. Mas é também uma escrita que ajuda no desenvolvimento e aprimoramento pessoal, ainda que nem sempre ou nem todos os estudantes tenham consciência disto. Observei que, ao escreverem os dois textos iniciais – usados como avaliação diagnóstica –, os estudantes falaram de si com desenvoltura, alguns até discorreram sobre questões particulares sem constrangimento, sem a angústia de que nos fala Bernardo (2010), meio que se conformando com as coisas da vida, como se fosse tudo natural e com poucos questionamentos

Para escrever é preciso ter mais conhecimento sobre os assuntos, até mesmo a capacidade de indagar. Ampliar o repertório sobre o cotidiano é necessário.

1 PROFESSORA – SONHO – ESPERANÇA

Sou professora de Ensino Fundamental e Médio e sou estudante do Mestrado de Letras. Ao escrever sobre mim, reflito sobre os possíveis leitores e busco forças para não desistir, pois é exatamente isto que digo aos sujeitos estudantes: força! Escrever é mostrar-se, e faz parte da nossa formação pessoal buscar as palavras potentes para dizer algo. Sou uma pessoa que lê três ou quatro livros ao mesmo tempo, mas, no momento de escrever, fujo do papel, faço voltas e mais voltas para adiar o momento. Não é exagero e me encontro com Bernardo quando afirma: “Há os que leem muito e entendem muito, mas nunca escreveram nada. Quem escreve, então, sem dúvida lê. Mas quem lê, na dúvida, lê mais um pouco – e não escreve” (2010, p. 30).

Para escrever este Memorial de Formação enveredei por leituras e temáticas que hoje, julgo, foram fundamentais: letramentos, formação de leitor, gêneros textuais e discursivos, escritas, reescritas. À medida que as leituras me tomavam eu compreendia que precisava escolher um ponto para verticalizar. Não foi fácil, pois me considero prolixa, mas como professora, eu devia organizar as leituras de forma que pudesse tirar proveito delas.

Reflito sobre uma frase de Foucault, citado por Esméria Saveli (2007, p. 114): “Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. Isto me faz pensar na complexidade da leitura como instrumento de construção de conhecimento. Leio, compreendo, interpreto, aproprio-me do seu teor, dissemino o que valorizo, recrio.

Na pesquisa, ao focar nos pontos principais, quando defini o tema da minha intervenção, li sobre letramentos na perspectiva de Kleiman, Rojo e Souza. Para tratar de gêneros textuais e discursivos, busquei, principalmente, compreender as proposições de Bakhtin (2015), Dionísio (2011), Fiorin (2016) e Marcuschi (2008; 2011). Para conhecer mais sobre coesão e coerência, me dediquei à leitura dos autores já citados, Antunes, Koch e Marcuschi, essenciais para que eu pudesse compreender diferenças básicas entre os critérios de textualização ou as propriedades do texto. Para fazer as abordagens sobre escrita e reescrita, além dos autores já citados, busquei os trabalhos de Bernardo (2010), Geraldi (2001), Guedes (2009), Jesus (2001), Ruiz (2015) e Val (2009).

Quando do exame de qualificação do PROFLETRAS, em 20 de dezembro de 2016, fizeram parte da banca as professoras doutoras Suzane Lima Costa, coordenadora do PROFLETRAS e Maria Nazaré Mota de Lima, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Uma das recomendações da professora Maria Nazaré foi a leitura do livro de Bernardo

(2010), *Redação inquieta*, sobre o qual falou com muito entusiasmo. Logo comprei e li o livro todo. Identifiquei-me imediatamente com as ideias do autor, que propõe, através dos ensaios, um exercício crítico sobre o ato de escrever. Em diversos momentos me peguei dizendo: “Isto acontece comigo”. Um dos capítulos que mais me inquietou foi “Espelho”, quando ele trata da relação entre leitura e escrita a partir da reflexão que o leitor faz de si. Para escrever, é preciso antes se conhecer. A partir da proposta do autor tomei a atitude de “ouvir” os estudantes. Diria que foi neste momento que comecei a pensar na intervenção de forma mais objetiva, mais direcionada.

Para mim o livro de Bernardo foi um divisor de águas no processo de pesquisa. Em determinados momentos considerei-o terapêutico. Suas palavras rasgaram-me, mas também elucidaram muito meu processo de escrita. Ele disse muito do que eu precisava ouvir. Fico tentada a transcrever diversas passagens, que são como espelho, para mim. Por agora, vejo-me neste trecho:

O ato de escrever, antes de tudo, é legítimo ato de autoafirmação. E ‘autoafirmação’ não é coisa ruim, pejorativa, como dizem os que não gostam de ver os outros se afirmando. A afirmação de si mesmo é a primeira condição para responder à primeira pergunta. Quem não se afirma é o oprimido, é o submisso, o que se encontra caído ao chão à espera das ordens. (BERNARDO, 2010, p. 31).

Ao dizer estas palavras, o autor me provoca a pensar sobre a minha condição de professora leitora, mas de escritora apenas dos textos rotineiros da função de professora, como os planejamentos, planos de aula, trabalhos para os estudantes, avaliações. E por que estou dizendo isso? Porque estou em sala de aula há 30 anos e, raramente, me dei ao luxo de pensar sobre meu processo de escrita para além das obrigações. Durante todo o tempo em que dei aulas, não escrevi livremente, não fiz poemas, não escrevi uma história de amor, não dividi angústias com nenhum leitor. Sempre achei que não sabia escrever, então, não iria incomodar ninguém com minhas “bobagens”. Como leitora, encontrei tantos textos sem sentido, que não era justo perder tempo incomodando ninguém com a leitura de textos medíocres como os que eu, provavelmente, produziria. E, assim, fui adiando minhas escritas, fui deixando de me autoafirmar e de me descobrir.

Mas, vamos lá, falemos de mim, desde o começo, tentando, de forma cronológica, apresentar um pouco desta jovem senhora que está professora de adolescentes por 30 anos, mas também já trabalhou com adultos.

Sempre que os sujeitos estudantes¹ vão escrever, perguntam se podem começar um texto com perguntas. É uma possibilidade. Mas eu devolvo para eles: vocês vão responder a elas? Muito por conta disto, começarei perguntando. Por ora, algumas destas perguntas têm respostas.

Como começa a vida de uma professora? Quando uma professora sente que escolheu a profissão certa? Quais as principais referências de uma professora? De que forma nós fundamentamos nossas práticas? Qual a melhor professora: a que pergunta ou a que responde? Perguntas são importantes... Respostas também. Estou em processo de formação, com a certeza de que muito já fiz e muito tenho a fazer. Estas perguntas iniciais são fundamentais para que minha leitora, meu leitor (nesta ordem) possam me conhecer um pouco, já que tenho muita dificuldade em me expressar por escrito: preciso dizer que escrever é, para mim, uma tarefa desafiadora, talvez a parte mais difícil da minha função de professora. Mesmo assim, aceito o desafio. Por necessidade, insisto, persisto, não desisto.

Alguns começos são mais difíceis... Ora porque não estamos preparados, ora porque consideramos que não estamos preparados. Fato é que meu começo profissional foi relativamente fácil. Sentia-me preparada para ingressar no magistério, pois havia feito graduação com boas notas, meus estágios foram bem avaliados. Por isso, me sentia segura em minha formação teórica.

Além disso, queria muito ser professora e dividir o que sabia, mas também começar a “ganhar dinheiro” com minha profissão. Todos queremos ganhar dinheiro após nossa formatura. Independência é fundamental e eu não fugi à regra. Por isso, logo após me formar, pedi demissão do emprego de recepcionista – que me ajudou a pagar a faculdade – e coloquei currículos em algumas escolas.

Colei grau em janeiro e, em março de 1987, fui convocada para o Colégio São Lázaro, uma instituição privada. Comecei a trabalhar com turmas da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, ensinando Língua Portuguesa, embora, inicialmente, meu intento fosse ensinar Inglês, pois fiz Licenciatura em Letras com Inglês na Universidade Católica do Salvador (UCSal), por influência de Maria Elisa, uma professora de Inglês do Ensino Médio – antigo segundo grau.

Comecei, então, a dar aulas aos 24 anos, sem nenhuma experiência, exceto pelos dois estágios, e muita vontade de acertar. Naquela época, havia duas turmas de 5ª série, uma de 6ª, uma de 7ª e uma de 8ª. Estes meninos e meninas me marcaram e lembro-me bem de muitos

¹ Sempre que me referir aos estudantes, sujeitos da pesquisa, denominarei de estudantes, sujeitos ou sujeitos estudantes.

deles. A turma com a qual mais me identifiquei foi a 7ª série. Tanto pelos estudantes quanto pelos conteúdos desta série. Foram vários trabalhos interessantes, alguns desacertos, os primeiros calos nas cordas vocais e a certeza de que havia escolhido a profissão adequada. Nunca tive vontade de parar e nunca fiquei sem emprego desde então.

Em 1990, fui aprovada no concurso para a rede pública estadual. Entre 19 de março de 1991 e dezembro de 1997, lecionei no Centro Educacional Luiz Tarquínio, espaço que me recebeu com carinho, principalmente quando eu disse que tinha experiência em escola privada. Fiquei um pouco surpresa com esta referência, mas não demorou muito para eu entender o motivo do acolhimento. Eles queriam profissionais autônomos, pois não havia coordenador pedagógico na época para orientar os professores e sendo professora de escola de grande porte da rede privada eu era bem aceita, por ter experiência em sala de aula. Assim, eu mesma elaborava minhas atividades e provas, escolhia os livros paradidáticos para os estudantes e datilografava tudo o que precisava para meu trabalho. Descobri o quanto era duro não ter carro, pois andava de ônibus (longas distâncias) com muitos livros.

Neste período, começava a compreender a necessidade de atualização e ampliação dos conhecimentos, mas não tinha condição financeira de pagar por nenhum tipo de curso de pós-graduação (nem mesmo especialização), então, todas as formações que as editoras ofereciam eu aceitava. Às vezes era constrangedor, pois as ofertas exigiam uma troca: adoção de livros. Mas, como a escolha de livros didáticos sempre ficava com os professores mais antigos na casa, esta responsabilidade não era minha.

Um ano após iniciar minha vida profissional, sentia muita dificuldade na elaboração de atividades e na forma de “passar conteúdos”. À época, os colegas diziam que era “falta de didática”. Então, resolvi fazer curso de Pedagogia, uma vez que, no curso de Letras, só havia uma disciplina de Didática I e uma de Metodologia. Por mais que dominássemos as disciplinas específicas (e eu não dominava), eu me sentia mais insegura na construção de estratégias e procedimentos. Então, fiz o vestibular novamente e cursei Pedagogia, à noite, na Universidade Católica do Salvador.

O curso de Pedagogia foi importante, principalmente por conta das disciplinas na área de psicologia, que me ajudaram a compreender melhor o universo dos meus estudantes. Foi no curso de Pedagogia que conheci os estudiosos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Nessa época, de Paulo Freire, li apenas *A importância do ato de ler*. Ainda assim, esta leitura me ajudou a observar os estudantes com mais cuidado valorizando as realidades vividas. Ou seja: a formação em Pedagogia me ajudou, mas a sala de aula me formou, pois, a cada dúvida, voltava para os livros e, com a orientação das coordenadoras que tive em meu

percurso profissional, na rede privada (sempre trabalhando com mulheres), pude sanar dúvidas e pesquisar para melhorar minha atuação em sala de aula.

Ensinar, para mim, sempre foi uma tarefa dialógica e, nesses anos todos, eu sempre achei que as trocas favoreceram tanto a minha formação quanto a dos estudantes, uma vez que sempre procurei aplicar meus conhecimentos. Em um dos meus momentos de formação continuada, na rede privada, o contato com o livro *Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner (2002), ajudou-me sobremaneira a entender o processo de leitura e escrita. Mais que entender, ajudou-me a criar estratégias para ensinar a ler e a escrever, uma preocupação constante em meu percurso profissional. Ela afirma:

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros da comunidade de leitores e escritores (LERNER, 2002, p. 17).

Por ter pouco acesso à leitura em minha infância e adolescência, já que minha família era de baixa renda, ao me tornar professora, não media esforços para levar livros para os estudantes do 6º e 7º ano, lá no Luiz Tarquínio. Eu consegui comprar livros para eles com até 40% de desconto. E algumas vezes meus colegas criticavam dizendo que eu só fazia aquilo porque estava começando a carreira, sendo que eu já lecionava há quatro anos. Eles não entendiam que meu maior prazer era proporcionar aos estudantes o que eu considerava importante: ler, ler e ler.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, julho de 1992, aumentei minha carga horária na escola privada e fiquei com pouco tempo para formação continuada. Além disso, por conta da minha primeira gravidez, precisei dedicar-me ao meu filho. Todavia, sempre participei de congressos de educação, simpósios e seminários. Em 1998 participei de uma seleção para curso de especialização em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Seleccionada, tive o privilégio de ser aluna de Rodolfo Ilari, Suzana Alice Cardoso, Ilza Maria Ribeiro, Ângela Paiva Dionísio, dentre outros professores. Meu trabalho final foi analisar o uso dos pronomes oblíquos nas produções textuais dos estudantes, comparando a produção dos contos dos estudantes aos contos de Machado de Assis e Márcia Kupstas, que eles haviam lido.

Por muito tempo declinei da possibilidade de fazer Mestrado, uma vez que nunca pretendi trabalhar em universidade, e não conseguia encontrar motivo plausível para fazer um curso cujos resultados me distanciassem de minha sala de aula. Entretanto, não ter buscado o

Mestrado não significa que “parei no tempo”. Ao contrário: sempre gostei de estudar e por isto fiz outras especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional e Língua Portuguesa e Literatura, ambas pela Faculdade São Bento da Bahia. Cursei também duas especializações, pelo Centro Científico Conhecer, ambas de 360 horas – à distância: Educação Especial e Inclusiva, com conclusão em 2014, Novas Tecnologias em Educação, concluído em 2013.

Em meu percurso, pude conhecer escritoras e escritores como Solé (1998), Lerner (2002) e Zabala (1998) que me ajudaram a refletir sobre minha prática. Para mim, ficava cada vez mais explícito que a sala de aula é lugar de crescimento e mudanças que precisam estar alicerçados em conhecimentos tangíveis. Os sujeitos não chegam às salas de aula como “tábula rasa”, são pessoas que precisam de mediação e orientação equilibrada e séria. Jamais negligenciei a educação que ofereci aos estudantes, principalmente por também ser fruto da escola pública. Tenho feito todo esforço que posso para desenvolver trabalhos com projetos de leitura e escrita, que favoreçam o desenvolvimento dos jovens de acordo com seus objetivos e compreendo que educar é um ato coletivo e recíproco.

De 1998 a 2001, tive a oportunidade de trabalhar como vice-diretora no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia. Em um período eu era professora de Inglês e no outro turno era vice-diretora. Na Escola Parque, entre 2002 e 2007, era diretora financeira, em 2008, passei a atuar como coordenadora em um turno e professora em outro. Foram momentos importantes em minha carreira profissional, mas não definitivos. Minha realização pessoal e profissional se dá em sala de aula, como já assinalei.

Desde 1991, trabalhei, simultaneamente, em escola pública e privada. Esta experiência me permitiu fazer comparações importantes no sentido de nunca negligenciar a escola pública. Como trabalhei por 15 anos em uma escola privada com projetos orientados pelo construtivismo, pude fortalecer meus conhecimentos e desenvolver projetos de leitura como, por exemplo, a “Biblioteca de classe” – um projeto em que os discentes vão à livraria e podem escolher livros de literatura para lerem por fruição. Não há cobrança de nota. Antes da ida à livraria, lemos resenhas, catálogos e revistas que apresentam sinopses, reportagens e comentários sobre livros. Desta forma os estudantes se aproximam dos livros que desejam comprar. Após a compra e depois da leitura, há comentários, resenhas orais e por escrito e apresentações diversas dos livros lidos e o mais importante é que há trocas para que, durante o ano, todos tenham acesso aos livros dos colegas. Este é um projeto de leitura desenvolvido na escola privada.

Para Lerner (2002), os projetos, além de oferecerem contextos em que a leitura tem função social, descortinam uma atividade complexa cujos aspectos se articulam ao se orientar

para a realização de um propósito, além de permitir a organização flexível do tempo, porque é possível fazer projetos que duram dias, meses, semestres. Os projetos também nos orientam a trabalhar a leitura e a escrita de diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos e em relação a diferentes tipos de textos. Procedimentos diferentes também são aprendidos quando trabalhamos com projetos. Lerner (2002, p. 88) sinaliza:

Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve ser elaborado, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para alcançar o combinado no prazo previsto.

Considero uma das marcas da minha formação o amor pela literatura. Ensinei pouco tempo em turmas do Ensino Médio, por isso não trabalho com as escolas literárias, mas com os textos literários, uma vez que sempre levei as sugestões de leitura para sala de aula, destacando a importância da ficção como desenvolvimento do ser humano de forma integral. Para mim, a literatura tem função social impactante. Concordo com o crítico literário Antônio Cândido (2014), quando diz que a literatura deveria ser um direito básico do ser humano porque atua na formação do caráter. Ele salienta:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (CÂNDIDO, 2014, p. 4).

Reconheço que, através da literatura, podemos conhecer outras culturas, ampliar nossos horizontes e possibilidades de leitura e escrita, além de ter acesso a diversas opiniões, o que pode desenvolver a empatia, conseqüentemente entender como se processa o pensamento humano, algo fascinante que aprendemos com a literatura. A voz do outro pode nos preencher de tal forma que, muitas vezes, nem sabemos mais de onde vem este ou aquele pensamento, ainda que acreditemos nele. O mais importante é termos convicção do que representa.

Sempre trabalhei para proporcionar aos estudantes objetivos variados de leitura: ora por fruição, ora por aquisição de cultura, conhecimento, ou humanização. Tive o privilégio de estar em escolas públicas e privadas que me deram autonomia para apresentar aos adolescentes a leitura nas mais diversas nuances.

Esta prática tem dado bons resultados, mas na escola pública nem sempre temos acesso aos materiais de leitura diversificados, por isso muitas vezes não foi possível ampliar a leitura dos estudantes como eu gostaria. Em minha trajetória, pude ainda me dedicar a um outro projeto desenvolvido entre 2004 e 2016 chamado “Diversidade Cultural”. A partir da leitura de contos de escritores africanos, foi possível conhecer a linguagem, estilo e um pouco da cultura de alguns países e escritores africanos de língua portuguesa. Desta forma, me aproximei um pouco do que preconiza a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e ressalta a importância da cultura africana negra na formação da sociedade brasileira. É a literatura para reflexão e apropriação de identidade corroborando com o que Solé defende ao afirmar que devemos:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados (1998, p. 173).

Atividades assim fizeram e fazem parte de meu cotidiano de sala de aula. Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, penso que provoço nos estudantes o sentimento de valorização da identidade, além do reconhecimento e respeito às diferentes culturas, mostrando que todas as culturas são importantes e devem ser respeitadas.

Todo o meu repertório de vida está também na Escola Parque, onde atuo hoje como professora. Agora, em 2017, junto com a vice-diretora do turno noturno, organizei um evento denominado “Vozes Negras Femininas”. Para dar corpo ao evento, que estava programado para comemorarmos o dia do estudante, fizemos leituras prévias dos textos das escritoras que seriam apresentadas no evento: Lívia Natália, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Vilma Reis. No Capítulo 3, “Oficinas dentro da oficina – Escrever é uma forma de existir, resistir e reexistir”, detalharei o projeto que é parte da intervenção.

1.1 OS ESTUDOS SE INTENSIFICAM – É PRECISO ESCREVER

Em 2014, tomei conhecimento do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal da Bahia e interessei-me imediatamente pelo conceito oferecido: usar os conhecimentos adquiridos em um Mestrado para intervir em sala de aula. Me inscrevi e, embora tenha sido classificada nas edições anteriores, minha classificação não foi suficiente para preencher uma vaga, o que ocorreu na terceira tentativa. As aulas do PROFLETRAS começaram em março de 2016. Desde então, as discussões e leituras nas/das disciplinas foram essenciais para a mudança de minha postura em sala de aula. Pude ampliar a minha formação e, conseqüentemente, a dos estudantes, pois sempre considerei que o saber científico deve ter uma função social.

Quando estava dando início ao projeto, pensava nas aulas de “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional” e em como o Prof. Márcio Ricardo Coelho Muniz sempre dizia: “a relação de sala de aula é dialógica, vocês precisam construir com os estudantes”. Ao pensar na análise e escrita dos textos dos sujeitos que estão em sala de aula, volto-me para as questões sociais, mas jamais posso perder de vista que o domínio dos elementos linguísticos é fundamental para que esses sujeitos escrevam de forma padrão (exigida pela sociedade e instituições) e se posicionem, ocupando seus espaços, brigando por seus direitos. Isto porque sabemos que o ato de redigir é muito mais do que um exercício de busca da língua padrão e de treino mecânico.

As aulas de “Gramática, Variação e Ensino” com a Profa. Ana Lúcia Silva Souza foram fundamentais para discutirmos sobre variação e preconceito linguístico sob a ótica de teóricos como Marcos Bagno (2007), Carlos Alberto Faraco (2008), Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, Antonio Marcuschi, dentre outros. Embora ainda estivesse fazendo o diagnóstico para precisar o foco do projeto de intervenção a ser desenvolvido, já sabia que faria algo relacionado à escrita, uma vez que minha atuação em sala de aula é com redação e as discussões sobre outras possibilidades de abordagem gramatical foram importantes.

Nas aulas da professora Simone Bueno, na disciplina “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita”, no primeiro semestre de 2016, tive acesso aos estudos dos Letramentos e às ideias da Profa. Angela Kleiman (2007) que, no artigo “Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna”, trata da escolha dos gêneros textuais como prática social. A abordagem dela, neste texto, é favorável a que os professores da Educação Básica não se atenham ao estudo dos textos exclusivamente através

dos gêneros textuais, mas sim, que os estudos partam da necessidade social dos alunos e estejam relacionados às suas práticas sociais.²

Através do PROFLETRAS, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente escritores-estudiosos os quais fazem parte de minha pesquisa. Em uma aula do segundo semestre de 2016, na disciplina “Alfabetização e Letramento”, tivemos a ilustre presença da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, em atividade organizada pelos professores José Henrique de Freitas Santos, Ana Lúcia Silva Souza e Simone Bueno (Foto 1). Na disciplina “Texto e Ensino”, analisamos os livros *Falar, ler e escrever em sala de aula*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes de Sousa, e *A construção da leitura e da escrita*, de Márcia Elizabeth Bortone e Cátia Regina Martins, coordenação de Stella Maris Bortoni-Ricardo, os quais foram fundamentais para nossa formação.

Foto 1 – Professoras Stella Bortoni-Ricardo, Simone Bueno, Ana Lúcia Souza e colegas do PROFLETRAS em sala de aula da UFBA – Salvador, set. 2016



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Também no segundo semestre, a partir das aulas do Professor José Henrique de Freitas Santos, pudemos desfrutar da presença da escritora Ana Maria Gonçalves, quando palestrou sobre a presença da mulher negra na literatura (Foto 2). Na oportunidade, ela falou sobre a construção do seu magnífico livro *Um defeito de cor*. Para mim, especialmente, foi um momento ímpar, pois havia lido o livro em 2014 e tive a oportunidade de levar para este encontro algumas alunas da escola privada onde trabalhei que, por minha influência, também

² No Capítulo 3, veremos como a discussão sobre letramento ganha corpo na intervenção que desenvolvi em sala de aula.

leram o livro. É um romance histórico emocionante. As pessoas costumam “correr” para pedir autógrafos aos seus ídolos. Eu também faço isso. Meus ídolos são escritores.

Foto 2 – Escritora Ana Maria Gonçalves em palestra sobre a presença da mulher negra na literatura, na UFBA – Salvador, out. 2016



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Em 3 de outubro de 2016, participamos de encontro com Dra. Roxane Rojo, no Instituto de Letras, também capitaneado pela Profa. Simone Bueno. Na ocasião, houve a discussão sobre multiletramentos e gêneros discursivos. Neste encontro, tivemos acesso ao livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* cujas ideias têm alicerçado meus argumentos.

É um privilégio ter participado dos encontros promovidos – ou com participação – pelos/dos nossos professores da UFBA. Participei do Simpósio de Letramento, Identidade e Formação de Educadores (SLIFE), promovido pelo Departamento de Educação (DEDC II) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II, Alagoinhas, em que as palestrantes, na abertura e fechamento, foram, respectivamente, as professoras Angela Kleiman e Ana Lúcia Silva Souza (Foto 3). Na oportunidade, apresentei individualmente, sob supervisão de minha orientadora Ana Lúcia Silva Souza, na sessão de comunicação, a pesquisa com os estudantes da Oficina de Redação para Concursos. Ouvir outros colegas apresentando os trabalhos desenvolvidos em suas salas de aula me deu esperanças e forças para continuar acreditando que ser professora faz sentido nos dias atuais. Além disso, pude perceber como são, nos bastidores, os simpósios. Ser autora de uma ideia e apresentá-la para muitos ajudamos a entender a nossa função social.

Foto 3 – Professoras Angela Kleiman e Ana Lúcia Souza e as colegas do Profletras, Aldalice Damasceno e Daiane Oliveira em participação no SLIFE – UNEB Campus II, Alagoinhas-Ba, set. 2016



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Particpei também, como ouvinte, do Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (SEPESQ), em 2016. Ver os colegas da turma anterior à minha do PROFLETRAS apresentando suas pesquisas ajudou-me a perceber os percursos que cada um fez durante o mestrado. Importante ser testemunha das experiências de outros colegas que têm desafios semelhantes aos nossos.

Em maio de 2017, após ter concluído as disciplinas presenciais, tomei conhecimento, através de colegas da turma posterior à minha, da presença da Professora Irandé Antunes em um encontro com os estudantes do Mestrado Acadêmico da UFBA. No encontro, a professora nos apresentou suas reflexões sobre textualidade e as propriedades do texto. Ouvi atentamente as críticas e reflexões da professora, uma vez que fundamentavam a intervenção que eu começara a fazer na pesquisa em curso. Este foi, certamente, outro momento muito importante da minha formação, como poderão perceber, para o que me propus a fazer na intervenção.

Em dezembro de 2017, participei como ouvinte do XI SEPESQ. Simultaneamente, ocorreu o II Seminário “Rasuras Epistêmicas das (Est)Éticas Negras Contemporâneas”, organizado pelo Grupo de Pesquisa Rasuras coordenado pelos professores José Henrique Freitas e Ana Lúcia Silva Souza no qual apresentei comunicação. Nem eu acredito em tanto caminhar e crescimento. Aprendi muito e, entre outras questões, a discussão sobre relações raciais no Brasil tem hoje outra dimensão em minha vida. Caminhei, não sem titubear, sem me sentir cansada demais com tantas atividades a fazer e com uma imensa carga horária de aulas. Mas caminhei.

1.2 ESCREVER PARA DESABAFAR. AH! COMO É BOM ESCREVER SEM NOTA!

Pode parecer lamúria – paciência, se assim o for – mas pensei em desistir do mestrado no dia 18 de julho de 2017. Após conversar muito com minha orientadora, percebi o quanto estava sendo improdutiva na escrita. Eu simplesmente não estava conseguindo colocar no papel as memórias da intervenção, o passo a passo do que eu vinha fazendo, a organização e a análise dos dados. Em um intervalo de dois meses dos nossos encontros (o último tinha sido em 18 de maio de 2017), eu havia produzido apenas o perfil de minha turma e retomado a introdução. Definitivamente, escrever para a academia não é o meu forte, pensei eu, na época. Como já afirmei, estou familiarizada com a escrita dos gêneros comuns à comunidade escolar e, por mais que pareça natural para a maioria das pessoas, escrever com propósito acadêmico, para mim, não é natural.

É engraçado como a sociedade cobra que professor de português escreva com desenvoltura. E a gente, mesmo experiente, acredita que é assim. Neste percurso da escrita do Memorial de Formação, andei escrevendo “poemas desabafo”. Para mim, são textos escritos para expressar sentimentos, sem compromisso institucional, sem medo na escolha das palavras, sem preocupação de aprovação. Meus estudantes diriam: sem nota. Ah, como é bom escrever sem nota.

Em nosso grupo de mestrandas, há um lema bastante realista: “Foi você quem quis”. Ora, é a maneira original que encontramos para enfrentar os desafios de dar conta dos estudos e continuar trabalhando. Sim, pois estar em sala de aula é determinante para cursar o Mestrado Profissional em Letras. Considerando que ninguém me obrigou a fazer a seleção, é claro que este primeiro passo voluntário não perde de vista a correria que é assistir às aulas, contribuir com as discussões dos conteúdos, fazer as leituras, os fichamentos, as resenhas, os artigos, os seminários e os projetos.

Assim, entre aulas presenciais, pesquisa, orientação em sala de aula, mudanças na intervenção e eventuais desencontros, escrevi um poema. Relutei em colocá-lo aqui, no entanto, lembrando-me dos conselhos que dou aos meus estudantes, resolvi arriscar. Peço licença para me expressar poeticamente. Este poema foi produzido em 13 de julho de 2017. Não gostaria de explicá-lo, mas gostaria que fosse lido. Apenas isso.

Frase/fase de mestrado

*Não se engane quando lhe disserem que você é “creme de la creme”.
Não que você não seja... é apenas uma forma de dizer: prove que você
é bom.*

É duro. Acredite.

Também vão te dizer: “foi você quem quis”.

Sim. Mas não quero sofrimento, quero conhecimento.

É duro. Acredite. É muito duro.

Você engorda... se já for gordinha.

Você emagrece... se já for sequinha.

Você endoidece... se já for melancólica.

Você ganha amigos, mas perde mais.

A família apoia, mas reclama pra cacete.

As perguntas mais frequentes:

quando termina?

qual seu tema?

vai defender quando?

quem é seu orientador?

vai encarar logo o doutorado?

As frases mais comuns:

não fica ansiosa, isso passa.

faça fichamento de tudo que for lendo.

se acordar no meio da noite com ideia, corra pro computador.

se precisar, estou aqui. (ninguém vai fazer o levantamento de dados).

Será que alguém vai ficar zangado se eu disser que vou desistir?

Será que alguém se preocupa de verdade?

Será que estou mesmo me tornando uma mestra?

Ou seria em uma mulher insuportável?

Chega!

Vou voltar pro meu “Memorial de Formação”

2 ESTUDANTES: O CALOR – ESPERANÇA

Estar na Escola Parque é um privilégio, pois os estudantes que a frequentam o fazem por interesse pessoal. Ou seja: não há nota ao final do curso ou oficina – denominação dada aos encontros. Você deve estar se perguntando: como é isso? Então, vamos por etapa. Para falar da minha turma, antes, falarei sobre a Escola Parque para que possa compreender o contexto em que me encontro e que é determinante para a característica que teve a pesquisa.

2.1 UMA ESCOLA DIFERENTE. É A ESCOLA PARQUE

Dedico as próximas páginas para explicar o que é a Escola Parque, quais são as concepções que a gerem e seu sistema de funcionamento. Pode parecer longa demais, mas é necessária para que se compreenda o projeto desenvolvido no Mestrado.

A nossa escola é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque situado à Rua Saldanha Marinho, 134, Caixa d'Água, Salvador-Ba. É denominado Centro Educacional, pois está atrelado às escolas que oferecem educação regular, nomeadas originalmente, desde a época da fundação, Escolas-Classe I, II, III e IV. Além das Escolas-Classe há mais outras quatro, todas localizadas a, aproximadamente, 1,5km da Escola Parque, sendo elas: Colégio Estadual Álvaro Silva (Escola-Classe V, Rua Conde de Porto Alegre s/n, IAPI); Escola Estadual Anísio Teixeira (Escola-Classe VI, Ladeira do Paiva, nº 40, Caixa d'Água); Escola Estadual Celina Pinho (Escola-Classe VII, Rua do Progresso, s/n, Curuzu, Liberdade-Pero Vaz); Escola Estadual Professora Candolina (Escola-Classe VIII, Rua Professor Soeiro, s/n, Pau Miúdo), todas estaduais. Importante ressaltar que os nossos estudantes são, na grande maioria, negros, e este aspecto é amplamente considerado pela escola, sobretudo no que concerne à valorização da cultura e de um ambiente social incluyente e que perpassa o princípio da equidade.

O bairro tem a maioria da população composta por trabalhadores domésticos, vendedores ambulantes, trabalhadores do comércio, pequenos comerciantes e artesãos. A localidade oferece diferentes serviços, desde posto de saúde a hospitais, posto policial, correios, supermercados, casas comerciais de pequeno e médio porte, restaurantes, padarias, lanchonetes, lojas de roupas, *lan houses*, e vendedores ambulantes. No próprio ambiente se vive o cotidiano. A localização das escolas no entorno do bairro da Liberdade, um bairro negro, apresenta as dificuldades oriundas de um bairro populoso, com carências de emprego, e elevados índices de violência noticiados pelas mídias. Também é fundamental frisar que a

localização das escolas no entorno do bairro da Liberdade apresenta importante envolvimento da comunidade, famílias negras, em manter os seus filhos na escola. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que apresenta desafios de ordem afetiva, social, econômica e política, luta pela manutenção de uma escola de qualidade que garanta o acesso e a permanência social dos alunos e alunas com o intuito de potencializar e formar cidadãos críticos e participativos no cenário da educação baiana.

Conforme consta em nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Parque busca promover uma educação pautada em valores que potencializem a formação social, psicológica, afetiva e cognitiva, desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmos, atuando de forma autônoma, crítica, com confiança em suas capacidades e percepções. A oferta do curso de Redação para Concurso é uma destas ações.

O PPP também nos ensina que a Escola Parque foi pensada e construída por Anísio Spínola Teixeira, educador, escritor e político baiano que tinha ideias sempre à frente de seu tempo. Sua forma de pensar e agir apresentava atitude de inquietação permanente diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas que se busca continuamente. Foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos, como ocorre no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque.

Anísio Teixeira afirmava a relação entre educação e democracia e o papel central da educação em um projeto sócio-político que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. Educação como direito e não como privilégio foi um princípio basilar de sua atuação política e educacional.

Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente, diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação que, na verdade, era tratada como privilégio das elites (SAVIANI, 2008, p. 222).

Seu período de vida, de 1900 a 1971, foi marcado por momentos significativos da vida nacional. A discussão do projeto nacional é ingrediente fundamental desse momento histórico, ou seja, a construção do Brasil moderno, nos marcos do modelo capitalista, necessitava do desenvolvimento da educação. A expansão da escola pública foi ingrediente

marcante desse período, que também caracterizou a história dos demais países da América Latina no processo de constituição de seus projetos e de sua identidade nacional.

Nascido em Caetité, no sertão baiano, teve uma sólida formação educacional, com bases jesuíticas, que se estendeu para além das fronteiras brasileiras. Ao longo de sua vida, promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da História da Educação Brasileira, tendo formulado, também, o ideário de instituições educacionais de relevância indiscutível, que mantém sua atualidade até o momento presente.

A obra de Anísio Teixeira lida com os problemas fundamentais dos homens e das mulheres e ao defender uma sociedade democrática, partia do pressuposto de que, apesar das diferenças individuais de aptidão, talento, dinheiro, ocupação, raça, religião e posição social, os indivíduos podiam se encontrar como seres humanos fundamentalmente iguais e solidários. A educação, nessa perspectiva, sempre se apresentou, para esse educador, como alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isto, era necessário que ela não se constituísse num caminho para o privilégio.

No entendimento de Anísio Teixeira, a escola poderia ajudar a encontrar o equilíbrio social, devendo assumir as tarefas e funções que, até aquele momento, eram desempenhadas pela família e pela comunidade. Passava-se a exigir da escola um desempenho bem mais amplo do que o tradicional papel de transmissora e difusora de conhecimentos. A exigência que a ela era estabelecida impunha a educação intelectual e moral de todos os cidadãos como condição necessária para a obtenção do equilíbrio social.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi idealizado e planejado por Anísio Teixeira, quando Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) e diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 1951 a 1964, com a finalidade de proporcionar uma educação em tempo integral às crianças e adolescentes da região do bairro da Liberdade e adjacências. Neste contexto, funcionam as Escolas-Classe I, II, III e IV e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva o qual se incorporou ao programa de educação integral do Centro a partir do ano de 2002, quando da reinauguração e revitalização do Centro pelo então Governador da Bahia, Paulo Souto. Este aspecto inaugura um olhar de ressignificação do funcionamento do Centro no que concerne à criação de novos núcleos (antes denominados setores) e dinâmicas das oficinas efetivadas na Escola Parque, valorando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual. A partir de 2009, incorporaram-se ao Centro mais três escolas, já citadas no início deste capítulo, passando a funcionar também no turno noturno.

Eu comecei a fazer parte deste Centro exatamente na época da revitalização. Iniciei o trabalho na Escola Parque em 6 de fevereiro de 2002. Atualmente, na escola, há 2.502 estudantes matriculados que usufruem das mais variadas oficinas, estratégia de ensino que adotamos em nossa unidade, pois oferecemos as atividades complementares, em cada um dos nossos núcleos. As oficinas que, no período da revitalização, eram denominadas “vivências”, possibilitam uma ressignificação e complementação das disciplinas curriculares oferecidas no núcleo comum das Escolas-Classe.

Internamente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, em sua proposta de ensino, se organiza em núcleos – Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Leitura e Pesquisa; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; Núcleo de Projetos Especiais; e Núcleo de Articulação de Área – os quais não têm a intenção de classificar nem rotular os alunos, mas de ampliar habilidades e competências concernentes ao desenvolvimento integral dos sujeitos aprendentes, potencializando suas capacidades de compreensão do mundo através da educação pelo trabalho. Utilizamos como instrumento avaliativo a observação, o registro e o portfólio das atividades. Há amostras, produção de textos de diversos gêneros (*online*) exposições, workshop, campeonatos, apresentações artísticas de todas as oficinas, palestras e tantas outras produções como produtos dos cursos.

Coordeno o Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento, que tem como foco o estabelecimento de relação e inter-relação entre os recursos tecnológicos, as produções humanas e as articulações provenientes da leitura, pesquisa, escrita, raciocínio lógico, intercâmbio com outras línguas, possibilitando aos sujeitos elaborar e reelaborar conceitos, procedimentos e atitudes a partir do vivenciado, experienciado e construído nas seguintes oficinas: Língua Portuguesa com Informática, Matemática com Informática, Inglês, Francês e Espanhol com informática, Informática Básica e Avançada, Produção de Vídeo e Manutenção de Microcomputador. Desde 2008 nesta tarefa, colhemos bons frutos, pois os muitos egressos nos visitam e informam sobre a entrada na universidade e no mercado de trabalho.

Vale salientar que a complementação dos estudos (que começam nas Escolas-Classe) traz benefícios sociais, emocionais e econômicos, pois muitos estudantes utilizam as aprendizagens do Núcleo de Informação Comunicação e Conhecimento para efeitos de aquisição de emprego e terapia, além da formação acadêmica.

Os estudos no turno noturno, na Escola Parque, ocorrem através de oficinas de Produção de Moda e Maquiagem, Ginástica Aeróbica e Informática Básica. Entre elas, foi

criada a Oficina de Redação para Concursos, inicialmente com foco em escritas voltadas para o cotidiano e o mundo do trabalho e, posteriormente, mais voltada para a preparação para o ENEM e outros concursos.

2.2 EU, PROFESSORA, ORA COORDENADORA NA INSTITUIÇÃO

As oficinas noturnas recebem grande parte dos estudantes que também estudam em outros turnos nas Escolas-Classe, o que implica em salas diversificadas: estudantes com faixa etária diversa e interesses também diversos.

As matrículas ocorrem em dois períodos: no primeiro semestre, em janeiro ou início de fevereiro, e no segundo semestre, em julho. Esta matrícula de alunos novos decorre do grande número de evasão que acontece por diversos motivos. Estamos sempre sujeitos a situações que não estão necessariamente nas mãos dos professores nem dos alunos – paralisações do transporte público, toque de recolher na comunidade e outros motivos que, com maior ou menor intensidade, implicam na ausência dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem da almejada escrita.

As turmas, que já começam o período letivo em fevereiro, recebem estudantes novos, em julho. Fazer a adaptação entre os remanescentes e novatos não é uma tarefa fácil para o professor, mas é melhor do que ficarmos sem público.

Os sujeitos que entram no segundo semestre sabem que participarão de uma aula em processo, ou seja: quando fazem a matrícula são informados sobre a dinâmica de continuidade do curso. De certa forma, concordam que “perderam algum conteúdo”, mas, como querem fazer o curso, aceitam a sua dinâmica. Já tentamos fazer reorganização das turmas de acordo com os conteúdos, mas há poucos estudantes, o que inviabiliza a formação de nova turma com esta especificidade. É importante ressaltar que considero a heterogeneidade desde o começo do curso, pois já tenho pessoas com faixa etária e grau de escolaridade diferentes desde o início. Dizendo de outra forma: no começo do ano letivo, tenho discentes de 9º ano junto com estudantes de Pedagogia, portanto, tenho que fazer as adequações no momento do acompanhamento das produções, quando faço as leituras, análises e correções dos textos. Para o desenvolvimento do projeto em questão, a intervenção maior se dá junto aos textos individuais. Os conceitos sobre gênero textual, temas e estrutura dos textos são gerais, mas as leituras e produções individuais receberam tratamento particularizado com o intuito de alinhar os conhecimentos da turma que estava na sala de aula no ano de 2017.

2.3 OFICINA DE REDAÇÃO: ONDE O ESTUDANTE ESCOLHE ESTUDAR

Quando disse que era um privilégio trabalhar na Escola Parque, referia-me exatamente ao fato de ter em sala de aula estudantes que escolhem as oficinas, que desejam desenvolver suas aptidões e conhecimentos de acordo com o que a oficina oferece.

Ao investigar os motivos que levam os estudantes a quererem fazer a Oficina de Redação para Concurso tenho interesse em investigar como este grupo vive e como pensa o futuro, porque tenho como hipótese que suas experiências interferem diretamente em suas escritas. Daí a importância da etnografia – análise descritiva de determinado grupo – para tentar compreender a maneira de ver a vida, de acordo com a visão dos meus estudantes.

Então, eu pergunto: por que escolhem a Oficina de Redação para Concurso? Eles respondem que almejam “*uma condição melhor*”, que querem “*alcançar uma boa pontuação no ENEM*”, “*aprender mais e me preparar*”, “*aprimorar conhecimentos*”, “*aprender como fazer uma redação*”, “*obter uma aprendizagem*”, “*desenvolver a escrita*”, “*melhorar a escrita*”, “*por não me conformar por não poder entrar na faculdade*”, “*escrever melhor e passar em concurso*”... estas são algumas declarações dos meus estudantes.

Quadro 1 – Relação dos estudantes matriculados no I Semestre de 2017

	NOME	IDADE	SÉRIE
01	Akauana Xavier #	16	2º ano EM
02	Alice Negreiros da Silva de Cerqueira	19	EM concluído
03	Caique William Santana dos Santos	21	EM concluído
04	Carlos André #	18	EM concluído
05	Cintia de Jesus Nascimento	20	EM concluído
06	Daniel Cardoso #	17	3º EM
07	Dilma Santos de Jesus	+ 40	Pedagoga
08	Edna Santos Leal #	55	EM concluído
09	Erilana Ferreira de Jesus	20	EM concluído
10	Gabriel Lima Silva Fiais	19	EM concluído
11	Ingrid Monique da Hora Francisco	21	EM concluído
12	Jailton Sales Ribeiro	+ 40	EM concluído
13	Jeniffer Kelly Brito de Oliveira	18	EM concluído
14	Joilma Mello Pimenta	+ 30	EM concluído
15	Laiana Almeida Santos #	21	EM concluído
16	Layane Caroline Rocha Xavier	17	EM concluído
17	Magnólia Maria Falcão Maia	56	Cursou direito até 5º
18	Maria Célia de Jesus	+ 30	EM concluído
19	Mariana Santos de Oliveira #	27	EM concluído
20	Ramon Nunes de Brito	20	EM concluído
21	Solange Cristina Moraes	+ 40	EM concluído
22	Tamires de Jesus Nascimento	15	9º ano
23	Vinícius Bertoleza André #	17	3º EM
24	Wagner Reis Rocha #	17	3º EM

Obs: os estudantes sinalizados com “#” vieram apenas nos dois primeiros encontros; Os estudantes marcados em negrito são os que permaneceram no segundo semestre

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 1 apresenta dados da faixa etária e grau de escolaridade dos estudantes matriculados em janeiro, que iniciaram o curso em fevereiro. Os estudantes marcados em negrito são os que permaneceram no segundo semestre.

Acontece assim: no começo do ano letivo, eles chegam dispostos, cheios de sonhos, desejos e expectativas. O que mais querem: escrever melhor para se submeterem às provas de concursos seja do ENEM ou qualquer outro para ter emprego com estabilidade. Como não têm condição econômica de pagar “cursinhos”, ficam felizes por encontrar a Escola Parque, lugar que alguns dizem ser perfeito para a realização dos sonhos. Boa parte dos que chegam no segundo semestre são os que estavam fazendo as outras disciplinas do ENEM e ouviram falar que “a professora de redação é boa” e, por isto, não querem perder a oportunidade de “melhorar a escrita”. Chegam com as mesmas expectativas dos que chegaram no início do ano.

Dando continuidade ao levantamento de informações sobre os estudantes que se matricularam no I semestre 2017, detectei que a maioria já concluiu o Ensino Médio e praticamente todos o fizeram em escola pública: a exceção está em apenas dois jovens. A maioria estudou em escolas do bairro ou de bairros vizinhos. Muitos moram com parentes: tios, avós, irmãos. Dos 24 estudantes que responderam à atividade diagnóstica, apenas cinco moram com o pai e a mãe e estes são os mais jovens, que estão no 3º ou 2º ano do Ensino Médio. Nem todos abandonaram o curso ao mesmo tempo. Os estudantes sinalizados no Quadro 1 com # participaram apenas dos dois primeiros encontros; os demais continuaram até o final do semestre. Talvez seja importante registrar que, após os dois primeiros encontros, tivemos uma paralisação de dez dias e, por isto, perdemos dois encontros seguidos, o que pode ter provocado o distanciamento e a desistência dos estudantes em um momento em que deveria haver integração.

Inicialmente, propus que fizéssemos um grupo de *WhatsApp*, pois, desta forma fortaleceríamos a comunicação e integração. Todos concordaram: apenas duas alunas não tinham este aplicativo. Fizemos o grupo e é interessante que até hoje, mesmo não frequentando a oficina, apenas três estudantes saíram do grupo. Uma das jovens que não participa mais da oficina disse que era bom ficar, pois “ficava por dentro dos acontecimentos”. Ela, inclusive, sempre participa acrescentando informações bem diversificadas. Os demais não saíram, mas também não se manifestaram. Esta jovem foi a única que justificou a desistência da oficina: ela mora muito longe, precisava tomar dois ônibus para ir para a escola e, obviamente, mais dois para voltar. A propósito, no grupo de *WhatsApp* eles mandam mensagens de bom dia, incentivo, mas também informações sobre

concursos e questões políticas, além de haver, vez por outra, alguns debates. Esta ação parece proporcionar companheirismo, uma vez que alguns falam sobre sites de estudos, concursos e afins.

À medida que nossos encontros se intensificam, vou percebendo que o desejo de escrever bem – comum a todos – não é suficiente para levá-los à escola com regularidade. Não basta querer, é preciso ter tempo, disponibilidade para estudar (e isto significa investimento financeiro) e condições materiais suficientes para investir em livros, revistas, aparelhos digitais com acesso à internet, dinheiro para ir ao cinema, teatro e outros eventos culturais. E isto eles não têm. Muitos deles (e delas) são arrimo de família e estão em busca de um emprego ou de um emprego com “carteira assinada”, expressão comumente usada por eles. Para eles, o concurso público é uma porta para um emprego seguro, com estabilidade.

A partir da atividade diagnóstica, pude verificar que alguns vieram do interior do Estado com o propósito de trabalhar e estudar, mas, por questões de sobrevivência, quase sempre colocam o trabalho à frente dos estudos e, ainda que tenham vindo adolescentes, primeiro foram trabalhar e, como consequência, os estudos são precários, razão pela qual querem dar continuidade a eles, pois se sentem despreparados para o mercado de trabalho.

De modo geral, meus companheiros das noites de quarta-feira se consideram persistentes, determinados e abertos à aprendizagem. Comentam que para alcançar êxito precisam “lutar, fazer sacrifícios” e quando falam na produção de texto dizem logo que sabem que precisam ler muito, além de ouvir noticiários (na TV ou no rádio). Recebem bem os textos que eu levo, ficam interessados nos assuntos.

O desejo de chegar a uma faculdade está presente em todos os que ainda não o conseguiram, exceto em duas estudantes, que começaram o curso universitário e não conseguiram concluí-lo – uma por ter ficado desempregada e a outra por ter perdido a bolsa de estudos – e uma outra que é pedagoga e que, por ter voltado ao mercado de trabalho dando aulas em educação infantil quer melhorar a expressão escrita.

Vinte novos estudantes foram matriculados no II semestre. Mais uma vez, a diversidade se faz presente. Alguns se matricularam porque querem se preparar para o ENEM, outros para o IFBA e poucos para concursos. Os estudantes com nome em *itálico e negrito* são os que frequentaram regularmente o segundo semestre.

Quadro 2 – Relação dos estudantes matriculados no II Semestre de 2017

	NOME	IDADE	SÉRIE
01	Ana Gabriela Santos de Almeida		Não compareceu
02	Ana Paula Santos de Oliveira	46 anos	EM concluído
03	Andrea das Neves Costa	21 anos	EM concluído
04	Beatriz da Silva Bispo		Não compareceu
05	Camile Vitória Pinto Pinheiro		Só veio uma vez
06	Eliana dos Santos Miranda		Não compareceu
07	Elisangela Alves Silva		Não compareceu
08	Emilly Oliveira da Silva	16anos	9º E fundamental
09	Erisvaldo dos Reis do Vale	18 anos	EM concluído
10	Israel Garcia Correia		Só veio 01 vez
11	Ivan da Silva Santos		Não compareceu
12	Jeferson Brandão Bonfim	30 anos	EM concluído
13	Jose Conceição Bispo dos Santos	30 anos	EM concluído
14	Juliana do Couto Santos	16 anos	Veio duas vezes
15	Maria Cristina Santos Campos		Só veio 01 vez
16	Rodrigo Machado da Conceição		Só veio 01 vez
17	Virgínia Evangelista Castro dos Santos	51	EM concluído
18	Jéssica da Silva Estrela	14	9º EF
19	Criystal Vargas Duplat Costa	14	9º EF
20	Beatriz Sales Pires	14	9º EF

Obs: Os estudantes com nome em negrito e itálico são os que frequentaram regularmente o segundo semestre

Fonte: Elaboração própria

A princípio, pode parecer que são duas turmas. Não é. Ocorre a junção dos estudantes matriculados no II semestre com os estudantes do primeiro. É preciso fazer adaptação dos grupos. Quase todos os estudantes matriculados no II semestre já frequentavam as oficinas do ENEM e do IFBA, portanto, já estavam “enturmados” com os colegas e com os procedimentos da escola. Na aula de integração, solicitei aos colegas do I semestre que falassem sobre as aulas de redação (estratégias, recursos, encaminhamentos) para os “novatos”. Foi uma estratégia para eu também apreender como os remanescentes percebiam nossa prática pedagógica.

Feito isso, entreguei aos novos estudantes o mesmo material diagnóstico do início do ano com a diferença de que eles deveriam fazer em casa e trazer na oficina seguinte. Todos os estudantes que permaneceram na oficina entregaram as escritas autobiográficas e, mais uma vez, eu me aproprio de informações pessoais surpreendentes. A II unidade, período reservado para intervenção, é composta de recesso e entrada de alunos novos. Portanto, foi fundamental manter a intervenção com todos os estudantes, mas analisar os dados por amostragem porque nem todos os estudantes fizeram o processo de reescrita completo que era produzir, no mínimo, quatro textos.

É importante registrar que três estudantes passaram no vestibular. Caique William Santana dos Santos passou, no segundo semestre, para o curso de Engenharia Civil, na

UNEB, Jeferson Brandão Bonfim para o curso de Ciências Sociais, na UFBA, e Solange Cristina de Moraes, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para o curso de Museologia. Dos três estudantes, Solange é a única que não chegou a frequentar o curso porque é na cidade de Cachoeira e ela não tem condições econômicas para bancar a estadia lá.

Um fato curioso em nosso grupo é termos mãe e filha juntas na mesma sala. Emily Oliveira da Silva (16 anos) é filha de Ana Paula Santos de Oliveira (46 anos). Emily estava se preparando para a prova do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Ana Paula resolveu voltar a estudar, então, ao acompanhar a filha, se inscreveu na oficina, também. Elas foram alunas assíduas no II semestre.

3 OFICINAS DENTRO DA OFICINA – ESCREVER É UMA FORMA DE EXISTIR, RESISTIR, REEXISTIR

Como já explicitado anteriormente, os estudos na Escola Parque ocorrem através de oficinas. Como nosso propósito maior é desenvolver a escrita, para tanto, precisamos ter repertório. Desta forma, busco alternativas críticas e criativas para fomentar a ampliação de visões sobre o mundo que nos cerca, a mim e aos estudantes. Desta forma, tomo como base as temáticas sociais sugeridas pelo ENEM, principalmente, mas também pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – e nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e vou em busca do que a cidade oferece. Devo assinalar que a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não era novidade para mim, mas não com a dimensão proporcionada pela entrada no mestrado. Agora compreendo o que pode significar a Lei nº 10639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. São apenas dois artigos, mas que alteram em muito a vida na escola. Vejamos o que diz o artigo 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...] (BRASIL, 2003).

Esta seção do Memorial de Formação é um caminho para dizer do que entendo agora como a minha “reexistência”, uma forma de olhar diferente para as pessoas que estão em sala de aula. Para continuar o diálogo, tomo as palavras da escritora que me emociona, me move, me comove e me desequilibra, mas me ajuda a encontrar trilhas: Conceição Evaristo. Em uma entrevista³, respondendo a uma questão sobre o conteúdo/tema da sua literatura, ela explica:

A vivência e o ativismo são o estofado da minha resistência, o estofado da minha literatura. Sempre trago elementos de realismo social, mesmo quando, por exemplo, eu tenho um texto que traz uma intimidade. Eu trabalho com a noção de que a subjetividade negra está profundamente marcada por seu lugar numa sociedade. Um sujeito difícil surge dentro de um ambiente em que ele é discriminado e os valores brancos são os valores perseguidos. A

³ DUKE, D. (Org.). *A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. Este livro traz reflexões sobre o lugar do gênero narrativo entre escritoras afro-brasileiras.

subjetividade das pessoas negras bem como o subjetivismo que eu posso estar construindo com as personagens negras, ainda tem um veio, uma tonalidade que nasce deste realismo social. Mesmo quando eu estou produzindo ensaios críticos, eu estou voltando para os textos, manifestando uma reflexão que está bastante enraizada nesse realismo social, na minha posição de mulher negra e negra na sociedade brasileira. (2016, p. 94).

Não sou ativista, não me considero negra. Assumo-me conforme minha certidão de nascimento: parda. Sei que a classificação de cor e raça não é apenas uma questão técnica, muito longe disto. Sei pouco ainda de toda a discussão política oriunda e produto da História do Brasil e de nossa herança de escravização econômica que traz a discussão sobre raça. Aprendo. Aprendo enquanto ensino.

É deste lugar que falo, assumindo meu processo de formação de identidade, minha transformação contínua, minha subjetividade. Minha família não é branca. Meus pais são miscigenados, minha avó paterna era índia e minha avó materna era negra: isto só para falar das mulheres. Cresci sendo chamada de morena – quase cabo verde. Gostava muito da expressão “morena”. Amava quando ia à praia e ficava “negona”. Minha pele teve sempre um tom lindo. Faço esse preâmbulo porque quero explicar que, durante todo o ano letivo de 2017, trabalhei com os estudantes a temática das questões raciais, a partir dos contos de Conceição Evaristo, levei para a sala de aula as discussões sobre a mulher negra e outras tantas questões da realidade social vivida por mim e pelos estudantes.

Sou casada com um homem negro. Tenho um filho negro. Vivo em um bairro negro. Os estudantes com quem convivo são negros. A maioria da população da nossa cidade de Salvador é negra. Conversei muito sobre as questões da negritude com os estudantes, mas não consegui perguntar se eles se autodeclaravam negros. Todavia, em muitas das nossas rodas de conversas, vários deles se autodeclararam negros. Mas não foi isto que me motivou a me aproximar das discussões sobre reeducação das relações raciais. Considero que foi a vida sofrida, a batalha cotidiana por “*melhores condições de trabalho, acesso à cultura, lazer, saúde, educação, tudo de qualidade*”, palavras dos estudantes.

Quando comecei a trabalhar com esta temática, eu perguntava aos estudantes se eles já haviam ido ao Museu Afro-brasileiro (MAFRO), à Casa do Benin, à Caixa Cultural, ao Solar do Unhão e a grande maioria nem sabia da existência desses espaços públicos de acesso gratuito. Comecei a trabalhar com esta temática porque grande parte deles não conhecia o Estatuto da Igualdade Racial,⁴ a grande maioria não sabia que Machado de Assis era negro,

⁴ Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: “Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos

alguns nunca tinham ouvido falar em Lima Barreto, quase ninguém conhecia o Senador Paulo Paim⁵ e ninguém sabia quem era Conceição Evaristo. Além disso, quando lemos o edital do Concurso da Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A. (EMBASA) e nele consta que há cotas para negros, os estudantes não tinham conhecimento desta informação.

Não estou dizendo que temos a obrigação de saber tudo, mas que temos a necessidade de conhecer nossa história. Acredito, sim, que a principal meta da escola, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, é ensinar a ler e escrever, para inserir, definitivamente, os cidadãos nas práticas e situações de letramentos existentes em nossa sociedade. Destarte, para além de dar conta dos conhecimentos linguísticos, o professor também precisa dar conta dos enciclopédicos – que prefiro denominar de conhecimentos sócio-históricos-culturais. Vem daí, justamente, a minha inquietação pelo fato de os estudantes “parecerem” não ter este conhecimento. Portanto, simultaneamente aos conhecimentos linguísticos, busquei trabalhar com visitas a museus, apreciação de filmes, saída para livrarias e participação em palestras.

3.1 LITERATURA PARA OS CONCURSOS E PARA A VIDA

Comemora-se, no dia 11 de agosto, o dia do estudante, ocasião em que sempre buscamos refletir, com nossa comunidade escolar, sobre assuntos que ela considera importantes. Escolhemos confraternizar com um evento político e cultural: discussão sobre a violência contra a mulher negra e literatura negra feminina. Como eu já havia apresentado algumas escritoras para minha turma, resolvemos expandir para os demais estudantes. Por isso, elaborei, junto com a professora Jaqueline Lima, vice-diretora do turno noturno e professora de Português, um encontro político e cultural em que os estudantes pudessem apreciar música, declamação de poemas e, principalmente, pudessem ouvir e discutir sobre a violência contra a mulher e a literatura produzida por mulheres negras. Para que esse evento fosse significativo para os estudantes, fizemos um projeto para nos dar sustentação.

Quando pensamos o Projeto “Vozes Negras Femininas”, queríamos discutir a violência contra a mulher de forma mais direcionada e contundente na comunidade estudantil da Escola Parque em que temos mulheres negras em faixas etárias variadas que precisam se

direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

⁵ Paulo Renato Paim (Caxias do Sul, 15 de março de 1950) é um sindicalista/ativista e político brasileiro, negro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Atualmente, exerce o cargo de Senador da República no Senado Federal do Brasil. Instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

apropriar do tema. Para tanto, foram escolhidas quatro escritoras, professoras influenciadoras e intelectuais negras e suas produções como fio condutor na abordagem do tema.

A Literatura fez o elo entre ficção e realidade com o objetivo de elevar a autoestima das mulheres negras, a partir dos exemplos de: Conceição Evaristo, que nasceu em Belo Horizonte, cursou Letras, é escritora, poetisa e ensaísta; Carolina Maria de Jesus, de Minas Gerais, fez apenas os dois primeiros anos da escola e é considerada uma das primeiras e mais importantes escritoras negras brasileiras; Livia Maria Natália de Souza, soteropolitana, graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia, professora universitária e poetisa; e Vilma Reis, socióloga, militante em ações de defesa dos jovens e das mulheres da população negra.

Minha turma montou o mural com as biografias e textos das escritoras e ativistas sobre as quais eu e a professora Jaqueline palestramos. No dia do encontro (10 de agosto de 2017), para receber os estudantes das demais turmas, o som ambiente tocava Virginia Rodrigues⁶ e Fatoumata Diawara⁷. Ao falarmos sobre as escritoras, buscamos a interação entre participantes e mediadoras, respondendo a perguntas. Após as contribuições, realizamos o sorteio de livros para os presentes. (Fotos 4, 5 e 6). No encerramento, tivemos a apresentação cultural com as poetisas do Sarau da Onça⁸, Joyce Melo e Maiara Silva.

Foto 4 – Comemoração do dia do estudante, projeto “Vozes Negras Femininas”: mesa com livros para sorteio – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 10 ago. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

⁶ Cantora negra brasileira nascida em Salvador, em 1964.

⁷ Cantora nascida na Costa do Marfim, em 1982, que combina popular wassoulou africano com jazz e soul.

⁸ Serviço social – Organização não Governamental – Sarau de Poesia da Grande Sussuarana – Salvador – Bahia.

Foto 5 – Comemoração do dia do estudante, Projeto “Vozes Negras Femininas”: plateia composta por demais estudantes do noturno – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 10 ago. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Foto 6 – Comemoração do dia do estudante, Projeto “Vozes Negras Femininas”: alunos sorteados com o livro de Conceição Evaristo – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 10 ago. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Estando sempre atenta aos acontecimentos da cidade, apresentei ao grupo tudo o que acompanhei nos jornais e pela internet: os Movimentos Sociais, os Coletivos de Mulheres Negras, o Ministério Público, o Governo do Estado, dentre outras entidades que mobilizam a sociedade soteropolitana na pauta contra a violência a mulher negra. Diversas ações aconteceram na cidade do Salvador, nos meses de julho e agosto, intitulados “Julho das Pretas” e “Agosto Lilás” que legitimam esta luta. Participei da palestra “Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo”, da ativista negra americana Angela Davis; da comemoração do “Dia Internacional da Mulher Afro-Latina Americana e Afro-

Latina Caribenha”; e do “II Seminário Biopolíticas e Mulheres Negras: práticas e experiências contra o racismo e o sexismo”.

Também levei informações para a sala de aula sobre a Campanha Agosto Lilás criada pelo Governo do Estado pelos 11 anos da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha⁹, além do depoimento da Professora Diva Guimarães na 15ª Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), 2017.

No dia do estudante, foram sorteados cinco exemplares do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Das pessoas presentes sorteadas apenas uma era da Oficina. Como ficaram muito interessados nas leituras de outros contos do livro, resolvi usar o recurso da bolsa do Mestrado para comprar o referido livro para todos da turma. Assim, a leitura da maioria dos contos foi dada como tarefa de casa e a discussão e os comentários foram feitos na oficina. Considero que os textos de Conceição Evaristo desenham a humanidade, personalizam as vivências dos negros e das negras. Não é uma literatura para sorrir é para sentir, refletir, construir identidade.

Lemos três contos na Oficina: “Ana Davenga”, “Maria” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. Muita emoção, choro, indignação e comentários sobre a proximidade com histórias que eles conhecem e outras que são parecidas com as realidades deles. Do conto “Maria”, por exemplo, surgiram discussões sobre justiça x injustiça, preconceito, amor x ódio. Quando lemos alguns trechos de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, também houve emoção e comoção. Era a literatura para reflexão, empatia, transformação.

3.2 É MEU, É SEU, É NOSSO. VISITANDO MUSEUS E OUTROS ESPAÇOS PÚBLICOS

Outra ação desenvolvida na Oficina foi a visita a museus para conhecer exposições permanentes e itinerantes. A primeira visita que fizemos foi ao Museu Caixa Cultural, que fica na Rua Carlos Gomes. A exposição itinerante foi “Poesia Agora”. Marquei com os estudantes para um sábado à tarde porque alguns justificaram que trabalhavam durante a semana. Esta foi a nossa primeira saída, por isto orientei os estudantes para uma ação

⁹ “Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar” (BRASIL, 2006).

facultativa (Fotos 7, 8). Falei sobre a exposição que oferecia uma coletânea com mais de 300 autores da atual produção poética brasileira, divididos em seis alas. Como eu já havia visitado a exposição antes, expliquei que o público podia participar de maneira ativa da mostra, ora arregaçando as mangas e escrevendo livremente seus próprios poemas ora dando luz às criações a partir de desafios selecionados. Foram apenas duas estudantes neste dia, todavia, a interatividade foi tão bacana que elas escreveram poemas (e eu, também), junto com outros estudantes de uma universidade privada que também estavam visitando a exposição.

Eis o poema de Maria Célia, produzido no dia 6 de maio, quando estávamos na exposição.

Uma criança
Uma adolescente
Uma jovem
Uma mulher
Uma mãe
Uma professora
Uma talentosa
Uma guerreira
Uma flor
Uma águia
Uma tigresa
Uma amiga
Uma benção

Foto 7 – Alunas Solange Cristina e Maria Célia na Exposição *Poesia Agora* – Caixa Cultural – Salvador, 6 maio 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Foto 8 – Alunas Solange Cristina e Maria Célia na Exposição *Poesia Agora*, – Caixa Cultural –Salvador, 6 maio 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Na segunda saída, também visitamos a Caixa Cultural. Foram três estudantes e, desta vez, visitamos a exposição “80 Anos de Tom Zé” (Foto 9). Coincidentemente, encontramos a colega do PROFLETRAS, Aldaíce Damasceno, com seus estudantes. O grupo interagiu com os guias fazendo perguntas sobre a trajetória artística de Tom Zé e se surpreendendo com o fato de Tom Zé ser natural da cidade de Irará, na Bahia. Dilma, Maria Célia e Lucineide, as estudantes, ouviram músicas, leram as informações sobre o artista e ficaram surpresas com a quantidade de músicas produzidas por Tom Zé. Ao final, fomos também ao Teatro Gregório de Mattos, onde vimos a exposição fotográfica denominada “Mulheres de Pedras”, cujos trabalhos retratavam mulheres “quebradeiras” de pedras na região da Chapada Diamantina (Foto 10).

Para essas visitas, encontrei-me com as estudantes no local marcado, neste caso, na Caixa Cultural. Meu propósito era mostrar aos estudantes que podemos ter acesso aos espaços culturais gastando pouco, às vezes, até sem custo algum e, por isto, foi importante deixá-los à vontade para que se deslocassem por conta própria. Ou seja, eles foram de transporte público: ônibus. E eu também. Além disso, passeamos pelo Cinema Glauber Rocha e pela livraria LDM, que fica no mesmo ambiente, pois são espaços interligados. Para mim, era importante que eles percebessem as saídas/passeios como algo natural, habitual, prazeroso, mas, também, necessário.

Estes relatos talvez não deem conta da singularidade do momento. Quero dizer que talvez as palavras não comportem os sentimentos, as sensações únicas observadas nos olhares, nos corpos que transitavam pela livraria passando as mãos pelos livros, acariciando-os, lendo capas, folha de rosto, orelhas, verificando preços. Cada vez que uma estudante fazia uma *selfie* ou pedia para que eu tirasse uma foto, eu notava que ela se apropriava daquele espaço. Cada pergunta feita aos guias do museu era como se fosse a escrita de um parágrafo argumentativo. Elas estavam se repertoriando para escritas. Vivas!

Foto 9 – Exposição “80 Anos de Tom Zé” – Caixa Cultural, Salvador, 6 maio 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Foto 10 – Alunas Lucineide e Dilma na Exposição “Mulheres de Pedra” – Teatro Gregório de Mattos, Salvador, 6 maio 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

As estudantes interagiam perguntando sobre a exposição e também queriam saber outras informações sobre o espaço, tais como: horários de funcionamento e duração das exposições. Confesso que fiquei tão emocionada com a interação e a curiosidade delas que não filmei ou escrevi sobre as perguntas feitas por elas. Mas, lembro-me, perfeitamente, de uma, feita por Maria Célia na Exposição “Mundo Giramundo”, que estava no mesmo período da “Poesia Agora”. Ela queria saber como fazia para trazer todas aquelas obras e para onde elas iam depois. Ela também queria saber por que o artista escolheu aquele tipo de arte: fazer bonecos. A guia respondeu a todas as perguntas e conversou muito com as estudantes. Elas depois me disseram que *“a moça era muito sabida e boazinha”*. Avalio que esta recepção cuidadosa foi fundamental para que elas voltassem ao museu, como ocorreu na exposição seguinte.

A última visita a museus, que ocorreu na tarde do dia 29 de novembro, foi programada com quase dois meses de antecedência e fez parte do calendário das reflexões do Mês da Consciência Negra. Ao relatar o processo de intervenção, falarei sobre as temáticas dos textos lidos ao longo do ano letivo que desembocam no estudo das relações étnico-raciais, neste momento, porém, denominado “oficinas dentro da oficina” falaremos sobre as saídas e palestras.

Com o recurso da bolsa do PROFLETRAS/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude alugar uma *van* para levar-nos aos Museus. Visitamos o MAFRO e a Casa do Benin. O MAFRO dispõe de uma coleção de peças de origem ou de inspiração africana ligadas aos aspectos culturais, trabalho, tecnologia, arte e religiões. No acervo, há objetos da cultura material africana que foram doados ou comprados pelo antropólogo Pierre Verger, em viagem à África, e também materiais da cultura brasileira e afro-religiosa, incluindo um conjunto de talhas em cedro de autoria de Carybé, 27 painéis representando os orixás do candomblé da Bahia, peças doadas por terreiros do Recôncavo e relíquias do Afoxé, Ylê e Cortejo Afro. (Foto 11)

Em 2017, o Mafro fez 35 anos de existência. É um espaço fundamental para quem quer conhecer e preservar a cultura africana. Ali, vi os estudantes admirados, felizes, curiosos. Vi os sujeitos se apossando de suas culturas e reconhecendo sua história, sua origem, seus antepassados.

O Museu Afro-Brasileiro foi concebido na UFBA dentro de um projeto iniciado em 1974 para atender à demanda dos intelectuais do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), por um equipamento museológico e pedagógico. Em 7 de janeiro de 1982 foi instalado por meio de um acordo

entre os ministérios das Relações Exteriores e da Educação e Cultura do Brasil, o governo da Bahia, a Prefeitura Municipal de Salvador e a Universidade Federal da Bahia, sob a direção da professora Yeda Pessoa de Castro, que também estava à frente do CEAO (MAFRO, 2017).

Foto 11 – Visita a Museus – Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), Salvador, 29 nov. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

A turma gostou tanto dos espaços que queria também conhecer as dependências da Antiga Faculdade de Medicina, localizada na parte inferior do Museu. Assim fizemos. Embora estivesse sendo montada uma exposição, a guia nos atendeu de forma generosa, apresentando o acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA.

Seguimos para a segunda parte da visita aos museus para conhecer a Casa do Benin, que fica localizada na Rua das Portas do Carmo, nº 17, no Pelourinho (Foto 12). Fundado em 1988, o Museu Casa do Benin é um dos principais centros de cultura africana do Estado e costuma receber exposições temporárias de artistas locais. Com, aproximadamente, 200 peças de arte originárias do Golfo do Benin no acervo, fruto das viagens pela África realizadas pelo fotógrafo francês Pierre Verger, o espaço é resultado da parceria entre a Fundação Gregório de Matos (FGM), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e a Fundação Odebrecht.

Foto 12 – Visita a Museus: área de exposição – Casa do Benin, Salvador, 29 nov. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Muitos dos resultados dos estudos em sala de aula podem ser “aferidos” através de provas, avaliações internas e externas. Todavia, aulas de campo como estas trazem outros valores que, em minha concepção, serão levados para a vida. Vejamos alguns depoimentos dos estudantes que recebi pelo *WhatsApp* (Figura 1), tarde da noite, em nosso grupo de interação.

Figura 1– Depoimentos dos estudantes no grupo do *WhatsApp* – 29 nov. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Não há como negar que estes comentários não são apenas elogios. São uma avaliação espontânea da atividade que, muitas vezes, denomino aula de campo. Acredito que esta avaliação me ajuda a pensar no que quero: elevar a autoestima dos sujeitos que estão em minha sala de aula. Saber que os estudantes refletem sobre sua identidade, seu lugar na

sociedade e sua busca por conhecimento é tão importante quanto saber que eles produzem textos com proficiência.

3.3 VAMOS AO CINEMA?

As pessoas vão ao cinema por diversos motivos: para se entreter, aprender, relaxar, namorar, atualizar conhecimentos... A lista é longa. Os motivos pelos quais convidei os estudantes para irem ao cinema foram os seguintes: alguns nunca tinham ido a um cinema, outros não dispunham de recursos financeiros para sequer pagar o transporte, imagine a entrada para o filme, mas a maioria queria mesmo se divertir. Então, combinamos de aguardar a oportunidade de um filme que pudesse agradar à maioria. Pedi que eles ficassem atentos aos lançamentos para que eu pudesse também “encaixar” esta saída em nosso cronograma.

A oportunidade surgiu quando foi lançado o filme nacional “Como nossos pais”. Eu vi o filme antes e, como a temática se encaixava no que havíamos discutido em sala, todos concordaram. Um estudante questionou que filme nacional não é bom. Argumentei que seria uma boa oportunidade de ele criticar e, quem sabe, desfazer a ideia que se aproxima de preconceito. Assim, em uma tarde de quarta-feira, juntamo-nos em frente à escola e seguimos todos de ônibus coletivo para o Cine Glauber Rocha (Foto 13). A escolha para ver o filme neste cinema não foi aleatória. Este é um espaço em que há seis salas de cinema, uma livraria, restaurante, lanchonete, quiosque com vendas de bótoms e afins e, ao lado, estão o Espaço Cultural da Barroquinha e o Teatro Gregório de Mattos com sua galeria que abraça exposições temporárias. Não é um cinema de shopping, é um espaço cultural.

Foto 13 – Entrada para o filme. Cine Glauber Rocha, Salvador, 13 nov. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Depois do filme, circulamos pelos espaços, os estudantes tiraram fotos e fomos à livraria (Fotos 14, 15). Observei-os vendo os livros e comprei alguns para sortear entre eles.

Foto 14 – Na Livraria LDM, folheando livros – Salvador, 13 nov. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Foto 15 – Na Livraria LDM, fazendo “selfie” – Salvador, 13 nov. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Depois do cinema, propus que os estudantes escrevessem um texto dissertativo-argumentativo com a seguinte temática: Papel da Mulher na Contemporaneidade. Já havíamos discutido sobre gravidez na adolescência, os desafios, responsabilidades e desdobramentos, portanto, pressupunha que estavam mais envolvidos com questões como esta.

Darei como exemplo o texto da aluna Solange Cristina. Ela fez a primeira versão. Li o texto e, em seguida, fiz intervenção oral, ou seja, à medida que conversávamos sobre o texto fui fazendo as observações oralmente e deixando algumas marcas à margem e sobrepostas ao texto (Figura 2)

Figura 2 – Primeira versão do texto da aluna Solange Cristina sobre o Papel da Mulher na Contemporaneidade – 20 nov. 2017

Escola: CECER Parque
 Docente: Ana Lúcia
 Discente: Solange Moraes
 Data: 20/11/2017
 Atividade: 18 Oficina de Redação

A mulher contemporânea, está ganhando visibilidade cada vez mais na sociedade, ou seja, no trabalho, na Universidade, nas atividades triplas, lar e na independência financeira, por estes avanços a mulher do séc. XXI não é mais uma Amélia.

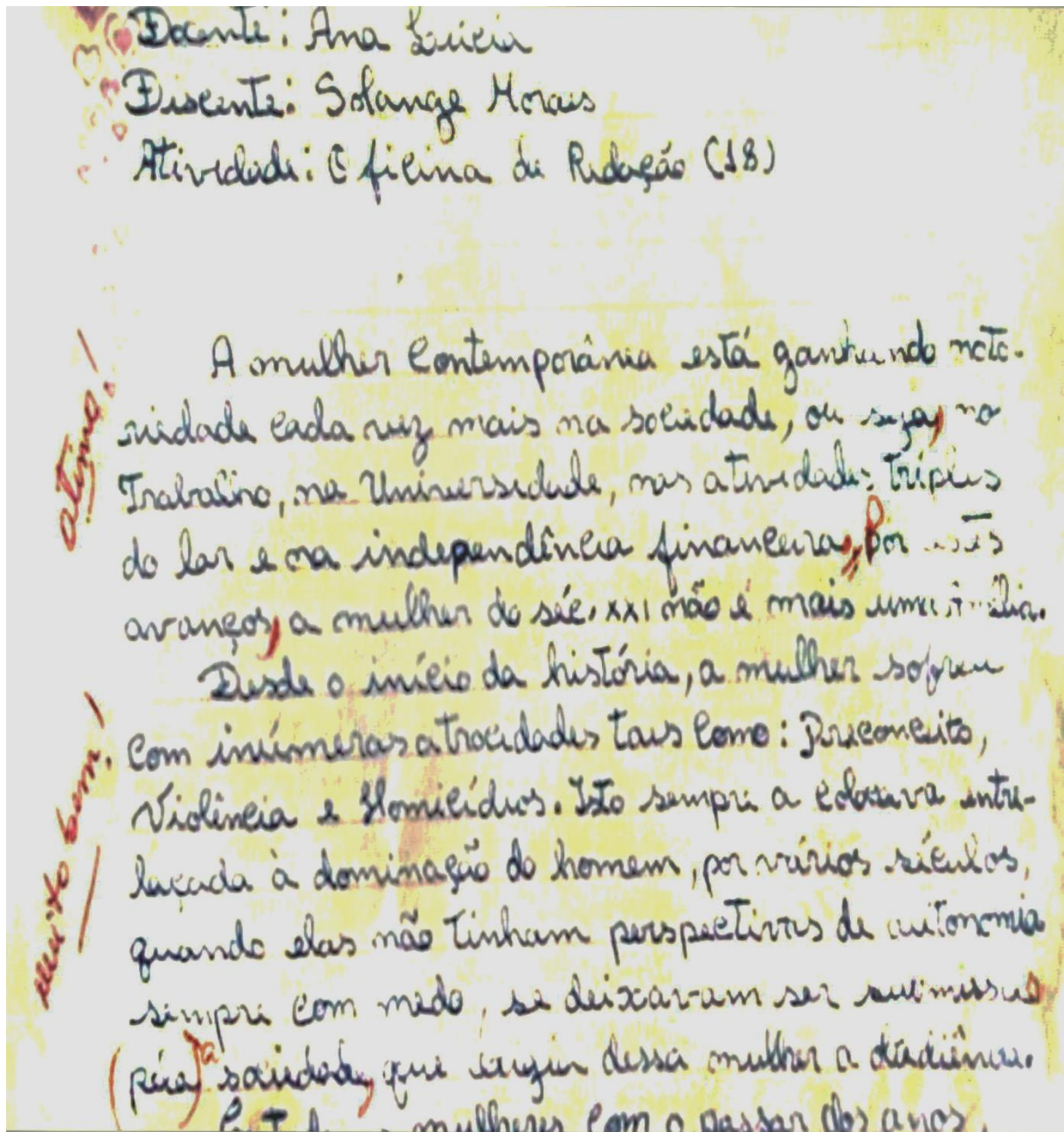
Deste o início da história, a mulher sofreu inúmeras atrocidades como: preconceito racial, sexual, Violência sexual, Patrimonial, Verbal, Física e homicídios; ^{isto} sempre ~~as~~ colocaram ^{no} ~~entre~~ a dominação do homem (machista), por vários séculos, ^{onde} elas não tinham perspectivas ^{de} ~~de~~ futura), ^{sempre} ~~sempre~~ com medo, se deixavam ser submissa ^{pelos} ~~pelos~~ companheiros e pela sociedade que exigia dessa mulher a obediência. ^(dividiu em parágrafos)

Outras palavras - virgula e parênteses (cada)
 independentemente - independentemente

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Após a intervenção dialogada, Solange Cristina reescreveu o texto com as seguintes modificações (Figura 3):

Figura 3 – Segunda versão do texto de Solange Cristina Papel da Mulher na Contemporaneidade – Centro Educacional Carneiro Ribeiro–Escola Parque, Salvador, 4 out. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

3.4 RODAS DE CONVERSA – CAMINHANDO COM ELES

“Entender a raça humana é de uma complexidade muito grande, principalmente quando se trata da questão racial”. Assim começa o texto de Dilma Santos de Jesus, produção espontânea realizada em agosto. Explico. Muitos estudantes perguntam se podem escrever textos em casa e trazer para eu “corrigir”. Claro que concordo. Então, denomino estas redações de “produção textual espontânea”. Naturalmente, estas produções são reflexos das

nossas rodas de conversa, das orientações que faço sobre as temáticas sociais exigidas pelo ENEM, das apreciações de filmes, saídas culturais e, também, da leitura dos contos de Conceição Evaristo e fragmentos dos livros *Quarto de despejo* e *Na minha pele*, de Carolina Maria de Jesus e Lázaro Ramos, respectivamente. Vejamos o texto completo (Figura 4):

Figura 4 – Texto da aluna Dilma Santos de Jesus: produção espontânea – 14 ago. 2017

Centro Educacional Barreiro Ribeiro
 Data 14/08/2017
 Profa Ana Lúcia
 Aluna Dilma Santos de Jesus
 Curso: Redação

O ser negro

Entender a noção humana é de uma complexidade muito grande, principalmente quando se trata da questão racial.

O preconceito é muito latente, pois o negro é subjugado pela sociedade em todos os aspectos, políticos, sociais e religiosos.

As observamos a exposição de um corpo negro em determinadas circunstâncias é visível o desdém, o que não se observa com o corpo de um branco.

A exposição de um corpo de uma mulher negra é muitas das vezes estereotípica, como limitação de prazer, o que leva a pensar que a mulher negra só se destaca como símbolo sexual e da pior forma possível, é o que nos mostra os preconceitos relacionados ao corpo negro e ao turismo brasileiro.

É preciso desmistificar esta cultura que a noção negra é inferior, pois os negros a cada dia vêm conquistando o seu espaço, tendo com prova o ingresso de vários jovens negros se destacando nos universi-

dades, atores e atrizes negras se destacam
 do, na mídia e na política.
 É preciso conscientizar a sociedade
 sobre essas questões e principalmente
 quando abordamos a questão da femi-
 nidade da mulher negra que muitas
 vezes se depara com homens que apresen-
 tam uma conduta mais negra que a cor
 da sua própria pele ao achar que a
 mulher negra é objeto de satisfação fra-
 na seus desejos.
 ▶ Trabalhar as questões raciais enfatizando
 a cultura negra de forma mais consciente e
 sem nenhum tipo de preconceito, expandir
 a cultura afro-brasileira através dos meios
 de comunicação, fazendo palestras nas escolas,
 trabalhando a valorização da família, onde
 muitos dos vezes o preconceito já é adquire-
 da da própria meio familiar, conscientizar a
 sociedade em geral para que as gerações fut-
 uras sejam livres o ~~na~~ máxima possí-
 vel para ~~ter~~ poder de que realmente
 lhe foi labregado.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Este é a primeira versão do texto. Após a leitura, fiz pequenos ajustes no léxico, ortografia, estrutura e elogiei o trabalho de Dilma. Fica evidente a consciência da estudante sobre a necessidade de discutirmos sobre as questões étnico-raciais na escola e na vida. Para além das conversas, ela sugere ações. Penso que esta “visão” também é fruto de nossas leituras e conversas em sala de aula.

Receber um texto deste é um presente, pois estou em processo de formação de identidade negra e percebo que, neste percurso, também estou aprendendo muito com os estudantes.

4 BUSCANDO A RESSONÂNCIA DO OUTRO EM MIM – APRENDER E PROPAGAR


Ao colocarmos em *sites* de busca a expressão “Redação para concursos” encontramos ofertas de inúmeros cursos – *online* ou não. Há um mercado que oferece macetes, dicas, soluções quase mágicas para ensinar a escrever redação. Claro que há mercado para tudo, mas que análise é possível fazer desta oferta específica? Grosso modo, podemos pensar que as pessoas saem despreparadas das escolas. Mas não é apenas isto. O que ocorre é que há cursos que oferecem o ensino de textos específicos para concurso. E qual gênero textual é comumente exigido nos concursos? A redação.

Todavia, os concursos não destacam, necessariamente, o gênero textual e sim o tipo de texto. As propostas de redação mais comuns são para texto argumentativo-dissertativo. Ao fazer o levantamento de algumas instituições que fizeram provas de concursos, pude verificar que a maioria pede a escrita de texto dissertativo, como ocorreu, por exemplo, na prova de redação do Banco Central em 2013:

Prova de Redação – Banco Central – 2013 – Contabilidade e Finanças. Tendo como base o Pronunciamento Conceitual Básico (R1), redija um **texto dissertativo** em atendimento, ao que se pede a seguir. Conceitue capital financeiro e capital físico; [valor: 3,00 pontos] **Discorra** sobre o significado de manutenção de capital; [valor: 3,00 pontos] **Descreva** como é feita a determinação do lucro, segundo os conceitos de manutenção de capital; [valor: 4,00 pontos] **Discorra** sobre a escolha da base de mensuração para a aplicação dos conceitos de manutenção de capital. [valor: 2,00 pontos] (grifo nosso). (OFICINA DE REDAÇÃO PARA CONCURSOS, 2017).

Não há um gênero textual específico, mas sim a exigência de um tipo de texto: dissertativo. Vejamos a proposta do ENEM 2016 (Figura 5).

Figura 5 – Instruções para redação do ENEM 2016



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

As instruções solicitam que o candidato escreva uma redação e assim como o ENEM, outras instituições usam a mesma expressão. Estas observações iniciais surgiram a partir da necessidade de justificar porque denominamos a oficina de “Redação para Concurso” em vez de “Produção Textual”, terminologia com a qual eu me identifico. Portanto, cabe aqui apresentar as diferenças entre composição, redação e produção de texto.

4.1 REDAÇÃO OU PRODUÇÃO DE TEXTO?

Segundo Guedes, há três denominações para produção escrita: composição, redação e produção de texto. Essas designações podem ser consideradas sinônimas, uma vez que estamos falando do processo de escrita, da ação de escrever textos e ensinar a escrever textos e todas têm o mesmo propósito. Guedes (2009, p. 88) afirma:

A palavra composição, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal.

A composição pode ser compreendida, portanto, como um texto tradicional, sem inovações estruturais e que obedece a um modelo canônico. Durante muito tempo, os conteúdos de Língua Portuguesa se concentraram no ensino da escrita baseando-se no conjunto de normas e regras gramaticais e o ensino da escrita fazia parte desta ideia, ou seja, considerava-se que ensinando “gramática” o sujeito saberia escrever bem.

Ainda de acordo com Guedes, o uso do termo “redação” tornou-se corriqueiro a partir dos anos de 1950 e perpassou todo o período do chamado milagre econômico, até a segunda metade dos anos de 1970. Diz ele:

Redação expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período (GUEDES, 2009, p. 89).

Isto significa dizer que, ao produzir redação, o sujeito-autor escreve textos que são fruto de uma atividade de reprodução em que cumpre instruções, quase sempre, com modelos clássicos de narração/descrição/dissertação. Além disso, as aulas quase sempre são baseadas em manuais de técnicas de redação, sem atividade prévia que possa repertoriar a produção escrita. Guedes (2009) salienta que a produção de texto pode ser compreendida como um

trabalho mais artesanal, como se estivéssemos montando e desmontando peças, um verdadeiro trabalho de construção do texto, pois é necessário planejar, alterar, transformar, mudar, fazer e refazer, elaborar, através da ação humana singular. O ato de produzir texto não é mecânico, é construído, consolidado pela pesquisa, pelo estudo pormenorizado, pela sustentação de ideias. A expressão não é apenas uma nova terminologia, mas sim uma mudança política e pedagógica, fruto das discussões na área linguística, nas décadas de 1970 e 1980. E, neste caminho, Guedes (2009, p. 90) confirma:

Contemporâneo da crise econômica da segunda metade dos anos 1970, o termo produção de texto revela a generalizada desconfiança das soluções milagrosas geradas em inodoros gabinetes tecnocráticos e aponta para a produção concreta, para o trabalho direto com a matéria-prima como o caminho que pode levar a sociedade brasileira a definir seu próprio rumo e o modo de para ele movimentar-se.

Assim, o termo produção de texto absorve uma ideia de ação, uma forma de interação mais abrangente na qual o sujeito escritor mostra compromisso com seu leitor, de forma mais direta, intencional.

Antes de Guedes, Geraldi faz a diferença entre redação e produção de texto mostrando como as duas expressões ainda convivem. Sua argumentação se dá pela construção do sujeito escritor. Ele pontua que, na década de 1960, havia duas concepções de sujeito que se confrontavam: uma que defendia o sujeito como “fonte de seu dizer” e outra que defendia o “sujeito assujeitado”. Na primeira, mostra-se um sujeito pronto que, ao dominar a língua, constrói e organiza seus próprios pensamentos e os transmite a outros sujeitos; na segunda,

[...] defendia-se um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, da herança cultural e das ideologias que, incorporadas ao longo de sua história, fazem do indivíduo desde sempre sujeito, mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura (ideológica) que define o dizível e como exercer o papel neste lugar social previamente estabelecido (GERALDI, 2001, p. 19).

Na atualidade, convivem os dois sujeitos: o que produz e o que copia, no sentido de reproduzir mecanicamente. Há situações comunicativas em que é conveniente que o sujeito repita atos e gestos, mas o contrário também é necessário. Tendo o sujeito o direito à palavra, ele fará uso deste direito da forma que melhor lhe convier, guardando as devidas proporções, cuidando para não cometer crime por plágio ou qualquer outra violação semelhante. Importante ressaltar que, ao falar em cópia, não me refiro à cópia de conteúdo e sim de

estrutura do texto. São situações bem diferentes. O sujeito autor pode tomar textos como modelos e é esta a ideia de cópia à qual o autor se refere. As redações de concursos, por exemplo, obedecem a um padrão. O tipo de texto solicitado é quase sempre dissertativo ou dissertativo-argumentativo. Então, considerando a tipologia, não é possível criar.

Neste contexto, parece incoerente dizer que estamos “ensinando” redação e não Produção de Texto. Todavia, o nome dado à Oficina de Redação da Escola Parque se justifica ainda pelo fato de, nos concursos, as propostas de escrita trazerem, na maioria das vezes, o termo redação e não produção de texto. Portanto, os termos redação e produção de texto, embora tenham conotações políticas e pedagógicas diferentes, são usados, às vezes, como sinônimos. Por isto a escolha do nome da oficina Redação para Concursos baseia-se na terminologia usada pelo ENEM e pelos concursos.

4.2 GÊNERO DISCURSIVO

Com a adoção dos PCNs, na década de 1990, os estudos sobre as teorias de gênero de textos e de discurso têm se acentuado. Tudo que falamos ou escrevemos são gêneros e como tais são produzidos obedecendo a um padrão cultural, histórico, com finalidades específicas, mas “relativamente estáveis”. Na teoria de Bakhtin (2015, p. 261), lemos que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Este texto que agora produzo tem uma finalidade própria, mas não apenas isto. Ele é produzido a partir de momento histórico e cultural específico, em um contexto singular. Ou seja, tem uma estrutura definida, em razão de um propósito comunicativo.

Os estudos dos gêneros mostram o funcionamento da sociedade. Falamos por gêneros, pois eles são uma forma de ação social e cada um tem seu propósito comunicativo, sua forma e sua função e, por isto, ao escolhermos determinado gênero para nos expressarmos, fazemo-lo intencionalmente, pensando em nossos objetivos. Parece óbvio dizer isto, mas é claro que não esperamos de um jornalista que ele escreva uma receita culinária para apresentar um fato novo e, muito menos, alguém irá escrever um artigo de opinião com a

intenção de que seja um convite de aniversário de 15 anos. Portanto, os gêneros obedecem a um propósito comunicativo em uma determinada forma.

A primeira vez que ouvi falar em “gênero” foi quando eu era professora em uma instituição privada: Escola Teresa de Lisieux. A coordenação de área nos apresentou os PCNs e começamos a estudar a “nova forma de ensinar textos”. Na época, eu era muito jovem e inexperiente e, praticamente, “copiava e colava” as coisas que me ensinavam. Lembro-me que havia muita confusão entre tipos textuais e gêneros. Todos diziam que estavam trabalhando com “tipologia textual”. Passei a ter uma compreensão melhor, quando fiz a especialização em Linguística Aplicada, em 1998, e tive aula com Ângela Paiva Dionísio. Mas foi a partir da experiência da sala de aula, ao trabalhar com projetos de leitura, que os conceitos sobre tipos de texto, suporte e gênero textual ficaram mais definidos. Todavia, ainda não fazia separação entre gênero do discurso e gênero textual.

Quando comecei o PROFLETRAS, outras compreensões sobre gêneros textuais e/ou gêneros do discurso surgiram, principalmente depois das leituras de Marcuschi (2008; 2011), Rojo (2005; 2012; 2015) e Antunes (2005; 2009; 2010), cuja fonte primária é Mikhail Bakhtin. Estas leituras me ajudaram a entender a diferença entre gêneros do discurso e gêneros textuais.

Rojo explica que há duas vertentes “metateoricamente diferentes”, as quais ela denomina teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria dos gêneros de textos ou textuais.

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185).

Os gêneros do discurso são as formas que encontramos para dizer algo, seja através da oralidade ou da escrita. E este “dizer algo” é o discurso que o indivíduo defende, por exemplo, no ambiente de trabalho, na igreja, em sala de aula, no tribunal, na esfera da comunicação, etc. Embora as diferenças sejam pequenas, eles não devem ser confundidos com os gêneros textuais, que são diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas. Para Bakhtin (2015, p. 2612).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Tudo o que queremos dizer pode ser organizado de acordo com nossos objetivos. Se quisermos informar algo, poderemos nos valer de um bilhete, uma carta, uma notícia, uma reportagem. Neste caso, ao optarmos por materializar nosso discurso, escolhemos um gênero textual que irá se adequar à necessidade individual. É possível fazer uma declaração de amor através de uma reportagem? Sim, mas será algo bastante incomum, pois, tradicionalmente, os gêneros textuais usados para declaração de amor não são reportagens e sim outros como carta, telefonema, conversa amorosa, mas como o amor é sentimento que provoca inúmeros outros sentimentos, a pessoa criativamente poderá usar o gênero textual que desejar para se declarar apaixonado/a.

Rojo coloca que os gêneros permeiam nossa vida cotidiana e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e usamos sem nos darmos conta disto. A criança que vai para escola a primeira vez já o faz dominando alguns deles, embora naturalmente não saiba nomeá-los. Categoricamente, afirma a autora:

Não há, pois, nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Logo, discussões sobre se X é ou não um gênero discursivo são dispensáveis, pois todo enunciado se dá em um gênero. (ROJO, 2015, p. 20)

Segundo Antunes (2010), “todos os gêneros correspondem a modelos convencionais de comunicação, socialmente estabelecidos (nunca, porém, modelos rígidos!), os quais regulam nossa atividade social de uso de linguagem”. Desta forma, é normal que utilizemos os diversos gêneros textuais para dar conta do ensino–aprendizagem da leitura, porém, o que não pode ocorrer é desvinculá-los das práticas sociais porque o gênero é que deve servir a um propósito comunicativo, por compreender que um texto supõe o enquadramento desse texto em determinado gênero.

Fiorin, ao estudar os gêneros do discurso na obra de Bakhtin, chama a atenção para o fato deste autor “não teorizar sobre gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção” (2016, p. 68) porque importa, para Bakhtin, a maneira como os gêneros se constituem. No Brasil, a área pedagógica tomou para si o termo gênero do discurso, usando-o desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabeleceram que o

ensino de Português fosse feito com base nos gêneros (BRASIL, 1998). Fiorin informa ainda que, desde a Grécia, o Ocidente trabalha com a ideia de gênero. E continua:

Os gêneros são tipos de textos, conjuntos textuais que têm traços comuns. Na medida em que eles eram vistos como um rol de propriedades formais, fixas e imutáveis, adquiriam um caráter normativo. As poéticas do Classicismo, por exemplo, diziam como deveria ser composta uma tragédia, uma epopeia, etc. A história literária oscila entre períodos em que os gêneros são rigidamente codificados e aqueles em que as formas são mais livres, em que se abandonam as formas fixas (FIORIN, 2016, p. 67-68).

É, portanto, a organização dos textos, de acordo com o gênero do discurso, uma questão muito mais pedagógica. Isto não significa que nós devemos organizar os processos didáticos sem nomear gêneros, mas sim, que estes não devem ser engessados. A prática social, a funcionalidade, a necessidade de escrever para comunicar, informar, argumentar, emocionar, etc. são, sim, as prioridades para ensinar a ler e escrever, e estas podem ser organizadas através dos gêneros do discurso ou gêneros textuais. Na teoria Bakhtiniana, gêneros do discurso “são enunciados caracterizados por conteúdo temático, construção composicional e estilo” (FIORIN, 2016, p. 68). Os gêneros do discurso são sempre relacionados a um domínio da atividade humana o qual reflete suas condições específicas e suas finalidades.

Os gêneros textuais são tidos como flexíveis, atemporais, sujeitos a inúmeras mudanças. Estas características possibilitam comparações, inovações, aberturas para criar outros gêneros. Com o advento da internet, por exemplo, muitos gêneros se flexibilizaram e deram lugar a outros, basta compararmos a carta e o e-mail: são gêneros textuais diferentes, mas muito próximos e o primeiro praticamente foi substituído pelo segundo, todavia, na atualidade os dois convivem.

Marcuschi (2011), que adota o termo “gênero” defendendo a ideia de gênero textual, afirma que os gêneros são tão antigos quanto a linguagem. Assim como a língua, eles são flexíveis e, portanto, obedecem às necessidades de quem o produz, de acordo com seus objetivos, o contexto em que é produzido e a época. Eles variam, se adaptam e se renovam. Outros gêneros também são criados, uma vez que estes existem em função de uma necessidade a serviço da linguagem.

Marcuschi considera que os gêneros são uma “fértil área interdisciplinar”. Não é à toa que, em projetos interdisciplinares, as produções se manifestam (e se concretizam) através de gêneros e argumenta:

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e elas são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas. (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Os gêneros textuais são, pois, dinâmicos, caracterizados por sua plasticidade e historicidade. Devem ser vistos como instrumentos da linguagem. Para expressarmos nossos pensamentos, sentimentos, visão de mundo, entre outros aspectos, buscamos caminhos – verbais e não verbais – que possam traduzir estes “aspectos” e, para isto, usamos os gêneros textuais. E Marcuschi (2011, p. 22) sentencia:

Eles são fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade. Acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos, dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis. Em alguns casos são mais rígidos na forma e, em outros, mais rígidos na função.

Embora tenhamos acesso a todas estas informações, fazer a transposição didática para a sala de aula nem sempre é tão simples. Por isso, algumas vezes, é mais fácil trabalhar com gêneros textuais fazendo classificações e caracterizando-os, o que é um equívoco, pois eles nos oferecem muito mais. Devemos, ainda, ficar atentos às suas características, pois é a linguagem que “usa” o gênero textual para se materializar. Mas é papel da escola encontrar os caminhos e estratégias adequadas de intervenção para proporcionar aos estudantes as condições para que eles dominem o funcionamento dos textos, principalmente para que ampliem suas possibilidades de usos sociais.

Para Cristovão e Nascimento (2011, p. 43):

O domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Fica explícito, pois, que a questão não é simplesmente trabalhar com gêneros, mas sim, como trabalhar. Trabalhar com projeto, ouvir os estudantes antes de finalizar a

construção do planejamento, aplicar atividades diagnósticas são etapas fundamentais para práticas docentes voltadas para o êxito na formação dos estudantes. Os gêneros devem estar a serviço da linguagem. Ele é o continente e não o conteúdo.

Quando planejo os encontros da oficina de Redação para Concursos, faço-o na concepção sociointeracionista (interação com mediação), pois compreendo a língua como algo que permeia o cotidiano e que articula nossas relações com o mundo. Os estudantes procuram a Oficina porque sabem que lá encontrarão ensino “focado” no “tipo de texto para concurso”. Então, o trabalho de produção textual é voltado para gêneros que são “cobrados” nos exames específicos, porém para se desenvolver trabalho com escrita baseado na concepção de língua como interação é preciso, necessariamente, conduzir os sujeitos autores/produtores para esta prática. Dizendo de outra forma: é preciso mediar as leituras, discussões e produções escritas com os sujeitos que estão em sala de aula.

Ainda que os sujeitos escritores estejam sendo preparados para produzir textos que serão lidos apenas pelas bancas examinadoras, seus textos precisam estar adequados aos padrões exigidos por estas bancas, o que pressupõe habilidades e competências linguísticas e socioculturais. O cotidiano destes sujeitos escritores é permeado por estas escritas. E, pensando assim, preciso oferecer aos estudantes – sujeitos consumidores e produtores de conhecimento – gêneros variados de textos para que eles possam se repertoriar para ampliar suas produções textuais.

Como olhar os diversos elementos linguísticos do texto? Por exemplo: o racismo revelado pelas redes sociais, o estupro como cultura, políticas contra o racismo e sexismo, novos rumos da informação da internet, redução da maioria penal, meio ambiente, questões étnicas e religiosas são todas temáticas que levo para a sala de aula, como veremos mais adiante. Contudo, para além do tema, que, necessariamente, deve fazer sentido para os sujeitos que estão em sala de aula, é importante fazer com que os estudantes questionem: quem é o autor deste texto? Por que escreve desta forma? Em que momento histórico este texto foi produzido? Quem tem acesso a esse texto? Por onde circula tal escrita?

Isto tudo está relacionado aos gêneros do discurso e do texto. Não é à toa que proponho o trabalho com textos oriundos de jornal e revista, pois neles há diversidade textual. Há escrita, imagem, publicidade. Textos com e sem assinatura. Os sujeitos hão de se perguntar: por que alguns textos têm autor e outros não? Quais são os significados das assinaturas que vêm nos textos? Será que tamanho de fonte é importante? Com quais intencionalidades as pessoas escrevem? E por que uns escrevem de modo diferente do outro?

Percebo que, a partir da leitura e análise de texto considerando o gênero (do texto e/ou do discurso), os estudantes estão se repertoriando tanto no aspecto temático quanto nas questões de textualização. Ainda que os jovens estejam expostos a diferentes gêneros textuais nem sempre estes são considerados válidos para o processo de aprendizagem escolar. Dizendo de outra forma: os sujeitos que frequentam a Oficina leem e escrevem, mas não necessariamente o que está sendo cobrado nos concursos. Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15) apontam:

São várias práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, *e-mails*, salas de bate-papo, portais de busca, *sites* de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras. Muitas dessas práticas de letramento, porém, não são reconhecidas pela escola.

Às vezes, os textos estudados em sala de aula pouco se relacionam com a vida de cada um, o vocabulário é distante do cotidiano dos estudantes assim como as informações não despertam interesse imediato. Mesmo estando na oficina por opção e interesse pessoal, alguns não veem sentido na leitura de alguns textos porque não se apropriam dos gêneros textuais trabalhados, já que muitos são considerados textos “escolares”. Muitas vezes eles não se dão conta das relações que há entre os textos e a vida. Há necessidade de refletir, amadurecer as informações, construir conceitos e reelaborar outros, formar opinião, daí a importância da mediação.

Por isso, quando proponho leituras com abordagens diferentes (tanto de textos informativos quanto literários) penso que antes de escrever para concurso o sujeito precisa se conhecer, se permitir experimentar para tentar acertar. Os estudantes precisam se repertoriar, de maneira definitiva, dos conhecimentos de mundo, sejam eles culturais, políticos, sociais ou de qualquer outra natureza, para que se sintam preenchidos de conhecimento e de fato se empoderem. Ao me referir aos conhecimentos, é importante ressaltar que não se trata apenas de informação, mas sim de como as informações são processadas e transformadas na formação do cidadão. Isto significa que se apropriar da informação, criticá-la, filtrá-la, ou resignificá-la é algo natural para o leitor que tem às mãos variedades de textos e pode compará-los e analisá-los a ponto de “enxergar” seu valor, não apenas no quesito “conteúdo/informação”, mas, também, em sua estrutura e na composição dos elementos linguísticos que poderão torná-lo texto com qualidade ou não.

No dizer de Freire (1988, p. 23), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O que espero de mim

e dos estudantes é a capacidade de ler o mundo de forma crítica e que a leitura, desdobrada em redação para concursos e outros objetivos, nos dê a possibilidade de intervir, participar, atuar na sociedade da qual somos parte.

Ao lermos, colocamos em evidência nossas ideias e valores e isto reflete o “lugar” em que estamos, onde e como fomos criados. Por estarmos neste “lugar” isto significa que não podemos conhecer outros? O papel da escola é, por isto, ampliar o mundo da leitura para que possamos contribuir com a escrita, entre outros. A interação é fundamental para que, ao conhecer outros mundos, saibamos conviver com as diferenças, respeitando outros valores. Quando um estudante nos mostra uma letra de música de que ele gosta, obviamente, isto faz parte do contexto social dele e agir com indiferença, recusa ou menosprezo é um equívoco, uma atitude preconceituosa. É preciso pensar no que é relevante para o estudante e como isto faz parte dos valores dele. Negar as referências que os estudantes trazem é continuar no erro.

Para Freire, alfabetização é um ato político, educação é um ato político, pois é ato criador. A relação de aprendizagem é dialógica, deve ser de mediação e jamais com intenção de anular a criatividade dos envolvidos: professor e estudante. Todavia, nem sempre, nós, os educadores e educadoras, temos afinados discurso e prática. Avançamos no discurso, mas retrocedemos na prática. Freire coloca que nosso discurso é incoerente com a prática, “o que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar assumindo a nossa opção que é política, e ser coerentes com ela na prática” (1988, p. 27).

4.3 LETRAMENTOS – ESCREVER A VIDA

Comecei os estudos sobre letramentos com a série editada pelo Ministério da Educação, *Linguagem e letramento em foco, Linguagem nas séries iniciais*, denominada *Preciso “ensinar” a ler e a escrever?* em que a professora Angela Kleiman, inicia dizendo o que **não** é letramento. Não é um método, não é alfabetização, não é habilidade. E então, o que é letramento?

Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento começaram a se definir a partir da necessidade de separar alfabetização de letramento, visto que a primeira sugere uma prática individualizada, enquanto o segundo exige prática colaborativa. Para além do domínio das letras, as crianças ao ouvirem histórias, assistirem à TV dialogarem com adultos ou outros colegas estão em processo de aprendizagem e estas práticas sociais são exemplos de letramentos. Ela explicita:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Os letramentos estão, portanto, diretamente ligados às práticas sociais nas quais os sujeitos estão imersos. O sujeito escreve porque precisa resolver problemas, expressar sentimentos, apresentar opinião, solicitar informações, enfim, encontrar soluções para suas demandas. A escola, desta maneira, precisa oferecer outras formas de aprender/ensinar. Estamos ainda com livros didáticos com propostas mais voltadas para a leitura sem vínculo social, crítico e reflexivo. Nossa responsabilidade na escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala é imensa, se pensarmos que é, na maioria das vezes, através de projetos de leitura que aprimoramos os letramentos; o ideal é que trabalhemos com projetos de leitura ao invés de atividades isoladas e que nem sempre fazem sentido para os estudantes.

É evidente que não somos nós, os professores, apenas, que detemos o conhecimento; os estudantes já apresentam informações, ideias, projetos os quais muitas vezes não conhecemos. Não devemos nos angustiar com os saberes não escolarizados, ao contrário, é a partir deles que podemos ampliar as aprendizagens. Outros estudos comprovam como a formação dos estudantes não está apenas na escola. Nesse sentido, como afirma Rojo ao tratar dos letramentos com ou sem uso de tecnologia de informação, é um trabalho que:

Parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p. 8).

Portanto, embora a escola seja a “principal agência de letramento”, ela não é a única e os saberes dos estudantes precisam ser usados em seu próprio benefício. A escola precisa valorizar não apenas o saber, mas, também, o saber dizer, deixando de lado o preconceito, a resistência aos saberes populares, de massa.

Ainda nessa direção e corroborando com esta ideia, ao pensar os diferentes percursos e trajetórias de usos de linguagem Souza destaca:

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Por isso os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas (SOUZA, 2011, p. 36).

Por pensar assim, Souza nos apresenta o conceito de letramentos de reexistência, que compreendo como movimento de “criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem”. Em seu livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, a autora colabora com os estudos sobre letramentos ampliando seus sentidos, diria que amplificando a ideia de leitura, cultura, conhecimento.

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Os letramentos estão, portanto, em nosso cotidiano e servem a um propósito. O que não tem ocorrido com eficiência é a compreensão de que é função da escola dar conta da ampliação da leitura e escrita dos que por ela passam com o intuito de inserir o cidadão no mercado de trabalho, mas não apenas isto, e sim fazer com que, de fato, ele (cidadão) se veja como ser atuante, presente, incluído nas esferas sociais e de poder.

Compreendo, portanto, que, muitas vezes, a nossa formação tem sido cada vez mais colocada em questão. Dizendo de outra forma: temos embasamento das teorias, lemos, estudamos, mas nem sempre conseguimos fazer com que os sujeitos que estão em nossa sala ampliem seus conhecimentos de mundo e tenham letramentos diversos. Isto pode ser decorrente do modo como procedemos. Ou seja: é o caso de nos perguntarmos quais estratégias de ensino estamos levando para a sala de aula que dá conta das demandas dos nossos estudantes? Quais recursos ou materiais usamos para aplicar procedimentos de leitura que desenvolvam as habilidades dos nossos pequenos e grandes cidadãos?

No projeto de intervenção desenvolvido na Escola Parque, pude perceber que os estudantes têm letramentos diversos adquiridos no trabalho, na convivência familiar, na comunidade escolar. Isto pode ser observado nos diálogos em sala, através da comunicação

por *WhatsApp* e na própria produção de texto – as redações. Quando afirmo que os sujeitos que estão em sala de aula têm letramentos diversos, faço-o por considerar a seguinte posição de Kleiman:

[...] se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (1995, p. 17-18).

Corroborando com a colocação da autora, compreendo que, em alguns aspectos, como, por exemplo, notícias do cotidiano, contato social, emissão de opinião, os sujeitos escritores são letrados. Por outro lado, falta-lhes serem letrados na construção do texto para concursos.

Se considerarmos que os sujeitos estão na escola não unicamente para se preparar para avaliação de concursos (vestibulares, ENEM, Concursos Públicos) tudo poderia ser diferente, pois o objetivo da escola não deve ser unicamente prepará-los, a partir do que eles não sabem, mas sim ver o que eles já sabem e, a partir do interesse dos estudantes, desenvolver suas habilidades e competências. Está mais que comprovado que a aprendizagem tem uma relação direta com o prazer e interesse pessoal, desta forma, os conhecimentos prévios dos estudantes precisam fazer parte da construção do conhecimento desenvolvido na sala de aula e cotidianamente. Os objetivos para as ações em sala devem partir de suas práticas sociais de uso da linguagem, devem ser amplos e proporcionar aos estudantes a leitura e escrita de textos que sejam pertinentes, práticos, funcionais e façam parte de sua vida.

O que tenho observado, em especial após a entrada no PROFLETRAS, é que as práticas são as mais diversas. Para os mais jovens, celular e internet, para os mais velhos, a televisão e textos para resolver questões da vida, bula, formulários, revistas. Mas todos têm em comum a necessidade de buscar notícias sobre o mundo, o que se passa, o que os afeta etc. Este é um tipo de letramento. Quase não vemos estudantes sem celular, ainda que não tenham, por exemplo, um tênis para ir à escola.

Durante o desenvolvimento do processo, pude observar que eles, assim como eu, leem mais do que escrevem. Percebo que o advento da internet oportunizou para as pessoas (de modo geral) acesso à informação, o que pode ampliar o repertório de qualquer um, então, grosso modo, poderíamos pensar que, assim, as pessoas poderiam também escrever mais e até melhor. Contudo, lemos mais do que escrevemos. E como são dois atos diferentes, embora interligados, há que se pensar que o fato de ter acesso à informação não garante um movimento em direção à produção textual. E aqui entra o meu papel como mediadora de leitura, ou como agente de letramento como apontam diversos estudos (KLEIMAN, 1995, 1998, 2005, 2007; ROJO, 2005, 2012, 2015; SOUZA, 2005, 2011, 2012). É fundamental o meu papel na orientação da percepção dos caminhos necessários para construir o texto e o texto que já está na vida deles e que talvez nem percebam ou que, como poderemos ver mais adiante nas análises dos textos, precisam de refinamento para que ganhem sentidos. Por isso o interesse pelo trabalho com coesão e coerência ganha corpo no projeto de intervenção realizado.

4.4 COESÃO E COERÊNCIA – HARMONIA NO MOVIMENTO

“O texto é uma realização linguística”, afirma Marcuschi (2008), e como tal ele só se materializa quando o leitor consegue compreendê-lo. Dito de outra forma: o sujeito escritor/falante ao produzir texto (oral ou escrito) precisa dar, ao texto, sentido que se materializa no momento em que o sujeito leitor/ouvinte decodifica-o, compreende-o, interpreta-o. Quando estou analisando os textos dos estudantes, é muito comum considerar que determinada ideia é truncada, confusa, incompreensível. Entretanto, o estudante, na maioria das vezes, não compreende o que quero dizer. Não estou afirmando que não haja comunicação, talvez não haja compreensão suficiente para que o estudante perceba em que aspectos ele está sendo equivocado.

Aproximando a lente, posso afirmar que estas questões estão relacionadas à falta de coerência e inadequações na coesão que, sem dúvida, são elementos linguísticos que oferecem grande complexidade para identificar, mas, principalmente, para fazer com que o estudante compreenda que o texto não apresenta coerência suficiente. Preciso explicar que a partir de agora, falarei de coerência e coesão apenas no texto escrito.

Um texto pode ser considerado inadequado “quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 98). Essas condições podem estar relacionadas a ausência de informações necessárias, falta de contextualização,

incompatibilidade informativa, entre outros aspectos. Em verdade, estas questões estão diretamente ligadas às características do texto ou propriedades – como denominam alguns autores. Conforme Marchuschi (2008) e de acordo com as posições da Linguística Textual são considerados critérios de textualidade: coesão e coerência (conhecimentos linguísticos), aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade (conhecimentos de mundo). Dentre os sete critérios citados, interessa-nos, sobremaneira, a coesão e coerência, pois identifiquei nos textos dos estudantes a inadequação no uso dos elementos de coesão e a falta de coerência ou incoerência.

Gosto de futebol. Por ser torcedora do melhor time do Estado da Bahia, sempre explico aos meus estudantes que tenho dois times do coração que me deixam feliz: o Bahia e o Vitória. Naturalmente, eles ficam confusos. Não há coerência em meu gosto. Entretanto, assim que completo a ideia, tudo passa a fazer sentido. Explico: o Bahia é o time que me deixa feliz quando perde e, naturalmente, o Vitória me deixa feliz quando ganha. Esta brincadeira serve para ilustrar a coerência ou a falta dela. Ninguém pode ter dois times rivais como times do coração, mas, se os resultados que os dois times proporcionam se equivalem, há obviamente coerência nesta situação. É claro que este exemplo, para identificar um determinado aspecto de coerência em minha vida, só é coerente para quem conhece os principais times do Estado da Bahia. Ou seja, para que haja coerência é preciso contextualizar a situação ao ambiente e período.

Koch e Travaglia (1989, p. 11) salientam que “nenhum dos conceitos encontrados na literatura é capaz de conter em si todos os aspectos que consideramos como definidores de coerência”. Ainda assim, explicam que a coerência está relacionada à boa formação do texto, mas não no sentido dos aspectos linguísticos e sim em relação à situação comunicativa. Para eles:

A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 11-12).

Para o texto ser coerente, é preciso ser entendido pelo leitor. Não há texto se não houver relação autor/leitor. A coerência depende de fatores socioculturais diversos (se o leitor não conhece os times baianos não entenderá porque tenho dois times do coração), mas também há dimensão semântica e pragmática. Esta última pode ser definida como “relações

da linguagem com seus usuários”. É um conjunto complexo de sentidos, mas, também, de aspectos linguísticos, daí a relação com a coesão.

Dentre os estudiosos da linguística textual que se destacam por tratar de coerência e coesão, tomarei como referência principalmente Marcuschi, (2008, 2011), Koch (1989, 1993, 2015) e Antunes (2005, 2009, 2010). Estes grandes teóricos têm trabalhos absolutamente esclarecedores sobre o assunto, contudo, o que mais se aproxima da realidade da sala de aula é o de Irandé Antunes, por abordar o tema usando linguagem menos técnica.

Em seu livro *Lutar com palavras – coesão e coerência*, a autora nos apresenta o conceito de coesão, suas funções e sua relação com a coerência. Inicia a conversa com o leitor trazendo “suave” crítica aos professores que, por não conseguirem, muitas vezes, identificar a inadequação no texto escrito dos estudantes colocam tudo na conta da falta de coesão e coerência. Quando afirmo que a referida autora faz a crítica “suave” é porque ela mesma chama a atenção para o fato de não querer desqualificar os professores, mas é preciso antes conhecer o assunto para poder orientar corretamente o estudante em sua leitura e escrita.

Compreendo que há coesão quando há conexão, ligação, articulação entre palavras, períodos, parágrafos. Parece simples, mas se há tanta literatura a este respeito é porque não é tão simples assim. E mais: se os estudantes não entendem quando nós, professoras, dizemos que falta coesão, é porque não há mesmo entendimento do que estamos falando.

Agora, ao escrever este memorial, vejo-me o tempo todo fazendo metalinguagem e procurando retomar o texto para verificar se ele está coeso, coerente. Não é uma tarefa fácil, imagine, então, para estudantes de ensino fundamental e médio. Penso em coesão, portanto, como um elemento linguístico que proporciona “liga”, entrelaçamento, encadeamento tanto no aspecto semântico quanto no sintático. Antunes afirma que a coesão tem as funções de “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (2005, p. 47).

Ampliando esta informação, Antunes diz que a função da coesão é exatamente a de “promover a continuidade do texto” para que o leitor possa compreendê-lo.

Quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso (ANTUNES, 2005, p. 49).

E como se dá a coesão? O que posso (e devo) dizer aos meus estudantes para fazê-los compreender que a coesão não é simplesmente usar conjunções, pronomes, preposições etc.?

É preciso compreender que, embora identifiquem e classifiquem as classes gramaticais, se não souberem como inseri-las não conseguirão dar coesão ao texto. Por isso e muito mais, faz-se necessário compreender como são usados os recursos coesivos, conforme Antunes (2005, p. 60) explica:

Os recursos coesivos são as operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. São operações de repetir, de substituir, de usar palavras semanticamente próximas, de usar uma conjunção ou um outro tipo qualquer de conectivo.

Dentre os recursos de *repetição*, temos a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição* propriamente dita. A paráfrase é uma reorganização do que já foi dito, é reformular, dizer o mesmo de outro jeito. Comumente, usamos expressões como *ou seja*, *isto é*, *dizendo de outra forma*, *quer dizer*, etc. para parafrasearmos ideias. É um recurso reiterativo porque possibilita a compreensão de um conceito ou ideia à medida que esta é dita de outra forma, com outras palavras. Como recurso coesivo, promove a união entre dois segmentos textuais, já que uma coisa é dita novamente, mas com outras palavras.

Outro elemento de *repetição* é o *paralelismo*. Ocorre quando há repetição sucessiva da mesma estrutura sintática, mas com elementos lexicais diferentes. Antunes (2005, p. 64) esclarece que “a unidades semânticas similares deve corresponder uma estrutura gramatical similar”. É comumente visto nos livros didáticos como paralelismo sintático, pois, embora não seja uma regra gramatical rígida, muitas vezes, os estudantes, nas produções escritas, cometem esta “inadequação”.

É comum dizermos que o estudante não foi coerente quando ele elabora sentenças em que o paralelismo não é correspondente. Neste trecho de um dos textos da estudante Cíntia de Jesus Nascimento, podemos ver que ela quebra o paralelismo quando troca o verbo no gerúndio pelo infinitivo, e isso prejudica a progressão da leitura.

*Estou me **preparando** para fazer vestibular e concursos, **aprimorando** meus conhecimentos, **aperfeiçoar** minha escrita, **aprendendo** a gostar de ler e **está** inteirada com as notícias ao meu redor. (Cíntia de Jesus Nascimento).*

Ela afirma que está se *preparando*, *aprimorando*, *aprendendo* a gostar, mas entre uma oração e outra usa o verbo *aperfeiçoar* no infinitivo, quando deveria usar “*aperfeiçoando*”. Uma construção possível do texto seria: “Estou me preparando para fazer

vestibular e concursos, aprimorando meus conhecimentos, aperfeiçoando minha escrita, aprendendo a gostar de ler para estar inteirada com as notícias ao meu redor”.

Acredito que, ao usar o verbo *aperfeiçoar*, no infinitivo, ela tencionava mostrar visão do futuro, como se dissesse que, na atualidade, está se preparando, se aprimorando e quer se aperfeiçoar. Por isto mesmo, na última oração deste período ela diz que “*está inteirada com as notícias ao meu redor*”. Neste caso, não é apenas o uso do verbo no infinitivo, é uma questão ortográfica também, pois fica claro, pela compreensão do texto, que ela quer dizer “estar inteirada”. Há, portanto, uma inadequação em relação ao paralelismo nesta estrutura.

Para Antunes (2005, p. 64):

O paralelismo não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. Constitui, na verdade, uma diretriz de ordem estilística – que dá ao enunciado uma certa harmonia – e constitui ainda um recurso de coesão – que deixa o enunciado suma simetria sintática que é por si só articuladora.

Nem sempre é fácil identificar inadequação neste recurso de coesão. Ainda assim, casos recorrentes se manifestam no momento da escrita indicando que houve a quebra deste recurso, tornando-se, por vezes, imperceptível aos olhos de quem a produz, interferindo de forma negativa na textualidade como um todo.

Koch e Travaglia (1989, p. 13-14) asseveram:

Ao contrário da coerência, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica, pois como afirma Halliday e Hasan (1976), a coesão é a relação semântica entre um elemento do texto e um outro elemento que é crucial para sua interpretação. A coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como as frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional.

A grande maioria dos estudiosos concorda que a coesão é o critério mais importante da textualidade. Marcuschi (2008, p. 99) afirma:

Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

É necessário, portanto, que o sujeito organize suas ideias obedecendo a várias regras, ainda que não tenha consciência de todas elas. O que faz o sujeito viver em sociedade é ter conhecimento das regras de convivência e usá-las. Para os linguistas, ter conhecimento das variedades linguísticas é fundamental para que possamos ter acesso ao conhecimento, mas jamais devemos nos esquecer da versatilidade/mobilidade da língua. Conhecer a norma padrão é ter o direito de acessar as práticas sociais da língua.

4.5 ESCRITA E REESCRITA – MODOS DE LER O TEXTO

Há inúmeras definições para “Escrita”. Apresentarei algumas, e quero iniciar com o conceito oferecido por Saveli (2007): “a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas”. Quero apresentar meu ponto de vista, minha visão de mundo, usando a língua portuguesa e organizando fatos, ideias, posicionamentos como uma forma de dar sentido às coisas, por isto uso a escrita. Mas não é só isso. As escritas diferem entre si pelo propósito comunicativo, pelo domínio linguístico do sujeito autor, pelo estilo... Este último aspecto, para mim, é “uma pedra no meio do caminho”. Volto agora para Bernardo que me fortalece quando opina a propósito do estilo na escrita acadêmica:

Na ‘academia’ (universidades, escolas, certos livros), parece que ninguém fala, que não há sujeitos. *Observa-se. Nota-se. Constata-se. Conclui-se.* O discurso da academia, universal e abstrato, está solto no ar, aparentemente sem dono, aparentemente, sim, porque seu dono é a classe dominante. Um discurso marcado pela impessoalização, vendendo a falsa imagem de que a ‘Verdade’ é uma só e que aparece ‘só por acaso’, por mera coincidência, na boca e na pena dos que decidem e dominam (2010, p. 116).

Esta fala comprova o quanto a escrita pode ser moldada, conduzida, arquitetada, controlada e, principalmente, descaracterizada. Retomando: escrever não é um ato solitário, muito menos original, é um mecanismo para expressar ideias, sentimentos, fatos, opiniões e tantas outras coisas. Quanto mais estilo (elementos que dão expressividade à linguagem) tivermos, mais aceitação teremos por parte de nosso leitor.

Escrever é uma atividade de comunicação verbal que tem propósitos diversos, quase infinitos, como já enumerado. O ato de escrever envolve aspectos de natureza cognitiva, linguística, pragmática, sócio-histórica e cultural. Para escrever, é preciso estar em constante contato social. Aprendemos a escrever com outros iguais. Muito raramente a aprendizagem da

escrita se dá sem a ajuda de outro ser humano. Ao me referir a quem produz, cria, elabora um texto (oral ou escrito) denominarei aqui ora de produtor, ora escritor, ora sujeito escritor, indistintamente.

Para as linguistas Ingedore Koch e Vanda Elias (2015), ao escrevermos, é possível observar focos diferentes na escrita: foco na língua, no escritor e na interação. Isto significa dizer que, quando o foco é na língua, o que importa são as construções gramaticais, o vocabulário, como um sistema linguístico pronto que não aceita transgressões – permitidas, apenas, aos escritores já configurados como cânones. Ao focarmos no escritor, não se leva em conta o contexto de produção e sim o autor, como se este fosse o senhor absoluto das ideias, sem cumplicidade com o leitor.

Já o terceiro ponto que discute sobre a concepção de linguagem, analisa a escrita com foco na interação e a vê como produção textual que é a que mais nos interessa, por exigir do produtor/escritor uma postura que mobiliza estratégias e procedimentos diferenciados, levando-o a pensar sobre o que vai escrever, para quem o fará e como fará para que seu texto fique “publicável”. Ou seja: nesta concepção, o produtor do texto aprimora seu planejamento de escrita, levando em consideração um provável leitor, mas não deixa de expressar seus conhecimentos, à medida que se repertoria, escreve e revisa o texto, antes de submetê-lo ao leitor. Há, portanto, neste percurso, uma concepção dialógica da língua, pois, tanto escritor quanto leitor são vistos como “sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Sendo assim, a escrita é uma atividade que demanda do produtor determinadas estratégias, como, por exemplo: a ativação de componentes da situação comunicativa (para quem eu vou escrever, o que eu vou escrever e que gênero textual usarei para me comunicar); a seleção, organização e desenvolvimento de ideias de modo que possa garantir a continuidade do tema e sua progressão; o equilíbrio entre informações explícitas e implícitas, aproximando novos e velhos conceitos; e, por fim, a revisão do texto, levando em consideração os propósitos do mesmo. A escrita, pois, é resultado da interação produtor, leitor, código. Koch e Elias entendem escrita como produção textual:

Que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (2015, p. 35).

Ao escrever, ativamos diversos conhecimentos, como já foi dito. É um trabalho que requer planejamento, uma vez que colocamos em prática habilidades e competências que adquirimos aos poucos e com alternâncias (ou não) no grau de dificuldade que determinada escrita exige. Muito do que escrevemos depende do nosso propósito, do nosso leitor, do contexto temporal em que nos encontramos (em que época escrevemos e quanto tempo precisamos para nos dedicar à escrita – basta pensar que na escrita de redação para concursos os “candidatos” têm entre quarenta minutos e uma hora para produzir um texto com certa complexidade) –, e do suporte em que nosso texto se encaixará – um mural da escola, uma banca examinadora, a revista da escola ou, simplesmente, uma folha de caderno para apenas um leitor: a professora (ou professor). Para qualquer objetivo, leitor, suporte etc., o sujeito escritor lança mão de estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, reescrevendo, quando possível, o seu texto. Neste percurso, ele cria identidade, estilo, um jeito seu de dizer, de apresentar suas ideias, convicções e posicionamentos e, muito por conta disto, o sujeito escritor também faz suas escolhas em relação ao gênero textual, quando há espaço para isto.

Dizendo de outra forma, o estudante, ao ser convocado para escrever texto para o ENEM, não tem escolhas quanto ao gênero, ao tipo e, muito menos, ao tema. Ele precisa, antes, se preparar para isto. É uma avaliação. Todavia, em seu percurso escolar, ele pode experimentar a escrita de outros gêneros textuais que poderão ajudá-lo a desenvolver a habilidade da escrita. Fato é que, independente do gênero textual, há etapas da escrita que são comuns e necessárias, tais como a seleção de conteúdo, a organização de ideias, a revisão do texto, por exemplo. Escrita é, pois, um ato contínuo, diversificado, complexo que demanda diversos conhecimentos. Vejamos de que conhecimentos estamos falando.

O conhecimento linguístico, visto por alguns, equivocadamente, como o único, o suficiente para que o sujeito apresente seu produto escrito, exige do sujeito escritor conhecimento de ortografia, de vocabulário, de estruturas sintáticas e semânticas adquiridas ao longo de sua jornada estudantil e da vida em sociedade. Mas este conhecimento do código não é suficiente para que o sujeito escritor produza com eficiência, todavia, é exigência das bancas examinadoras dos concursos. No ENEM, por exemplo, identificar se o candidato tem domínio da norma-padrão da língua escrita é a primeira competência exigida. E esta é uma exigência em todas as redações de concursos.

O Manual de Redação do ENEM 2016, na competência 01, que exige do candidato “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”, diz que o texto dissertativo-argumentativo escrito exige que alguns requisitos básicos sejam atendidos:

Além dos requisitos de ordem textual – como coesão, coerência, sequencição, informatividade –, há outras exigências para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo: • ausência de marcas de oralidade e de registro informal; • precisão vocabular; • obediência às regras de – concordância nominal e verbal; – regência nominal e verbal; – pontuação; – flexão de nomes e verbos; – colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); – grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e – divisão silábica na mudança de linha (translineação).

Como se pode observar, os conhecimentos linguísticos exigidos são vários e complexos e o sujeito escritor precisa ter “domínio” sobre eles. Ao produzir um texto, o autor também leva em consideração seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista, construídos ao longo de sua trajetória estudantil e social. Ou seja: é a partir de seus conhecimentos prévios do mundo e da língua que o sujeito escritor vai estruturar a argumentação que julga suficiente e consistente para ter êxito na defesa das posições que lhe interessam. Daí a necessidade de repertoriar-se.

O conhecimento enciclopédico está diretamente relacionado à nossa visão de mundo e a tudo que formamos e constituímos em nossa vida, com base em informações que ouvimos, lemos e angariamos em experiências diversas. Estes conhecimentos interferem em nossa formação, em nossas relações afetivas, nosso caráter e nossa personalidade e é fundamental a sua articulação quando vamos expressar nossas ideias, uma vez que valoriza a nossa “fala”, como produtores de conhecimento.

Sabemos que nenhum texto é totalmente original, o que Bernardo defende:

Assim como qualquer criança aprende a falar por imitação, aprendemos a escrever por imitação também. Inicialmente, chupando modelos lidos aqui e acolá, até dominarmos os códigos da escrita o suficiente para transgredi-los, superando os modelos (2010, p. 38).

Somos preenchidos de ideias, informações e estilos de outros escritores. Ou seja, para produzir um texto, comumente lançamos mão de modelos os quais são flexíveis e sofrem alterações ao longo do tempo. Ainda assim, para repertoriar nossos estudantes, é imprescindível apresentarmos textos do mesmo gênero, tema, tipo e estrutura. Portanto, a escrita de textos exige a retomada de outros textos, levando em consideração os propósitos comunicativos. Isto é um verdadeiro exercício de intertextualidade, atividade comum ao leitor escritor.

Dentre todos esses conhecimentos, os interacionais têm um papel relevante, pois é na perspectiva interacionista tanto de quem escreve quanto de quem lê que se dá a relação entre

leitor e escritor/produtor. Intencionalmente, o sujeito escritor encontra caminhos para mostrar ao leitor seus objetivos com a escrita e também determina a quantidade de informações necessárias, mediando com o leitor a interação. Quando um leitor não alcança a informação, significa que não houve interação e isto pode ocorrer por diversos motivos, inclusive por conta de outros conhecimentos dos quais o leitor não dá conta. É preciso que o escritor, por exemplo, selecione variante linguística e léxico que se adequem à situação de interação. Neste contexto, caso o sujeito escritor não domine os elementos linguísticos necessários à interação escritor/leitor, o entendimento do texto não ocorrerá.

A escrita requer do escritor procedimentos de revisão para que seu texto – ainda que seja lido apenas por ele mesmo – atinja seu objetivo que é “dizer algo” para alguém, de forma clara, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas próprias do texto escrito. De certa forma, o escritor, ao viver o processo de escrita, percebe que, para cumprir seus objetivos deve ler e reler o que escreveu, reescrever quantas vezes forem necessárias, até cumprir seus propósitos. E, nesta etapa – ou processo –, nossa intervenção é crucial. Por isso, teremos um capítulo à parte para fundamentar nossa proposta de intervenção.

4.6 NÃO CONFUNDA REESCREVER COM PASSAR A LIMPO

Sem a literatura, como já foi dito, não seria quem sou. E cada vez que inicio a escrita de um tópico, seja ele qual for, fico desejando que os meus escritores favoritos venham me acudir. Eis que surge Graciliano Ramos, um autor que me preenche e me transporta para meu sertão, minha adolescência, minha solidão, citado por Koch e Elias. Os exemplos usados por elas são quase sempre belos trechos de literatura.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso: a palavra foi feita para dizer¹⁰ (RAMOS, 2008 apud KOCH; ELIAS, 2015, p. 52).

¹⁰ RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. Publicado pela primeira vez em 1962, grande parte das crônicas deste livro foi destinada a dois jornais: *Paraíba do Sul*, periódico que circulava numa cidade de mesmo nome, no estado do Rio de Janeiro e *O Índio*, de sua cidade natal. Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas.

É desta forma que quero falar sobre reescrita: dizendo que é uma das tarefas mais complexas para ensinar. Se, para o escritor Graciliano, arquiteto das palavras, elas não foram feitas para enfeitar, mas sim para dizer algo, farei o possível para dizer, com clareza, minha compreensão de reescrita.

Conforme Conceição Aparecida de Jesus (2001), o acesso a trabalhos acadêmicos sobre reescrita começou na segunda metade da década de oitenta, a partir da publicação do livro *O texto na sala de aula*, organizado por Wanderley Geraldi. Foi uma alternativa para trabalhar a linguagem de forma mais prática, a partir do texto do aluno, buscando reflexão e uso, não apenas reflexão. A autora confirma:

Propunha-se então o redirecionamento do eixo do ensino da língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si) para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo de linguagem (JESUS, 2001, p. 100).

De acordo com Jesus, é neste período que ganham força no Brasil os projetos de leitura, escrita, literatura e tantos outros que permitem que se trabalhe com as temáticas e os gêneros textuais, conseqüentemente, não há apenas possibilidades de reescrita, mas sim necessidade. A ideia de reescrita surge como a possibilidade de explorar realizações linguísticas as quais estão presentes nos cânones gramaticais. Neste caso, há interação entre o sujeito escritor e o texto em si. O autor pode “mexer” no texto, construí-lo e reconstruí-lo..

Muda então, o papel do estudante ao escrever, uma vez que ele também revisará seu texto. Ele é autor e leitor do próprio texto, pois este poderá ser publicado e, conseqüentemente, lido por outros tantos leitores. Se pensarmos na redação para concursos, os leitores deste texto estarão na banca, antes, porém, na escola, há várias possibilidades de serem lidos através de publicações em murais, em blogs ou outros portadores. A reescrita, portanto, está não apenas como um ato mecânico, mas necessário, porque além do sujeito escritor desenvolver suas habilidades como escritor exercita a autocrítica. A reescrita não está a serviço, única e exclusivamente, da gramática normativa: um texto não é e nunca será valorizado apenas por ser linguisticamente perfeito. Concordo com Jesus, quando informa:

A figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclames imediatos da gramática pela gramática (2001, p. 101).

Dito isto, é importante fazer algumas considerações. O que faço com o texto do meu sujeito-estudante-escritor? Leio? Corrijo? Avalio? E depois que ele sai de minhas mãos? O sujeito-estudante-escritor lê, relê, avalia, corrige, revisa? Qual a diferença entre estas ações? Há diferenças?

Há tempos que, ao tomar os textos dos meus estudantes, faço um pouco de cada uma das ações acima. Às vezes, apenas leio, outras, corrijo e, também, avalio. Isto vai depender do objetivo/propósito do texto, pois compreendo meu papel ora como leitora, ora como avaliadora e corretora, uma vez que os estudantes escritores esperam de mim a análise do texto para aprovação ou não. E esta aprovação não está relacionada apenas aos aspectos gramaticais (língua padrão), mas também aos conceitos e valores, conteúdos que eles adquirem ao longo da vida, tanto na escola quanto nos demais grupos sociais. Então, não se trata apenas de corrigir. E quais as diferenças entre corrigir, revisar e avaliar um texto?

Eliana Donaio Ruiz faz diferença entre corrigir e revisar um texto. Esta autora compreende que revisão textual é “não apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (2015, p. 25). Por pensar assim, ela defende que revisão textual é um processo complexo que envolve planejamento, construção de etapas para escrever e precisa também de reestrutura, refacção, reelaboração textual. A ideia de correção consiste, basicamente, em marcar no texto do estudante possíveis transgressões linguísticas (ou situações em desacordo com a língua padrão), consideradas inadequadas a um bom texto. Ou seja: o papel do professor é diferente do de um leitor comum. O professor tem a “obrigação de corrigir” e se não o fizer não estará cumprindo seu papel profissional.

Para Jesus (2001), é preciso ter cuidado para a reescrita não se transformar em “higienização”, ou seja, o professor não pode, simplesmente, apontar o que ele considera em desacordo com a norma padrão (aspectos como ortografia, concordância, pontuação etc.) e solicitar que o estudante reescreva. De acordo com Jesus, fazer correção sem interação e mediação é simplesmente passar o texto a limpo após a correção feita exclusivamente pelo professor. Este não pode ser o propósito da reescrita. A reescrita deve contemplar reflexão, autocrítica e refacção.

Ruiz (2015) argumenta que reescrever um texto de diferentes modos significa reescrevê-lo com objetivos bastante específicos. Quem está se preparando para concurso parece não se dar conta da necessidade de reescrever os textos quando está na fase de aprendizagem do mesmo. É necessário reescrever um texto várias vezes durante a sua produção, mas, no dia em que o sujeito está sendo submetido ao exame, ele só tem uma

oportunidade de revisão, por isto, ele precisa de estratégias que o ajudem a revisar o texto, com o qual ele será avaliado (seja no ENEM ou em qualquer outro concurso). Em sala de aula, no cotidiano, o estudante é, muitas vezes, imediatista, quer resultados urgentes. É muito comum ouvir os sujeitos autores/escritores em nossa oficina se impacientarem com seus textos e “fugirem” da reescrita por considerarem-na um fardo.

Outros, felizmente, percebem que podem fazer a primeira reescrita de forma espontânea – aquela que ele mesmo faz, pois faz autoavaliação – ao reler o próprio texto reconhece inadequações ou não fica satisfeito com o próprio texto. Então, este tipo de reescrita é mais comum entre aqueles estudantes que se percebem mais preparados, que demonstram postura mais investigativa. Mesmo que não consigam avaliar aspectos sintáticos (concordância, regência, pontuação) e ortográficos, percebem aspectos relacionados ao conteúdo. São quase sempre severos na autoavaliação quando se trata do “o que dizer”. A autoavaliação é mais comum em aspectos relacionados aos conteúdos e não aos aspectos linguísticos.

Por fim, há a reescrita provocada – aquela em que o texto do estudante sofre intervenção do professor. E este é o nosso caso. Fazer a reescrita provocada/orientada, a partir das correções e da reflexão sobre o que torna um texto adequado. Como a escrita depende do contexto de produção, os critérios para definir a adequação de um texto precisam ser definidos antes de sua feitura. É assim com o ENEM e, naturalmente, com as redações de concursos. Por isso mesmo, antes de escrever, é necessário avaliar a proposta, conhecer os critérios de correção da produção textual, questionar e refletir: em uma reescrita provocada todos os critérios devem ser “cobrados”? O que devemos esquecer no momento da reescrita? Ou o que devemos valorizar?

Não basta fazer a “correção”, por que não se trata de passar o texto a limpo e sim de fazer a revisão textual. Assim sendo, cabe reapresentar – dizendo de outra maneira – os conceitos de *correção* e *revisão*. Para Ruiz (2015, p. 19):

Correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Este conceito me orienta no sentido de buscar alternativas e não ficar apenas na deflagração do erro. E se estamos em fase de ensino/aprendizagem de escrita, por que valorizar tanto o erro? Por que não pensar no inverso? Ou seja: o que torna uma correção de

redação eficiente? De que forma eu posso intervir na escrita que seja mais produtivo para o estudante? Como posso contribuir – através da correção – para uma produção escrita de maior qualidade?

E, pensando nas possíveis respostas para estas perguntas, fica a certeza de que corrigir é diferente de revisar. Posso (e devo) corrigir o texto do meu estudante, mas preciso encontrar estratégias adequadas para fazer isto. Outro pensamento que me toma: escrita é processo e, como tal, não fica pronta de uma hora para outra. Corrigir e revisar são ações distintas. Complemento, aqui, através das palavras de Ruiz, o sentido de revisar. Para a autora, a revisão demonstra o caráter processual do texto:

Entendo revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização (Marcuschi, 1994), realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto (RUIZ, 2015, p. 25).

Esses conceitos – tão conhecidos – são quase sempre ignorados na prática da sala de aula, todavia, foi a partir desta diferença que percebi o quanto os estudantes necessitam que nós, professores, façamos a diferença ao corrigir, analisar e orientar a escrita e reescrita de seus textos.

Quando o sujeito escritor tem a possibilidade de reescrever o texto, seja a partir da avaliação do/a professor/a, da análise de um colega ou da autoavaliação, ele tem a oportunidade de mostrar sua voz, sua identidade, mas, sobretudo, de desenvolver seu percurso linguístico e cultural. Já mencionei que não escrevemos “do nada”, que nossas ideias não brotam magicamente. Cada esforço feito para encontrar a palavra adequada e o conceito mais próximo (ou exato) para o que queremos expressar pode ser recompensado com a recepção do leitor. Então, reescrevemos para expressar – da maneira mais adequada possível – nossas ideias.

Se quando escrevemos temos objetivos definidos, na reescrita, também devemos focar nos critérios de revisão. Estes objetivos devem ser revisitados, pois estão entrelaçados. Vamos por partes: partindo do pressuposto de que, em sala, haja disponibilidade de tempo para se fazer mais de uma reescrita, é possível determinar que, por exemplo, na primeira reescrita, o foco seja conceitual, na segunda, estrutural, e na terceira, linguístico. Explico melhor: caso o texto seja dissertativo-argumentativo, haverá um tema, logo, a primeira reescrita pode estar atrelada aos conceitos (conteúdos) apresentados no texto. Então será reescrita com foco nos conceitos apresentados e, portanto, com foco no repertório

sociocultural do estudante. A segunda reescrita pode estar atrelada aos aspectos estruturais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas é necessário, também, retomar, verificar se os conceitos apresentados na reescrita foram modificados, revistos e, conseqüentemente, reescritos. E, por último, haveria a preocupação com a revisão dos aspectos linguísticos: ortografia, pontuação, concordância, etc. Isto é estabelecimento de critérios. Estes critérios podem ser negociados com os estudantes.

Digo isto, pois, muitas vezes, os discentes ficam mais preocupados com aspectos linguísticos e só conseguem dar continuidade ao desenvolvimento das ideias se obtiverem do professor a confirmação de que, por exemplo, esta ou aquela palavra está escrita corretamente, se a crase foi usada adequadamente ou se a pontuação corresponde aos seus propósitos. E, caso os critérios de correção e revisão não sejam definidos antes da produção, o sujeito-autor pode se desorganizar no momento de reescrita.

É importante que a reescrita tenha foco, mas é também necessário que este objetivo não se sobreponha ao texto do estudante. Orientações para reescrita individual colaboram para que o estudante procure conhecer seus limites e possibilidades e pode levar ao autoconhecimento. As reescritas em duplas, em trios ou coletivas proporcionam as analogias e também levam ao autoconhecimento, mas podem não alcançar uma dificuldade específica do estudante. Por isto, repito: os critérios para correção, revisão e reescrita precisam ser definidos antes da escrita.

Ruiz (2015) explica que há classificação para caracterizar as formas de correção comumente usadas por nós, professores. São elas: indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa. Antes dela, Serafini (1995, p. 97) já afirmara que “a correção de um texto é um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. O objetivo secundário da correção é o de reunir elementos para poder avaliar”. Este conceito de correção parece vir na contramão das ideias de outros teóricos mais atuais, todavia, destaco dois aspectos desta afirmação com os quais concordo e que estão relacionados à minha pesquisa.

Primeiro, concordo quando a autora se refere à correção como um conjunto de intervenções, haja vista o fato de, na correção, o sujeito leitor/corretor acionar mais de um procedimento/estratégia para analisar e revisar o texto do estudante. Sobre o fato de ela afirmar que o objetivo secundário da correção é a avaliação (aqui ela se refere à avaliação quantitativa), ora, quem trabalha com reescrita não visa à nota, mas sim ao aprendizado, ao desejo de que o estudante produza com melhor qualidade, buscando sempre o texto que melhor se aproxime da perfeição.

A referida autora ensina que há seis princípios básicos para correção de um texto: *a correção não deve ser ambígua; os erros devem ser reagrupados e catalogados; deve-se corrigir poucos erros em cada texto; o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; e a correção deve ser adequada à capacidade do aluno*. Analisando atentamente, percebo que os princípios citados são conhecidos, mas sabemos que nem sempre são todos colocados em prática. Parece incoerente afirmar isto, contudo, não significa que estou assumindo esta prática, ao contrário, estou renegando-a.

Observo, também, que a autora não usa eufemismos para se referir às inadequações gramaticais. Ela usa o termo erro sem a menor restrição. E faz uma classificação da correção, como já foi dito por Ruiz. A diferença é que esta acrescenta a correção textual-interativa. Para Serafini (1995, p. 113):

A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Esta não é a forma de correção mais apropriada porque apenas indica “o erro” e não aponta possíveis soluções ou pistas para a sua resolução. Entretanto, os alunos sempre querem saber quais erros cometeram. Lógico que se querem saber o que e onde erram, também querem saber o que fazer para consertar tais erros. E o excesso de correção pode levar o professor a corrigir o texto sem levar o estudante à reflexão sobre os pontos positivos e negativos de sua escrita e isto é o que ocorre se houver um professor que faça o segundo tipo de correção denominado de *resolutiva*, que, segundo Serafini (1995, p. 113):

[...] consiste em corrigir todos os erros reescrevendo palavras, frases, períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto.

Neste caso, ocorre um fenômeno que alguns teóricos – a exemplo de Jesus (2001) – denominam de “higienização”. É evidente que esta não é a solução nem de perto para trabalhar com o texto do estudante. Isto descaracteriza totalmente a ideia de autoria. Intervenção feita pela professora para que o estudante “melhore” seu texto é completamente diferente de “consertar” um texto, impondo sua linguagem, suas marcas.

De acordo com Ruiz (2015), há estratégias resolutivas no corpo do texto, na margem e no “Pós-texto”. No corpo do texto, é possível fazer adição, substituição, deslocamento e supressão, que são estratégias sobrepostas ao texto do estudante, seja na linha acima ou abaixo do texto. A intervenção pode ser registrada nas laterais (ou margens) do texto, quando o professor escreve a sua sugestão ou forma alternativa na direção da linha em que ocorre o problema. E no “Pós-texto” o professor escreve a forma resolutiva – a correção ao problema – no final do texto.

A terceira correção, denominada classificatória, para a autora, é pouco utilizada, e:

Consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos o professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (SERAFINI, 1995, p. 114).

Para a autora, este é o método que respeita os princípios de uma boa correção, pois alterna a participação do estudante e a do professor, dando a ambos a oportunidade de interação e estímulo para o/a aluno/a trabalhar sobre seus textos (o que considero a reescrita). Para ela, não há sobreposição das ideias do professor sobre o aluno. Serafini (1995) completa que, nas correções indicativa e resolutiva, sobressai uma atitude descritiva, enquanto na classificatória, uma atitude operativa. Isto significa que, enquanto nas primeiras os erros são vistos de fora, na correção classificatória, verifica-se o motivo do erro para poder interferir. Assim, uma atitude operativa exige do estudante que ele descubra o erro e construa o acerto: ele não recebe pronto do professor. O erro é sinalizado e o estudante vai buscar consertá-lo. Neste caso, é necessário que os critérios de correção sejam explicitados entre professor e estudante desde sempre.

Por outro lado, Ruiz (2015) considera que este tipo de correção transforma o professor em co-autor do texto do estudante, uma vez que há intervenção, ainda que não totalmente. Ela defende que o professor, ao fazer intervenção escrita no texto do aluno, também produz texto, às vezes, sobreposto, em outras, um novo texto, seja para se referir às falhas, aos elogios, ou mesmo para orientá-lo na reescrita. Mas este é outro aspecto da reescrita que não será estudado agora.

Por fim, e este é o que mais interessou para pensar o projeto, Ruiz (2015) apresenta um quarto tipo de correção: a textual-interativa, que segundo a autora:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...]

Tais comentários realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’ [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015, p. 47).

Além dessas formas de intervenção por escrito, há as intervenções orais (individuais ou coletivas) e revisões coletivas na lousa ou no computador, com o uso de projetor de multimídia (Datashow).

Considero que estas formas de correção são conhecidas, algumas delas fazem parte do meu cotidiano e, por isto, ao revisar os textos em sala de aula para que eles procedessem a reescrita, optei por fazer intervenções variadas, com diferentes estratégias de resolução. O modelo a seguir (Figura 6) foi feito em projetor de multimídia, coletivamente e rendeu bons resultados, como poderemos ver quando da análise das percepções dos estudantes:

Figura 6 – Modelo de correção coletiva com a utilização de projetor de multimídia – 24 abr. 2017

Nos Estados Unidos, alguns dos seus Estados apresentam idade mínima penal de 8 anos devido crianças já terem acesso às armas desde muito novos e, por essa mesma razão, praticarem crimes hediondos. É uma atitude de extrema peculiaridade e cautela por envolver menores em regimes prisionais rigorosos, mas necessário.

É importante saber a diferença entre maioridade penal e maioridade civil. A primeira diz respeito ao indivíduo responder conscientemente pelos seus atos e ser julgado como adulto e a segunda é voltada para as regras sociais, por exemplo, poder dirigir legalmente e comprar bebidas alcoólicas. Por coincidência, ambas apresentam a mesma idade, 18 anos.

Devido essa escolha de idade, menores que cometem infração são levados para reformatórios. (MAS) ao voltar voltam à sociedade e repetem seus atos, virando um ciclo repetitivo e sem solução. Entretanto, se respondessem como adultos, este ciclo seria quebrado e com a sentença decretada, eles pagariam de forma justa pelos crimes. Conhecer, dentro das celas, exemplos de pessoas que perderam a sua liberdade, família e prazeres da vida pela mesma causa que o levou para dentro da penitenciária e rever seus atos a fim de mudar sua realidade e seu futuro. (ideia incompleta)

Portanto, a diminuição traria uma responsabilidade maior e uma visão de mundo real para o menor infrator e uma possível redução de criminalidade no país. Em consequência, as escolas seriam o refúgio e a oportunidade de mudar de vida longe do crime. Tal atitude deve ser pensada e tomada pelo Poder Legislativo, sendo o primeiro passo para mudar o comportamento dos jovens e um incentivo para reavaliar o código penal.

[AR1] Comentário: Escrever número por extenso

[AR2] Comentário: Pontuação.

[AR3] Comentário: Por que peculiaridade?

[AR4] Comentário: Aqui vc apresenta a tese? Se é necessário, vc concorda com que a maioridade penal deve/pode ser em oito anos?

[AR5] Comentário: Boa ideia – informação que ajuda na argumentação

[AR6] Comentário: Será mesmo coincidência? E as questões biológicas?

[AR7] Comentário: Elemento de coesão necessário para sua argumentação;

[AR8] Comentário: Elemento de coesão muito bem usado

[AR9] Comentário: De que forma? A intervenção precisa ser mais pontual. O que faz o Legislativo?

Fonte: Elaboração própria

Este recurso do computador permite que eu utilize as diversas formas de correção: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. Além disso, os estudantes têm oportunidade de fazer analogias entre sua escrita e a do outro, favorecendo a autoavaliação.

5 PROJETO DE LETRAMENTO – APLICAÇÃO E ANÁLISE – ESPERANÇA DE LAÇAR O TEMPO E AFAGAR O ETERNO – INTERVENÇÃO

Trabalhei o ano inteiro com a proposta de reescrita. Para análise no memorial fiz um recorte e elegi os textos de seis estudantes como foco principal. A escolha destes nomes se deu pelo fato de as estudantes serem assíduas e terem feito quatro versões do mesmo texto. Todavia, em outros momentos, tomei trechos de outros estudantes, também. As estudantes são: Alice Negreiros da Silva de Cerqueira, Cintia de Jesus Nascimento, Dilma Santos de Jesus, Jeniffer Kelly Brito de Oliveira, Maria Célia de Jesus e Solange Cristina Moraes.

As três unidades foram divididas de acordo com o calendário da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a saber:

I. Unidade: de 08 de fevereiro a 17 de maio – 11 encontros semanais de 2h/a

II. Unidade: de 19 de maio a 01 de setembro – 13 encontros semanais de 2h/a

III. Unidade: de 04 de setembro a 13 de dezembro – 13 encontros semanais de 2h/a

Na primeira unidade, comecei com atividades diagnósticas, uma etapa importante do processo de ensino aprendizagem que tem como objetivo principal avaliar como está o processo de construção de conhecimento dos estudantes. A aula inicial foi dedicada a conhecer a escola, coletivamente, todas as salas juntas, docentes e funcionários. Na aula seguinte, estávamos já em nosso espaço e, neste dia, fiz com eles a primeira atividade diagnóstica, após me apresentar formalmente e ter breve conversa sobre como seria nosso percurso.

A atividade diagnóstica foi baseada na concepção de Gustavo Bernardo (2010). Formulei as perguntas iniciais com informações sobre nome, idade, escola de origem, série em que está ou o curso que concluiu, bairro onde mora, com quem mora, número do telefone (com *WhatsApp*) e motivo de ter feito inscrição na oficina. Pedi que escrevesse um texto falando sobre si, para responder a duas perguntas: *Quem sou eu? De onde vim?* (Apêndice B – Atividade 01).

A partir desta atividade, comecei a traçar o perfil dos estudantes. Além desta, na oficina seguinte, fizemos outra escrita para complementar as informações. Ofereci-lhes um poema de Carlos Queiroz Teles, denominado “Retrato”, e pedi-lhes que respondessem às seguintes perguntas: *Para onde vou? O que estou fazendo aqui?* (Apêndice B – Atividade 02).

Usei o poema de Carlos Queiroz Teles como texto motivador. Mas a proposta de falar de si, de sua origem, de suas expectativas e o que tem feito é baseada nas ideias do escritor Gustavo Bernardo (2010). Eis o poema de Carlos Queiroz Teles:

“Já não sou quem eu fui/Nem sei quem serei./Procuro a mão que me ensine o caminho/- tudo em carinho/Nada em lição./Já não sou quem eu fui/Nem sei quem serei./Qual é a razão/para tamanha urgência/e tanta opção?/Se o tempo é problema,/eu não sou solução./Sou somente o que sei/através da emoção”.

A partir destas duas produções escritas foi possível obter informações sobre os estudantes não apenas relacionadas aos fatos explícitos sobre suas vidas, mas, também, sobre suas escritas. O desejo de aprender, melhorar a escrita, ler mais era latente nas produções iniciais. Sendo assim, a proposta da Oficina estava no caminho certo: ampliar a escrita dos estudantes.

Em nosso terceiro encontro, fizemos a primeira listagem de temas para produção de textos e ratificação da necessidade de trabalhar com texto dissertativo-argumentativo. Com as informações desta atividade em que elaboramos sugestões de temas para produção escrita demos o pontapé para a elaboração das atividades de escrita da oficina. Ou seja: foi a partir da sugestão dos temas que organizei o que denominamos Plano de Curso.

5.1 LER PARA/E ESCREVER – SUJEITOS EM AÇÃO

Os estudantes foram categóricos ao afirmar que gostariam de escrever: texto dissertativo/argumentativo. É simples: eles se inscreveram em uma Oficina de Redação para Concursos e sabem que os concursos exigem, majoritariamente, este tipo de texto. Assim sendo, a variação de leitura e escrita ficou em torno do tema e não da tipologia. Ainda que haja variação no gênero textual, a variação no tipo textual é muito pequena.

Sobre o perfil da turma, percebi que muitos já participaram de concursos públicos como os da Polícia Militar, da Prefeitura, do ENEM, IFBA, UNEB, entre outros, ora para entrar em uma universidade, ora para tentar vaga para emprego e, por isto mesmo, já têm conhecimento dos temas mais comuns. Os principais temas sugeridos por eles foram: crise penitenciária, a mulher no século XXI – feminismo, a crise da imigração, a reforma previdenciária, saúde pública (doenças virais, microcefalia, febre amarela e outras), desigualdade social, escassez da água, agressões LGBT, adoção por família homoafetiva, desemprego, violência contra a mulher, o negro na sociedade, inclusão de pessoas com deficiência, prostituição infantil e trabalho infantil.

Inicialmente, considerei que poderíamos trabalhar com sequência didática, mas, com a flutuação dos estudantes, ponderei que não seria uma estratégia tão eficaz, porque os planos de encontros são sempre adaptados uma vez que boa parte dos estudantes alterna a frequência. As oficinas, por outro lado, têm atividades independentes. Quando falamos que, em educação, tudo é processo, não significa que não haja planejamento, mas sim que, no planejamento, precisamos prever tudo o que pode ser diferente do que planejamos. Planejar para turma tão diversificada e tão flutuante não é fácil. Corremos o risco de não interessar aos componentes do grupo e de a evasão ocorrer com mais rapidez do que o previsto.

Por compreender este processo e perceber que a sala de aula é espaço em que nada é definitivo, verifico que os estudantes querem respostas mais imediatas. A escrita não é imediata, não é urgente, embora eles precisem “dominá-la” com urgência. E, às vezes, tenho a sensação de que vamos construindo o que é possível e nem sempre o que queremos.

Ainda assim, acreditando que é possível, neste percurso de leituras para repertoriar a escrita, lemos textos diversificados, assistimos a documentários, ouvimos palestra, fizemos debate, visitamos livraria, museus e exposições. Estas ações contribuíram para ampliar o conhecimento cultural, social e político dos estudantes, ao mesmo tempo em que pude investigar a formação dos componentes do grupo. Se, para escrever, precisamos ter contato com bons modelos, precisamos, também, de conhecimento de mundo. Embora pareça gasta, é absolutamente necessário tomar as palavras de Freire (1988, p. 11-12):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Colocamos em prática a busca de conhecimentos múltiplos nas saídas culturais que chamei de *Oficina dentro das Oficinas* como já explanado no Capítulo 3. No mais, em diversos momentos, os textos lidos com o propósito de criar repertório para escrita foram reportagens, editoriais, artigos de opinião, resenha, contos e textos teóricos sobre características do texto argumentativo/dissertativo. Ainda na I Unidade, começamos lendo dois editoriais que dialogavam sobre o tema: a fraude e corrupção nos frigoríficos, denominada pela Polícia Federal de “Operação Carne Fraca” e mais um artigo que trazia como tema a exploração da mão de obra nos frigoríficos, associando a exploração da carne humana (exploração do trabalhador para elevar lucros) à corrupção.

Ainda investindo no diagnóstico, o objetivo desta leitura foi conhecer o nível de informação dos estudantes sobre fatos recentes e perceber o grau de informatividade deles em relação às informações sobre os fatos políticos do cotidiano, segundo Antunes (2010), propriedade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta. A discussão foi oral.

Na sequência, a partir da leitura dos editoriais, como já havíamos feito o levantamento de temas que eles consideravam importantes, começamos uma discussão sobre a diferença entre tema e assunto. A escolha da leitura do editorial se deu por conta do tema. Considerei importante discutir um tema que estava nas mídias (imprensa, televisiva, internet) e por considerar também a sala de aula o espaço em que os estudantes pertencentes a este grupo podem estar engajados em um projeto comum: desenvolver os conhecimentos individuais no contato com os conhecimentos dos outros.

A partir desta discussão, propus a escrita de texto dissertativo-argumentativo acerca do assunto “Concurso Público”. Solicitei que cada um delimitasse um tema, mas apresentei três possibilidades: Vantagens e desvantagens da prova de redação nos concursos; Os concursos públicos dão estabilidade ou acomodam o profissional?; Preparar-se para um concurso ou preparar-se para a vida?

Com esta discussão, pretendi colher duas informações diferentes: conhecer os posicionamentos dos estudantes sobre concursos e verificar como eles organizavam a estrutura do texto dissertativo e a abordagem em relação ao conteúdo. Ou seja, continuei fazendo diagnóstico do grupo para verificar em que aspectos eu deveria investir mais. Ou melhor: em que aspectos os estudantes tinham maior “carência”.

Ressaltamos que, neste quinto encontro, já houve queda significativa da presença. No primeiro dia, foram 34 estudantes e, agora, eram 11. A frequência, na semana anterior, tinha sido de 19 estudantes. Esta observação é pertinente, pois a baixa frequência influencia diretamente na discussão que ocorre na oficina e, principalmente, na sequência da escrita e reescrita. Na sessão reescrita, veremos os efeitos, pois os motivos para evasão são tão diversos quanto a heterogeneidade da turma.

5.1.1 Refletindo sobre a escrita dos estudantes: o que está visível aos olhos

Ao realizar a leitura dos textos produzidos sobre o assunto “concurso público” foi possível perceber que a maioria acredita que preparar-se para o concurso não está dissociado de preparar-se para a vida, como pode ser observado neste texto de Alice:

Ao se preparar para um concurso, é preciso aprender não assuntos do ensino básico e médio, mas também ter conhecimento sobre leis, deveres e direitos civis, políticos e sociais, cidadania e filosofia, por serem os principais temas abordados e cobrados. Porém esse estudo vai servir para além da prova e redação, porque vamos compreender melhor como nos portar perante a sociedade, como exigir os nossos direitos e como exercer nossos deveres. (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira).

Verifiquei, também, que os maiores problemas na escrita estão relacionados à organização das ideias. De modo mais específico, à falta de coesão e coerência. O trecho do texto que segue é de Joilma Mello Pimenta, uma estudante que, infelizmente, frequentou apenas o primeiro semestre, deixando para trás a possibilidade de ampliar sua competência escritora. Nele, é possível observar a ausência de coerência e coesão:

Preparar-me para o concurso deixando fluir o pensamento lógico de uma estabilidade, afinal todos nós queremos uma vida melhor, equilibrada e com garantia sem medo de ser demitida de uma hora para outra como está acontecendo nos dias de hoje. Precisamos acreditar que podemos acreditar em futuro melhor para nós e nossos filhos uma garantia de vida, fora as vantagens que lhe pode ser dadas através de um concurso. (Joilma Mello Pimenta).

Confesso que tive grande dificuldade para fazer a intervenção no texto desta estudante. Questionei-me: o que ela quer dizer com “deixando fluir o pensamento lógico de uma estabilidade”? De que forma preparar-se para o concurso poderá dar estabilidade? Interpreto que ela considera vantagem o fato de o emprego público “dar estabilidade”. Mas não é isto que está escrito. Outro aspecto que chamou a atenção neste texto (de que aqui trago apenas um fragmento) e em outros com a mesma proposta foi o fato de ter sido escrito em apenas um parágrafo. Alguns estudantes não dividiram as ideias em parágrafos.

Então, que critério usar futuramente para fazer revisão? Tomei a decisão de trabalhar a escrita a partir da estrutura padrão do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim, eu sugeri, na atividade seguinte, que os estudantes construíssem apenas a introdução do texto. Apresentei três dos temas escolhidos por eles quando estávamos elaborando o currículo e pedi que fizessem introdução para os três. Ou seja: para cada tema, os estudantes escreveram apenas a introdução. Antes, porém, apresentei modelo de introdução, orientação da escrita e comentários teóricos sobre sua estrutura. Os temas sugeridos foram os seguintes:

1. *Diminuição da maioria penal.*
2. *Casamento homoafetivo.*
3. *Desarmamento e a violência.*

Esta foi uma forma de ajudá-los a pensar na tese. Mas, neste encontro, não fizemos o desenvolvimento. A proposta foi para organizar teses. Na lousa, fizemos uma introdução em conjunto. Foi um momento para discutirmos sobre expressões “clichês” que devem ser evitadas.

No encontro seguinte, eles deram continuidade à escrita do texto para produzir o desenvolvimento e a conclusão. Foram lidas algumas “introduções” para os demais colegas, mas não houve correção, apenas leitura para socializar ideias. Cada estudante escolheu entre as três “introduções” feitas no encontro anterior uma para que pudesse produzir o texto completo. Os alunos que não estiveram presentes no encontro anterior fizeram apenas uma “introdução” e, conseqüentemente, o desenvolvimento do texto. Ou seja: houve estudantes que perderam a oportunidade de “exercitar” escritas por conta da ausência. Estas situações que se repetem proporcionam perda de produtividade, mas, sobretudo, a oportunidade de escrever com mais frequência. O que quero dizer com isto é que acredito na escrita também como hábito. Não apenas isso, mas o hábito de escrever ajuda a aprimorar a escrita.

Ao solicitar que dessem continuidade ao texto, que fizessem, além do desenvolvimento, a conclusão, salientei que, desta forma, teríamos o texto completo. Todos escreveram, então, um primeiro texto dissertativo-argumentativo completo.

Na atividade 07 – “Reescrita do parágrafo dissertativo” – trouxe proposta de reescrita. Selecionei três textos produzidos pelos estudantes: cada um com tema diferente. Sem identificação dos estudantes, propus que eles revisitassem os textos e, de acordo com os critérios de avaliação que apresentei, fizessem a reescrita. Meu objetivo era que os estudantes pudessem reescrever o texto de outro colega para que começassem a se familiarizar com a reescrita. A princípio, solicitei que fizessem a revisão dos três, mas eles reclamaram, dizendo que era uma tarefa difícil, então, chegamos a um acordo para fazer a reescrita de apenas um. Os critérios, conforme a Figura 7, foram os que uso quando faço correção e avaliação dos textos, portanto, considere que eles saberiam como fazer.

Todavia, este foi meu primeiro engano: muitos não sabiam o que fazer com a “lista de coisas para identificar no texto”. Então, pedi que deixassem de lado os critérios e fizessem a reescrita de acordo com o conhecimento que eles tinham. Ou seja: cada um deveria observar o que considerava inadequado, tanto do ponto de vista da linguagem (desde ortografia à regência), até o conteúdo do texto. Expliquei que não era para apontar os erros e sim para reescrever o texto fazendo as correções que julgassem adequadas.

Figura 7 – Critérios de correção de redação

CRITERIOS DE AVALIAÇÃO PARA REESCRITA	
1. GÊNERO DISCURSIVO	
<input type="checkbox"/>	Rever elementos característicos do gênero (tese/argumentação/intervenção)
2. CONTEÚDO –	
<input type="checkbox"/>	Fuga total à proposta temática
<input type="checkbox"/>	Parágrafo mal estruturado
<input type="checkbox"/>	Falta de lógica na progressão das ideias
<input type="checkbox"/>	Falta clareza na apresentação das ideias
<input type="checkbox"/>	Falta de coerência
<input type="checkbox"/>	Argumento insuficiente
<input type="checkbox"/>	Abordagem superficial da informação
<input type="checkbox"/>	Trecho confuso
3. ESTRUTURA	
<input type="checkbox"/>	Desobediência a tipologia textual solicitada
<input type="checkbox"/>	Período longo com informações truncadas
<input type="checkbox"/>	Trecho com ideias/informações truncadas, emaranhadas
<input type="checkbox"/>	Falta de coesão (observar os elementos coesivos: presença x ausência)
4. LINGUAGEM	
<input type="checkbox"/>	Ortografia equivocada
<input type="checkbox"/>	Rever acentuação
<input type="checkbox"/>	Rever pontuação
<input type="checkbox"/>	Concordância nominal incorreta
<input type="checkbox"/>	Concordância verbal incorreta
<input type="checkbox"/>	Rever regência
<input type="checkbox"/>	Rever uso da crase
<input type="checkbox"/>	Rever colocação pronominal
<input type="checkbox"/>	Inadequação vocabular
<input type="checkbox"/>	Repetição de palavras
<input type="checkbox"/>	Omissão de termo(s)
5. ASPECTOS GRAFICOS	
<input type="checkbox"/>	Legibilidade da letra
<input type="checkbox"/>	Uso de letras maiúsculas e minúsculas
<input type="checkbox"/>	Rasura
<input type="checkbox"/>	Rever alinhamento das margens e/ou parágrafos

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Esta **primeira atividade de reescrita** foi fundamental para que eu percebesse que os procedimentos de reescrita devem ser adotados antes da escrita. Melhor dizendo: é preciso informar aos estudantes em que aspectos eles serão “cobrados” antes da produção e não depois dela. Todos sabiam quais os critérios básicos de correção: estrutura, linguagem e conteúdo, mas os detalhes de cada critério precisavam ser sinalizados antes da escrita e eu não havia feito isto, partindo do pressuposto de que os estudantes dominavam esta informação.

Assim, após a discussão oral sobre os textos dos colegas, os estudantes sugeriram estudarmos um único tema. Percebi que a maioria escreveu sobre “redução da maioridade penal”, então, sugeri que, no encontro/oficina seguinte, do dia 03 de maio, começaríamos a ler sobre o tema com vistas à escrita de texto estilo ENEM. E, desta forma, eles começaram a se

repertoriar para escrever. Para uma parte da turma, seria uma reescrita, ainda que com características de primeiro texto. Explico: seria uma reescrita para alguns, pois, na primeira fase, quando estávamos escolhendo o tema de escrita, alguns já tinham se apropriado deste tema.

Apresentei-lhes texto que discutia sobre o tratamento jurídico que envolve a temática, mostrando o pensamento de quem é a favor e os argumentos de quem é contra a redução da maioria penal. Em seguida, outro texto que falava sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente¹¹. Por fim, forneci-lhes dois textos em que as ideias sobre o tema se opunham veementemente. Todas essas leituras desencadearam o debate (Foto 16) sugerido pela turma e que fosse “*como os que são feitos na TV*”. Desta maneira, trouxe fundamentação sobre organização de um debate, orientei, conversamos sobre as funções de cada pessoa envolvida na tarefa e dividimos os “papéis”. É importante ressaltar que esta divisão ocorreu de forma muito espontânea, pois os estudantes mostravam suas posições políticas e ideológicas de maneira muito objetiva. Cada um mostrava argumentos com o intuito de defender sua posição com “unhas e dentes”.

Foto 16 – Debate sobre Redução da Maioridade Penal – 10 maio 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

O debate foi um momento extremamente participativo. Como, no encontro anterior, eu havia orientado sobre os papéis de cada um, a participação da turma nesta atividade foi muito produtiva. O tempo foi cronometrado por um dos estudantes, os grupos fizeram reunião antes da discussão, a maioria dos alunos presentes pesquisou e trouxe os registros para

¹¹ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

discussão, houve anotações para réplica e tréplica e, ao final, os comentários para a definição de um possível vencedor do debate.

Penso que os estudantes ganharam muito durante a atividade, principalmente na organização oral da argumentação. Como o tempo do debate era cronometrado, eles não queriam perder a oportunidade de defender suas posições, por isto, organizavam as falas para não errarem.

No dia 17 de maio, após o debate, considerando também as leituras anteriores, os estudos sobre as características do texto argumentativo-dissertativo, além da análise dos critérios de correção do ENEM, adaptados por mim e entregues a cada estudante, propus que eles escrevessem um texto nos moldes do ENEM, com a seguinte “Proposta de Redação”: *A polêmica é grande. Quem tem menos de 18 anos deve responder pelos crimes que comete? Deve ser investigado e preso como se fosse um “adulto” condenado pela justiça? Ou seja: você é favorável ou contra a redução da maioridade penal?*

Considereei que seria um ótimo momento para uma produção mais potente, pois eles haviam participado do debate, lido vários textos e alguns até já haviam escrito sobre o tema, mas, infelizmente, vários estudantes faltaram. Ainda assim, os que vieram produziram a primeira versão do texto sobre “Redução da Maioridade Penal”.

A atividade 10, realizada dia 24 de maio, deu início à Segunda Unidade. Este foi nosso 13º encontro. Momento de reescrita. Até então, eu não havia definido que textos seriam tomados para amostragem na intervenção, pois acreditava que a maioria estaria presente para fazer a primeira reescrita e como isto não ocorreu precisei fazer outro encaminhamento didático. Os estudantes que não tinham vindo à oficina do dia 17 de maio, em que foi feita a primeira versão – a partir de agora denominarei versão para deixar explícito o processo de reescrita do texto –, foram orientados a fazê-la e os demais foram fazer a segunda versão, baseados nos critérios de correção do ENEM.

Não fiz intervenção na primeira versão dos estudantes: fiz os registros em meu caderno porque planejei para que eles fizessem a *autocorreção* com base nos critérios estabelecidos pelo ENEM; só a partir da segunda versão eu fiz a *correção classificatória*. Os critérios de revisão, usados pelos estudantes, adaptados por mim, foram os seguintes:

1) *Domínio da norma padrão da língua portuguesa:*

❖ *Você consegue identificar os registros inadequados à norma padrão ou precisa de correção da professora?*

2) *Compreensão da proposta de redação:*

❖ *Qual a sua tese?*

❖ *Sua argumentação é sustentada através de ideias, dados científicos, dados estatísticos, depoimentos de autoridade?*

❖ *Sua argumentação é original ou é ideia de senso comum?*

3) *Seleção e organização das informações:*

❖ *Seu texto apresenta, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática exigida pela proposta de redação? Ou seja, suas ideias são coerentes?*

4) *Demonstração de conhecimento da língua necessária para argumentação do texto:*

❖ *Você usou conjunções, advérbios, adjetivos, etc. de forma coesa?*

❖ *Os parágrafos foram elaborados de forma que foram compostos de um ou mais períodos articulados e as ideias foram relacionadas com as anteriores?*

5) *Elaboração de uma proposta de solução para os problemas abordados, respeitando os valores e considerando as diversidades socioculturais:*

❖ *Houve proposta de intervenção?*

❖ *A proposta de intervenção considerou a tese e os pontos apresentados na argumentação?*

❖ *A proposta de intervenção é exequível? Ou seja: é possível colocá-la em prática?*

❖ *A proposta reflete seus conhecimentos de mundo?*

Na oficina do dia 31 de maio, para a escrita da terceira versão do texto sobre Redução da Maioridade Penal, fiz intervenções após o texto do estudante. As intervenções foram específicas para cada estudante, porém, observei que boa parte da turma estava com dificuldade na distribuição das ideias em parágrafos e, por isto, antes deles fazerem a terceira versão, fizemos estudo dirigido sobre paragrafação. (Apêndice B; Atividade 11). Assim, este foi um momento em que precisei ser flexível, pois os festejos juninos estavam próximos e as ausências se acentuavam. Portanto, foi providencial fazer correção textual-interativa, aquela em que faço os comentários mais longos, por escrito, após o texto e, às vezes, à margem do texto. Acrescento a este, pequenos bilhetes à conversa individual.

Esta forma de fazer correção textual-interativa favoreceu a melhor compreensão por parte dos estudantes. Preparei, também, uma atividade sobre coesão e coerência (Apêndice B – Atividade 12) com o intuito de acrescentar informações as quais, embora eu inferisse que eles tivessem conhecimento, na escrita esta situação não era revelada.

A fundamentação sobre estrutura do texto dissertativo-argumentativo é sempre retomada quando estamos começando escrita ou reescrita. Uso a lousa para “refrescar a memória” dos estudantes sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo considerado canônico, ou seja, de acordo com as normas estabelecidas ou convencionadas, como é exigido nas redações do ENEM e dos concursos de modo geral. Na lousa, retomo esquemas como, por exemplo, os dos itens a seguir: “Introdução: apresentar a tese (sua opinião acerca do tema); Desenvolvimento: pode ser feito em dois ou três parágrafos e deve apresentar os argumentos, que podem ser baseados em dados estatísticos, falas ou depoimentos de autoridades, dados científicos ou culturais; Conclusão: precisa retomar a tese e apresentar solução verossímil. Atenção ao traçado das letras, recuo de parágrafo e margem. Na dúvida sobre a grafia de uma palavra, faça substituição.”

Neste percurso entre teoria e prática e vice-versa, retomo as ideias de Antunes sobre o processo de escrever textos.

Conforme as concepções que se tem do que seja escrever, treina-se a escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, para nada e para ninguém; ou se escrevem textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor, mesmo simulado (ANTUNES, 2005, p. 28).

Neste vai e vem da escrita e reescrita, penso que a redação proposta pelo ENEM não é uma redação descontextualizada, mas sim a produção de texto cujos temas refletem os problemas sociais contemporâneos. Quando estamos preparando os estudantes para a redação do ENEM e dos demais concursos, estamos preparando-os também para os enfrentamentos do dia a dia, para as discussões políticas, filosóficas, sociais e culturais. Preparar o estudante para a redação não se restringe às discussões linguísticas. Todavia, um texto precisa estar de acordo com as convenções da escrita, os registros formais, a adequação vocabular, dentre outros inúmeros aspectos ensinados nas instituições de ensino.

Considerando que as ausências atrapalhavam o processo de reescrita, na oficina do dia 14 de junho, antes do recesso, assistimos a um debate sobre o tema Redução da Maioridade Penal, produzido pelo Canal Futura – sala debate, postado no canal do Youtube. A sinopse do debate explicita:

Redução da Maioridade Penal – 07/04/2015 A câmara dos deputados está começando a análise da proposta de emenda constitucional que pretende reduzir a maioridade penal de 18 para 16 anos. A discussão ganha força, principalmente quando há casos que despertam uma comoção nacional,

como aconteceu com o menino João Hélio, no Rio de Janeiro, e com o estudante Victor Hugo Deppman, em São Paulo. Ambos foram assassinados com envolvimento de menores de idade. O debate estimula inúmeras questões como a situação carcerária no Brasil, educação e até pontos legais da mudança da constituição. O Sala Debate junta-se à discussão com os convidados José Muiños Piñeiro, Desembargador da Segunda Câmara Criminal do TJ-RJ, Cristiana Cordeiro, Juíza da Vara da Infância do Estado do Rio de Janeiro e, pela internet, Lennon Pereira, Profissional de Informática favorável à redução e Rafael Santana, Professor de Sociologia.

Como os estudantes queriam fazer o lanche junino, unimos o útil ao agradável: assistimos ao debate e fizemos o lanche junino no último encontro do mês de junho.

As leituras iniciais sobre o tema e o debate feito pelos estudantes foram importantes para ajudá-los na fundamentação e argumentação de suas ideias. Em relação aos textos produzidos, há referência a personalidades – como Renato Roseno, coordenador do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente da Bahia (CEDECA), por exemplo – e, em relação ao vídeo com o debate, alguns comentaram que foi importante para ratificar as ideias e perceber que a sociedade ainda está aberta ao debate. Considerei importante que eles pudessem confrontar ideias, fazer analogias e verificar em que pontos suas ideias se afinavam ou se contrapunham às de personalidades que podem influenciar na decisão da proposta de emenda para redução da maioria penal.

Embora a Segunda Unidade seja “partida” pelo recesso, como já expliquei, havíamos começado a primeira versão na Primeira Unidade, portanto, a divisão do tempo didático em unidades não interfere na produção dos textos.

Retornamos do recesso no dia 5 de julho. O Quadro 3, síntese das atividades no mês de julho, ajuda a visualizar nossa proposta de escrita e os procedimentos para elaboração das tarefas. A partir de agora, mostrarei mais detalhadamente, pois se tratam das propostas que originaram as produções a serem analisadas.

Quadro 3 – Síntese das oficinas do mês de julho de 2017

DATA	PROPOSTA DE CONTEÚDO	AÇÃO/PROCEDIMENTO
05.07	Articulação de ideias e palavras	Análise do texto considerando os elementos de coesão
12.07	Articulação de ideias e palavras	Análise do texto considerando a coerência. Reescrita de parágrafos
19.07	Leitura de conto de Conceição Evaristo. Lançamento da atividade do dia do estudante	Análise do Conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” Apresentação da proposta do evento Vozes Negras Femininas
26.07	Leitura e análise de texto argumentativo Reescrita de parágrafos (para casa)	Seleção de argumentos: comparação, alusão histórica, argumentos com provas concretas, argumentos consensuais, argumentos de autoridade. A atividade 13-A sobre reescrita de parágrafos ficou para casa

Fonte: Elaboração própria

Retomamos atividades de leitura, analisando textos em que observamos o uso de elementos de coesão (articulação de palavras) e de ideias (coerência). Estas atividades surgiram exatamente após eu ter feito revisão e análise dos textos dos estudantes. Fiz levantamento dos aspectos que estão em desacordo com as regras gramaticais definidas como padrão. Afinal, qual seria o foco maior da reescrita? Era necessário concentrar a reescrita em um ou dois aspectos em que os estudantes mais se equivocam, até porque os textos são singulares e os “problemas” realizados pelos estudantes também eram variados. Com esta atividade, fui aproximando os estudantes do vocabulário gramatical usado nos critérios a serem observados no momento da reescrita. Não adiantava eu falar em elemento de coesão se alguns estudantes não sabiam diferenciar uma preposição de uma conjunção (só para exemplificar).

Em 12 de julho, os alunos fizeram atividade de reescrita de parágrafo de um aluno do 3º ano do Ensino Médio, dando continuidade à atividade sobre coesão e coerência. Fizemos a leitura de algumas produções e analisamos três textos, coletivamente, no quadro branco. Eles puderam ver como um mesmo texto pode ser escrito de formas diferentes, mas com o mesmo conteúdo. Esta atividade foi realizada na lousa. Não fotografei o quadro, infelizmente. Dividimos as ideias em períodos menores, pontuamos, alteramos a ordem das ideias, mas não alteramos o sentido do que estava sendo dito.

No dia 19 de julho, fizemos a leitura de um conto de Conceição Evaristo e apresentei a proposta do evento/encontro do dia 10 de agosto para a comemoração do dia do estudante. Fizemos, também, o restante da correção da atividade sobre coesão e coerência, pois alguns alunos não tinham concluído e consideramos que só poderíamos corrigir se todos tivessem feito a atividade. Como houve ausências, nem todos haviam concluído na semana anterior.

A atividade seguinte, do dia 26 de julho, foi de leitura e análise de texto argumentativo com vistas a compreender como se faz a seleção de argumentos. Com esta atividade, selecionada em um livro de 3º ano do Ensino Médio, tencionei ampliar as informações teóricas sobre os tipos de argumentos. Observo que os estudantes têm bons argumentos, mas desconhecem as formas de estruturá-los. Defendo, pois, que a organização das ideias traz para o texto a coerência necessária para que o estudante seja compreendido. Trabalhamos em dois encontros com o texto cujo tema foi “A gravidez na adolescência e seus desdobramentos”. A partir da análise desta temática, os estudantes produziram redação modelo ENEM.

Solicitei que fizessem uma atividade em casa sobre reescrita de parágrafos. Desta vez, os parágrafos foram retirados da redação sobre maioridade penal. O primeiro parágrafo a

ser reescrito foi de introdução e o segundo, de desenvolvimento. Foram escritos por colegas diferentes, os parágrafos não eram do mesmo texto (embora fossem sobre o mesmo tema).

No encontro do dia 26 de julho, também relembramos as ações para a atividade do dia do estudante: leitura de dois contos de Conceição Evaristo, dois poemas de Lívia Natália e trechos do diário de Carolina Maria de Jesus. Algumas destas tarefas também foram feitas em casa. Em sala, verificamos quem havia trazido os dados das pesquisas bibliográficas e marcamos a montagem do mural.

O Quadro 4 apresenta a síntese das atividades do mês de agosto.

Quadro 4 – Síntese das oficinas do mês de agosto de 2017

DATA	PROPOSTA DE CONTEÚDO	AÇÃO/PROCEDIMENTO
02.08	Recepção dos novos estudantes Texto argumentativo: Gravidez na adolescência	Recepção dos novos estudantes e leitura de texto argumentativo: Gravidez na adolescência
09.08	Mural sobre escritoras negras Retomada do texto argumentativo	Montagem do mural sobre as escritoras negras
16.08	Avaliação do evento “Vozes Negras Femininas” Parágrafo argumentativo	Retomada da reescrita de parágrafo argumentativo
23.08	Redação modelo ENEM	Simulado proposto pelos estudantes
30.08	Reescrita de redação	Reescrita da redação, baseada em modelo de um colega

Fonte: Elaboração própria

Recebemos os novos alunos, no dia 2 de agosto. A recepção foi simples. Pedi que os veteranos falassem sobre a oficina e, desta forma, eu pude observar a compreensão que estes tinham dos encontros e os estudantes novos foram recepcionados não apenas pela professora, mas, também, pelos colegas. Entreguei o texto argumentativo para os recém-chegados e expliquei que já havíamos lido o texto e, portanto, continuaríamos a analisá-lo. Mas, antes, eles se apresentaram, falaram das expectativas e da busca por qualificação e sucesso nos concursos. O perfil é basicamente o mesmo e, então, não vou aqui repetir o já dito antes.

Na sequência, distribuí o mesmo material para diagnóstico que os demais haviam usado no início do ano, todavia, eles deveriam responder em casa e me entregar em nosso encontro seguinte. Falamos sobre a realização do evento, no dia 10 de agosto, para comemorar o dia do estudante, no qual discutiríamos sobre escritoras negras. Quero aqui destacar que, na semana seguinte, a aula do dia 09 de agosto, quarta-feira antes do evento, um dos estudantes novos (Erisvaldo) trouxe uma pesquisa com biografias e trabalhos de diversas escritoras negras. Esta ação me deixou muito contente, pois deduzi que era demonstração de interesse pelo tema.

Na oficina do dia 09 de agosto, os estudantes responsáveis pelo mural organizaram os textos e ilustrações, ou seja: fizeram o mural para o evento do dia 10 de agosto. Fiquei com os alunos novos retomando o texto sobre “A gravidez na adolescência e seus desdobramentos”. Discorri sobre outras etapas da oficina. Dei-lhes o material sobre coesão e coerência, expliquei que trabalhamos com reescrita e recebi os textos diagnósticos de alguns deles. Enfim, recepcionei os estudantes de forma mais acolhedora e direta.

Foto 17 – Mural sobre Escritoras Negras – Dia do Estudante, 10 ago. 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Em 16 de agosto retomamos a atividade de reescrita do parágrafo e fizemos avaliação do encontro “Vozes Negras Femininas”. Os estudantes disseram que aprenderam muitas informações sobre a literatura negra feminina e sobre a participação da mulher negra na sociedade. Eles comentaram que só tinham “ouvido falar” sobre a ativista Vilma Reis e era muito importante saber mais coisas sobre as ações encabeçadas por ela.

Em relação à reescrita do parágrafo, utilizei a seguinte proposta: “Os parágrafos a seguir fazem parte do texto de dois colegas, que foram escritos a partir da proposta de redação com o tema ‘Redução da Maioridade Penal’”. Sua tarefa agora é reescrevê-los, corrigindo o que você considera que está incoerente, confuso, desestruturado. Identifique também as inadequações gramaticais: ortografia, acentuação, pontuação, etc.

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que, os menores infratores apartir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

O resultado desta atividade me deixou confusa, pois percebi que a maioria não conseguiu reescrever o texto, como pode ser observado nestes textos de Alice Negreiros, Gabriel de Lima S. Fiáis, Jeniffer Kelly e Solange C. de Moraes.

Figura 8 – Trechos de textos analisados – Reescrita de parágrafos – 26 jul. 2017

Tel.: (71)3233-7399 – CEP: 40.323-010

Estudante Alice Negreiros Data: 26/07/2017

Atividade 13 Reescrita de parágrafos

A redução da maioridade penal no Brasil ^{ESTABELECE A REDUÇÃO DE 16 ANOS} prevê que os menores infratores apartir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

A redução da maioridade penal no Brasil ^{ESTABELECE} prevê que os menores infratores apartir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e privam a responsabilidade como adultos. Com a idade jovem o jovem conclui sua fase de puberdade e adolescência de forma rápida para encarar as responsabilidades dos quais não está preparado. Vamos entender qual a função do ECA e da redução da maioridade penal.

Rua - Jacianna Barfino, n.º 134, Lixa Uguá, Salvador / BA
Tel.: (71)3233-7399 – CEP: 40.323-010

Estudante Gabriel de Lima Silva Fiáis Data: 26/07/2017

Atividade 13 Reescrita de parágrafos

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que, os menores infratores apartir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que os menores infratores apartir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as mesmas funções de um adulto irresponsável.

Estudante Jennifer Kelly Data: 26/07/2017
 Atividade 13 Reescrita de parágrafos

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que, os menores infratores a partir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

se não vou cumprir as medidas... das... vou fazer como?

isto contém muita incoerência

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que os menores infratores com idade a partir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (E- (A), Estatuto da Criança e do Adolescente, desta forma o jovem que se encontra na sua fase de puberdade e adolescência incompleta, terá que encarar responsabilidades que são desconhecidas entre eles.

Segundo Renato Roseno, coordenador do CEDECA-CE, faz necessário pensar nos "porquês" de tanta violência...

Tel: (71)3233-7399 - CEP: 40.323-010
 Consórcio e Combustível

Estudante Silange B. de Moraes Data: 26/07/2017
 Atividade 13 Reescrita de parágrafos

permundo permitido

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que, os menores infratores a partir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que os menores infratores a partir de 16 anos cumpram as medidas socioeducativas determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), permitido assim que os menores infratores conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Como pesquisadora, acreditava que os estudantes perceberiam as incoerências do texto do colega. Talvez tenham percebido, mas não souberam revisar (ou corrigir). Ao propor que os estudantes reescrevessem o texto do colega, eu estava interessada em que eles encontrassem soluções para a reescrita do outro, porque, às vezes, eles não veem solução para o próprio texto. Eu não queria uma correção resolutiva, porque, segundo Ruiz (2015, p. 61), “uma correção resolutiva poupa o aluno do esforço da correção, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor”.

Colocar nas mãos dos estudantes a tarefa de reescrever é fundamental para a autonomia e a construção de autoria. Orientar reescrita não é fazê-la pelo aluno. Por isto, se torna uma tarefa tão árdua. Ruiz (2015, p. 62) sustenta:

Ao monopolizar o trabalho da revisão – e, portanto, da escrita –, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso foi realizado por quem é de direito. E ao que tudo indica, não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza linguística de tais problemas, nem para comparar a versão do professor com a sua a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender o mecanismo da reescrita.

Acredito que foi o que ocorreu com os estudantes: eles nunca tinham feito reescrita, muito menos do texto do colega. Então, fiquei refletindo sobre esta atividade, e, no encontro de 16 de agosto, propus outra, mantendo a reescrita do mesmo parágrafo.

“Após leitura do texto original e das possibilidades de revisão, reescreva o texto original, fazendo as adequações, considerando a coesão e coerência do texto”.

Em seguida, apresentei o texto original e quatro possibilidades de reescrita. Aqui, seguirá o texto original e apenas uma reescrita – como amostragem.

Texto original:

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que, os menores infratores a partir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

Observe estas possibilidades de reescrita do parágrafo anterior

Possibilidade 01

A redução da maioridade penal de 18 para 16 anos pode interferir diretamente nas ações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma vez que as medidas socioeducativas definidas por este estatuto perderão a validade. Além disso, as crianças e adolescentes têm direito à reclusão em ambientes específicos à faixa etária.

Quando propus que eles analisassem quatro possibilidades de reescrita, pretendi usar os textos reescritos como modelo para que eles pudessem refletir sobre a escrita e reescrita e

assim pudesse, de fato, ocorrer o ato de revisão. Esta atividade teve desdobramentos mais adiante, como veremos ao falar sobre revisão e reescrita.

A oficina do dia 23 de agosto foi programada em função da demanda da turma. Eles solicitaram que fizesse a redação como se fosse um “simulado”. Assim, propus a redação, nos moldes do ENEM, com a seguinte temática: “*Pobreza em evidência no Brasil*”. Desta forma, esta foi uma oficina em que os estudantes, silenciosamente, fizeram a redação. Havia 15 alunos presentes. Toda orientação estava no material por escrito. De fato, fizemos uma simulação de redação do ENEM.

Na oficina do dia 30 de agosto, a proposta foi de reescrita da redação do ENEM. Na orientação de reescrita, apresentei um texto de um colega (em anonimato, como sempre faço), sem tecer comentários sobre o mesmo e solicitei que o estudante comparasse-o ao próprio texto, de acordo com as perguntas listadas:

“Qual a sua tese? Em quantos parágrafos você dividiu suas ideias? Você consegue identificar argumentos que sustentam a tese? Em sua conclusão há intervenção? Ao reler seu texto, você consegue perceber incoerências? Em caso afirmativo, quais? Há elementos de coesão inadequados? Em caso afirmativo, quais? Você consegue perceber, através de minha correção/intervenção, que mudanças precisa fazer para melhorar seu texto?”

Estas perguntas surgem na tentativa de, mais uma vez (e desta vez pelo processo de comparação), o sujeito ler e revisar seu texto.

Eis o texto que foi usado para análise e comparação:

O Brasil é um dos países que vem se destacando de forma assustadora no índice de pobreza. O desemprego aumenta cada dia mais e a falta de recursos econômicos está contribuindo e muito para o aumento de pessoas, entre jovens e adultos, desempregados.

O descaso dos líderes políticos para com a sociedade brasileira, principalmente a de baixa renda, faz com que muitos sintam-se discriminados e com autoestima abalada, o que os leva a desistirem no meio do caminho, deixando seus sonhos e projetos sem segundo plano.

É preciso investir em educação para que haja transformação na situação em que o Brasil se encontra. O cidadão tem que conhecer os seus direitos, valorizar sua raça, pois a pobreza não se resume unicamente às pessoas negras e de baixa renda. Hoje, a crise vem se estendendo e atingindo os que possuem cursos especializados e isso se deve unicamente à má administração do nosso país.

É preciso repensar o Brasil, buscando soluções eficientes para acabar com essa crise social e econômica. É preciso gerar mais emprego, controlar o índice de natalidade para que se possa ter um país mais desenvolvido e com melhores condições de sobrevivência.

Em um segundo momento, analisamos o texto juntos e os estudantes puderam tirar dúvidas, analisar os argumentos do texto do colega e compará-los aos seus. Considero esta ação dialógica e interativa porque retomamos as perguntas do roteiro inicial e os sujeitos trocaram ideias, principalmente, sobre a tese e os argumentos. Perceberam, por exemplo, que embora houvesse opinião no primeiro parágrafo, esta não era sobre a evidência da pobreza no Brasil. Viram também que o autor poderia ter argumentos mais “fortes”. Outros aspectos foram analisados, conforme as orientações iniciais. Chamei a atenção do uso adequado do pronome oblíquo, como elemento de coesão, na sentença: “[...] e com autoestima abalada, o que os leva a desistirem no meio do caminho [...]”. Estas, dentre outras observações, são pertinentes para reforçar a compreensão que os estudantes têm da metalinguagem. Repito: de nada adianta explicar que os elementos de coesão estão inadequados, se os sujeitos não souberem do que estou tratando.

Considero que esta revisão coletiva se aproxima da “correção textual-interativa” proposta por Ruiz (2015), com o diferencial de que, por ser coletiva, fazemos a correção/revisão oralmente, acompanhando o texto. Retomando Ruiz (2015), quando conceitua correção textual-interativa afirmando que se trata “de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno”, verifico que, ao trocar ideias com os sujeitos escritores, faço-o na perspectiva dialógica.

A discussão foi extensa e não houve tempo para fazer a segunda versão do texto em sala de aula. Ficamos apenas na análise coletiva. A reescrita propriamente dita foi feita em casa. Infelizmente, quando isso acontece, poucos estudantes trazem o texto. E foi isto que ocorreu. E assim, findou-se a Segunda Unidade. É importante registrar que esta produção textual não fará parte da análise dos dados. Outro aspecto importante a ser informado é que os estudantes, muitas vezes, trazem a redação após três ou até mais semanas. Ou seja: eles produzem de acordo com o tempo e disponibilidade deles. Isto não significa que eu não cobre, apenas flexibilizo.

5.2 REVISAR – REVER – REESCREVER É ≠ DE PASSAR O TEXTO A LIMPO

Para mim, um texto não está pronto enquanto não é revisitado, revisto, refeito. Para os estudantes da Oficina de Redação para Concursos esta não era uma tarefa corriqueira (escrever, revisar, refazer etc.). Ao propor a reescrita, acreditava que, para eles, era uma estratégia conhecida, ainda que não fosse cotidiana. Ledo engano. Os sujeitos que estavam na

oficina em 2017 não tinham o hábito de fazer reescrita; no máximo, o que eles faziam era passar o texto a limpo. Por conta disto, tive algumas situações inusitadas. A principal foi o fato de alguns alunos fazerem, praticamente, um novo texto. Felizmente, foram poucos nesta condição. A segunda situação inédita foi a dificuldade de os estudantes seguirem o roteiro de autocorreção.

Ao perceber que alguns não estavam fazendo a reescrita e sim a elaboração de outro texto, perguntei-lhes: o que é reescrever um texto? As respostas foram transcritas literalmente, preservando a originalidade da sala de aula.

“Para mim reescrever um texto é escrever novamente um texto já escrito, só que corrigindo os erros cometidos ao longo do texto” – Jéssica.

“É observar os erros que cometemos, e aprendendo escrever melhor, entendendo os parágrafos e tudo que se diz a respeito sobre o que se pede no mesmo” – Maria Célia.

“É um processo de renovação ou correção sobre um texto anterior, na minha opinião e traduzir de uma forma que obedeça uma regra ou exigência feita pelo solicitante” – Ingrid.

“Seria o momento em transcrever, assim corrigindo detalhes apontados, acrescentar conteúdo, rever coerências, disseminar ideias, etc.” – Erisvaldo.

“Reescrever é quando escrevemos um texto e depois reescrevemos. É reavaliar o texto escrito observando os erros de pontuação gráfica, ortografia e acrescentar no texto, se necessário for. Portanto, é importante que outra pessoa leia para que possamos ter mais segurança naquilo que escrevemos. O texto também precisa estar coerente” – Solange.

“É fazer as correções que foram sinalizadas de acordo com a orientação que foi dada e buscar elaborar um texto com objetividade e clareza” – Jose.

“Reescrever um texto é produzir o mesmo texto, porém com outras palavras e editar coisas que já foram ditas do texto base” – Jeferson.

“É corrigir algo que fizemos que não ficou legal, não ficou com muito objetivo, nem colocamos algo com muita dissertação e faltou os argumentos certos para o texto abordado” – Ana Paula.

“Reescrever um texto é corrigi-lo e repensa-lo, usar novos argumentos e observar o que falta para melhora-lo” – Beatriz.

“Em minha opinião reescrever é fazer uma análise do texto original eliminando os possíveis erros, enxugando os parágrafos longos, revendo e reformulando opiniões” – Dilma.

Embora eu tenha perguntado (e escrito no quadro), “o que é reescrever um texto?” uma das alunas entendeu assim: “Qual o objetivo de reescrever um texto?”. E respondeu:

“Para mim, é algo que ajuda muito, quando reescrevemos podemos corrigir erros despercebidos e melhorar nosso ponto de vista de como se colocar em um texto mostrando claramente todos os pontos que se tem a discutir” – Criystal.

Ao ler e reler essas respostas, percebi que, de modo geral, os estudantes têm uma ideia concreta do conceito de reescrita, mesmo que não consigam colocá-lo totalmente em prática.

Quando Jéssica diz que “é reescrever o texto novamente, corrigindo os erros...”, fica evidente que a ideia núcleo deve ser mantida e que é necessário rever o que não está adequado – na visão do corretor. Mas, então, como se justifica o fato de ela ter suprimido períodos em vez de reestruturá-los? Vejamos:

Tema: Pobreza em evidência no Brasil – 1ª Versão

Pobreza em evidência no Brasil

Por conta da desigualdade social e econômica percebe-se a pobreza no Brasil. A evidência nesse assunto é muito grande, basta olhar para as pessoas que moram nas ruas, para as que estão desempregadas e as que estão passando fome e necessidade. A pobreza também é fruto da crise econômica, que vem causando um grande desconforto nas famílias brasileiras. Por conta da crise, várias pessoas perdem seus empregos e passam a ter dificuldades em colocar comida na mesa de casa, e assim vem surgindo a pobreza.

Estima-se que a pobreza no Brasil terá impacto maior nas áreas urbanas, já que nas áreas rurais as pessoas estão se tornando mais independentes. No Brasil, é só olhar para as escolas públicas, bairros pobres – onde na maioria das vezes se vê crianças descalças brincando em meio ao lixo, onde ela corre o risco de pegar doenças graves – que saberá o grau de pobreza.

A desigualdade social e econômica é uma das causas da crise econômica, que também é fruto da crise, que vem causando grande desconforto nas famílias brasileiras.

Observemos a supressão do primeiro período. Nele se encontrava a tese. Ela também usa um elemento de coesão referencial sem ter citado o referente. Observemos, a seguir, o uso do pronome demonstrativo “nesse” na primeira linha.

Tema: Pobreza em evidência no Brasil – 2ª Versão

Pobreza em evidência no Brasil

A evidência nesse assunto é muito grande, basta olhar para as pessoas que moram nas ruas, as que estão desempregadas e as que estão passando fome e necessidade.

A pobreza pode ser percebida através da desigualdade social e econômica, com salários dissonantes e a exploração da mão de obra. A pobreza também é fruto da crise que vem causando grandes desconfortos nas famílias brasileiras. A corrupção com políticos descomprometidos e escamoteadores e o desemprego, causado pela instabilidade política e econômica.

Estima-se que a pobreza no Brasil terá impacto maior nas áreas urbanas, já que nas áreas rurais as pessoas estão se tornando mais independentes. No Brasil, é só olhar para as escolas públicas, para os bairros pobres – onde na maioria das vezes vê-se crianças descalças brincando em meio ao lixo – postos de saúde públicos, etc. e saberá o grau de pobreza.

A pobreza de certo ponto de vista, é algo global, no entanto há como amenizar esse problema, como erradicar a fome através de doenças, ajudar pessoas necessitadas.

Quando fiz a intervenção, não pedi que ela retirasse o parágrafo. Logo, parece que ela não teve critérios para fazer a revisão. Reitero que os critérios foram sinalizados na atividade escrita, no momento em que apresentei o texto do colega, para que pudéssemos fazer comparações. A reflexão que quero apresentar é: os estudantes sabem o que deve ser feito, mas precisam de mais tempo para se apropriarem da estratégia de reescrita. Eles acreditam que é um bom caminho, mas ainda precisam de prática. Precisam construir o percurso de reler, rever, reconstruir o texto.

Maria Célia quando diz que reescrever: “*É observar os erros que cometemos, e aprendendo escrever melhor, entendendo os parágrafos e tudo que se diz a respeito sobre o que se pede no mesmo*” demonstra que sabe o que é reescrever, embora misture os modos verbais e não tenha objetividade na elaboração do conceito. Ela também generaliza informações: “[...] *entendendo os parágrafos e tudo que se diz a respeito sobre o que se pede no mesmo*”. Observo, quando ela se refere aos parágrafos, que tem influência da minha intervenção, pois, quando começamos as aulas, ela não encadeava as ideias em parágrafos, mas, com minha orientação, ela tem conseguido desenvolver em cada parágrafo uma ideia, ainda que com alguns equívocos.

Logo que faço a primeira leitura, faço também a correção dos diversos aspectos gramaticais: ortografia, concordância verbal e nominal, regência, por exemplo. Este procedimento da correção está alicerçado nas ideias de Serafini (1995, p. 107) quando afirma

que “a correção de um texto é um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Ao fazer a “higienização” do texto (JESUS, 2001), ofereço a oportunidade de o sujeito pensar outros aspectos para revisão. Os elementos linguísticos constitutivos da modalidade escrita da língua portuguesa se apresentam, para a maioria dos estudantes, como a única competência necessária para se constituir um texto considerado adequado. É claro que isto é um equívoco, porque “a atividade escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH; ELIAS, 2015). Portanto, natureza linguística é apenas uma das cinco competências da avaliação do ENEM, por exemplo. Então, quando a minha intervenção tem poucas marcas nesta competência, os estudantes costumam ficar felizes, pois não compreendem que questões de coesão e coerência estão quase imperceptíveis e que o texto ainda precisa de revisão.

5.3 SEIS MULHERES EM DESTAQUE

A partir de agora, analisarei especificamente, apenas os textos das seis alunas, referidas no início do Memorial. Será uma amostra do trabalho de reescrita. Para lembrar, as estudantes são: Alice Negreiros da Silva de Cerqueira, Cíntia de Jesus Nascimento, Dilma Santos de Jesus, Jeniffer Kelly Brito de Oliveira, Maria Célia de Jesus e Solange Cristina de Moraes.

Primeira estudante: Alice Negreiros da Silva de Cerqueira

Analisemos o primeiro parágrafo do texto de Alice. Não há equívocos ortográficos ou outro aspecto da competência I do ENEM, todavia, fica evidente a falta de coerência:

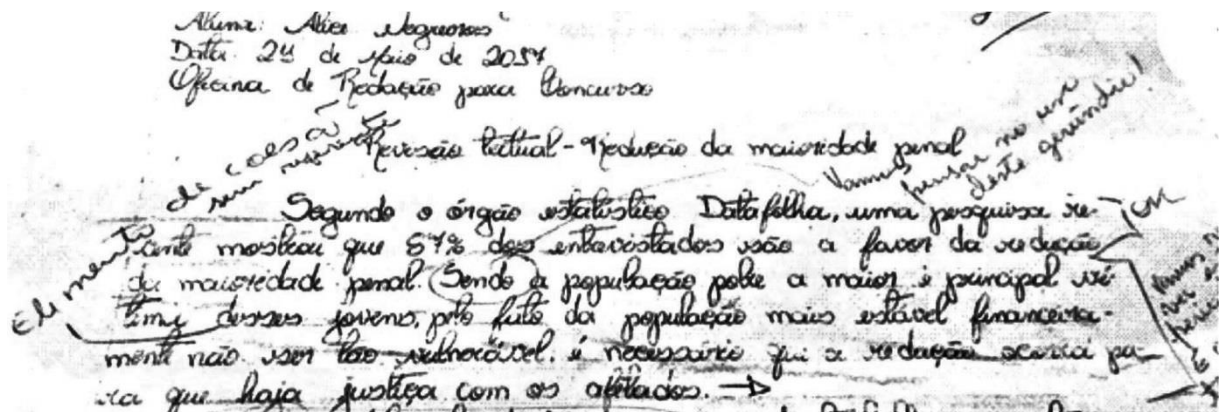
Segundo o órgão estatístico do Datafolha, uma pesquisa recente mostrou que 87% dos entrevistados são a favor da redução da maioridade penal. Sendo a população pobre a maior e principal vítima desses jovens, é necessário que a redução ocorra para que haja uma punição justa. (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira – 1ª versão).

Considero que a estudante é favorável à redução da maioridade penal, pois inicia o texto com dados estatísticos comprovando que 87% da população é favorável à redução. Como, então, ela pode falar em punição justa se a maior parte da população que é vítima

“desses jovens” é, conforme ela afirma, justamente a pobre? Após considerar minha intervenção, **a segunda versão** do texto de Alice, neste parágrafo, é esta:

Segundo o órgão estatístico Datafolha, uma pesquisa recente mostrou que 87% dos entrevistados são a favor da redução da maioria penal. Sendo a população pobre a maior e principal vítima desses jovens, pelo fato da população mais estável financeiramente não ser tão vulnerável, é necessário que a redução ocorra para que haja justiça com os afetados. (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira – 2ª versão).

Figura 9 – Trecho de textos analisados – 24 maio 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017

Fiz consideração às margens do texto, como pode ser observado no original retratado na Figura 9.

É possível notar que, após a reescrita, a ideia de vulnerabilidade que afeta principalmente os jovens de baixa renda foi justificada, embora a tese tenha ficado um pouco prejudicada. Afinal, ela defende a redução da maioria penal? Sendo assim, este parágrafo ainda precisa ser reescrito. Outro aspecto a ser observado é que o elemento de coesão “desses” refere-se aos jovens, que não foram citados anteriormente, e, portanto, isto também precisa ser revisto.

A terceira versão do texto de Alice ficou assim:

Segundo o órgão estatístico Datafolha, uma pesquisa recente mostrou que 87% dos entrevistados são a favor da redução da maioria penal. A população pobre é a principal vítima dos menores infratores, pelo fato da população mais estável financeiramente não ser tão vulnerável. Por isso, é necessário que a redução ocorra para que haja punição aos delinquentes. (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira – 3ª versão).

Portanto, na terceira versão, a estudante escritora, após minhas sinalizações interativas-textuais, percebe que não poderia ter se referido aos jovens que ela não havia citado antes e nomeia-os de “menores infratores”, além de modificar o foco para os “delinquentes” e não para as “vítimas”. Esta mudança também reforça a tese dela.

Outro aspecto da coesão a ser observado na primeira versão do texto de Alice é o uso exagerado do verbo no gerúndio. Vejamos outro parágrafo do texto, na primeira versão, em que o uso do gerúndio poderia ser evitado.

*Por esses motivos, a emenda **sendo** aprovada, outras mudanças serão feitas, como punições mais severas pelo ECA para os adolescentes mais jovens. O sistema carcerário sofrerá ajustes para receber os infratores e atender as necessidades dos mesmos de acordo com o ECA. E uma grande medida **partindo** do Ministério da Educação, a criação e melhoria dos programas educativos das escolas e do ensino.* (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira – 1ª versão).

Questionei – por escrito – se era possível apresentar a mesma ideia sem usar o verbo no gerúndio, pois ela queria apresentar uma solução, caso a emenda fosse aprovada. Mas esta ideia não estava evidente, uma vez que, na sequência do período, o uso da conjunção *como* provocava dubiedade. Sinalizei que a conjunção *como* poderia ter valor de conformidade ou comparação, nesta oração, e perguntei qual o sentido que ela gostaria de dar. Como resposta, ela apresentou a seguinte mudança na segunda versão:

Por esses motivos, as medidas tomadas para punição seriam melhor pensadas e organizadas junto com o ECA para os adolescentes mais jovens. O sistema carcerário sofrerá ajustes para receber os infratores e atender às necessidades dos mesmos, de acordo com o ECA sem infringir os direitos humanos. E uma grande medida partindo do Ministério da Educação, a criação de melhoria de oficinas e cursos técnicos, das escolas e do ensino. (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira – 2ª versão).

Como é possível observar, Alice compreendeu a intervenção e modificou o uso do gerúndio e da conjunção *como*, desta forma o período ficou mais objetivo e ela conseguiu transmitir a ideia correta para o leitor. Percebe-se, também, que ela conseguiu manter o sentido de possibilidade (expresso na oração subordinada adverbial condicional, reduzida de gerúndio), usando o verbo no futuro do pretérito: *seriam*. Todavia, no período seguinte, Alice não conseguiu manter o paralelismo. É possível observar que o verbo “*sofrer*” está no futuro. Isto significa que ela não percebeu na construção do primeiro período o sentido de possibilidade, por isso usou “*sofrerá*”, que é futuro concreto.

Assim, fiz nova intervenção oral, expliquei que ela precisava observar a incoerência verbal – a falta de paralelismo sintático. Neste caso, pedi que ela analisasse o uso dos verbos e que sentido ela queria provocar no leitor. Neste mesmo parágrafo, destaquei, também, o uso e o sentido do verbo “partir”, ao se referir ao Ministério da Educação, e pedi que, se possível, o substituísse. Então, na terceira versão, o último parágrafo foi reescrito assim:

Por esses motivos, as medidas tomadas para punição seriam melhor pensadas e organizadas junto com o ECA para os adolescentes mais jovens. O sistema carcerário sofreria ajustes para receber os infratores e atender às necessidades dos menores, de acordo com o ECA, sem infringir os direitos humanos. Com o auxílio do Ministério da Educação, outra medida seria a criação e melhoria de oficinas e cursos técnicos, das escolas e do ensino. (Alice Negreiros da Silva de Cerqueira, 3ª versão).

Considerarei que, nesta terceira versão, a estudante alcançou êxito na tarefa de reescrever o texto. Ela, de fato, não só “corrigiu” os principais equívocos, como também apropriou-se dos caminhos para elaborar o texto argumentativo com mais qualidade. Tenho consciência de que, ao fazer as intervenções no texto de Alice – assim como nos textos dos demais sujeitos da pesquisa –, participo como co-autora, todavia, não utilizo uma única forma de correção. Considero que o diálogo é ainda a forma mais simples de interação. Ruiz explica:

Segundo me parece, quando a correção se dá na forma resolutiva, o texto do professor é *monológico*. Ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz. Por outro lado, quando a correção se dá nas formas indicativa, classificatória ou textual-interativa, ao contrário, o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Uma vez que se utiliza de uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma interpretação pelo *outro* e que aponta para a participação efetiva desse *outro* na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá inteiramente voz ao aluno. A voz do *aluno/outro* mostra-se, entrevê-se no próprio texto interventivo, revelando a perspectiva dialógica do discurso de correção. Nesse sentido, seu texto é, pois, *dialógico* (2015, p. 79-80).

Segunda estudante: Cíntia de Jesus Nascimento

Analisando a progressão do texto de Cíntia de Jesus Nascimento, é possível perceber que ela interpreta, discute, questiona e tira dúvidas em relação às observações das intervenções para fazer a reescrita. Vejamos o primeiro parágrafo da primeira versão do texto:

A violência aumentou em um número assustador. Sendo que a maioria dos que praticam tais atos são adolescentes. Porém, reduzir a maioridade penal não seria uma forma correta para salvar esses jovens do mundo da criminalidade, está numa cadeia só iria aumentar a violência. (Cíntia de Jesus Nascimento, 1ª versão).

Ao intervir por escrito, no texto, questionei: “Se a violência aumentou e a maioria dos crimes foi praticada pelos adolescentes, como defender a redução da maioridade penal?” Fiz sinalização para os erros ortográficos, pontuação e solicitei a mudança na construção da ideia para apresentar **coerência**. Após esta intervenção, a segunda versão ficou assim:

O sistema penitenciário do Brasil é ultrapassado e indigno de ser frequentado por qualquer adolescente. Os governantes não sabem resolver o problema e acabam acumulando outros ao achar que a redução da maioridade penal solucionaria. (Cíntia de Jesus Nascimento. 2ª versão).

Houve várias modificações: A *violência* não ficou mais em evidência, agora está em evidência o *sistema penitenciário*. Nesta versão, a tese ficou evidente, mas ainda havia outra incoerência – ainda neste parágrafo – que eu só destaquei na terceira versão e, portanto, só foi corrigida na quarta versão. Ela afirma que o sistema penitenciário é indigno de ser frequentado. Então, questionei: “É o sistema penitenciário ou a penitenciária que é indigna de ser frequentada?”. Não destaquei a palavra *frequentado*, muito embora seja estranho alguém frequentar uma penitenciária. Assim, a quarta versão deste parágrafo foi reescrita assim:

As penitenciárias do Brasil são ultrapassadas e indignas de serem frequentadas por qualquer adolescente. Os governantes não sabem resolver o problema e acabam acumulando outros ao achar que a redução da maioridade penal solucionaria. (Cíntia de Jesus Nascimento. 3ª versão).

Cíntia é uma estudante que se ausenta muito e, por conta disto, algumas vezes perdeu as orientações individuais para as reescritas. Desta forma, a terceira versão do texto dela foi bem diferente da segunda. Eu solicitei que ela organizasse as ideias em períodos, mas ela entendeu que era para encadear em parágrafos. Ela costuma construir parágrafos com apenas um período. A falta de pontuação deixa o texto confuso. Vamos analisar ainda outro parágrafo da segunda versão:

Aos 16 anos o menor infrator não tem capacidade de responder por seus atos, já que eles passam por uma fase muito turbulenta na sua vida que é a adolescência, além da vulnerabilidade que é apresentada nesse período, por isso esta em uma cadeia com diferentes pessoas só iria piorar a situação e estes sairiam ainda mais

transtornados e prontos para o mundo da criminalidade. (Cíntia de Jesus Nascimento. 2ª versão).

Eu solicitei que dividisse as ideias em períodos e ela separou-as em parágrafos, conforme os fragmentos abaixo:

Aos 16 anos o menor infrator não tem capacidade de responder por seus atos, já que eles passam por uma fase muito turbulenta na sua vida que é a adolescência. Além da vulnerabilidade que é apresentada nesse período.

Por isso estar em uma cadeia com diferentes pessoas só iria piorar a situação e estes sairiam ainda mais transtornados e prontos para o mundo da criminalidade. (Cíntia de Jesus Nascimento. 3ª versão)

E, mais uma vez, após minha orientação, ela lembrou a diferença entre período e parágrafo. E o texto ficou assim, na quarta versão:

Aos 16 anos o menor infrator não tem capacidade de responder por seus atos, já que ele passa por uma fase turbulenta, a adolescência. Esse também é um período de muita vulnerabilidade. Por isso, estar em uma cadeia com diferentes pessoas só iria piorar a situação do menor infrator que se encontra na prisão. E este sairia ainda mais revoltado e pronto para o mundo da criminalidade. (Cíntia de Jesus Nascimento. 4ª versão).

Além de orientar para a reestruturação do período, sinalizei para a falta de concordância, entre um período e outro, que ocorre quando ela afirma: “Aos 16 anos o menor infrator não tem capacidade de responder por seus atos...” e completa: “já que eles passam por uma fase muito turbulenta na sua vida...”. A hipótese que levanto para esta incoerência gramatical (que desdobra em erro de concordância) é que, ao se referir ao menor infrator, ela está falando de todos os menores que cometem delitos e, por isto, se refere a “eles”. Expliquei isso a ela, oralmente, e observei a alegria dela ao compreender qual o “erro” cometido e como corrigi-lo. Verifico, pois, a importância da correção textual-interativa.

No último parágrafo, na terceira versão, Cíntia se equivoca ao não usar o “paralelismo” corretamente e provoca um efeito desagradável no texto. Vejamos:

Nas casas socioeducativas deve existir trabalhos como por exemplo implantação de hortas, incentivar a leitura dos jovens reforçando a educação deles, é interessante também que se faça necessário investir em cursinhos e visitas em campos de futebol para esses jovens, pois despertariam neles a curiosidade e o interesse pelo futebol, sendo assim eles voltariam para a sociedade e recomençaria. (Cíntia de Jesus Nascimento. 3ª versão).

Não se trata apenas de equívocos na pontuação. Há problemas de concordância e falta de paralelismo. Mostrei-lhe os “problemas” e pedi soluções, mas não disse o que ela deveria fazer. Ou seja: usei a correção indicativa. A quarta versão foi reelaborada assim:

Nas casas socioeducativas devem existir trabalhos, como, implantação de hortas, incentivo a leitura dos jovens, reforçando a educação deles. É interessante também que se invista em visitas a museus, cinema, teatros, arenas de futebol, assim, eles teriam uma visão mais ampla de conhecimentos e voltariam a sociedade e recomeçariam. (Cíntia de Jesus Nascimento. 4ª versão).


A estudante fez a correção em relação à concordância e ao paralelismo, mas não usou crase em nenhum dos dois momentos que precisava. Fica evidente a fragilidade da estudante em relação a este conhecimento gramatical. Neste caso, utilizei a correção resolutiva, pois não considerei o momento de investir em mais um conhecimento para a estudante dar conta.

Terceira estudante: Dilma Santos de Jesus

A estudante Dilma Santos de Jesus fez quatro versões do texto. A primeira versão teve um volume grande de parágrafos: dez. E quase todos tinham “problemas” na pontuação.

Ela produziu períodos longos, com pontuação e concordância inadequadas. A partir da minha orientação, ela reduziu a quantidade de parágrafos, mas fez isto drasticamente. Se, antes, eram dez, na segunda versão, ficaram apenas três. Numerei os parágrafos e, oralmente, expliquei a Dilma sobre o excesso. Mesmo com outra orientação, na terceira versão, ela continuou com três parágrafos e ainda fez mudanças no conteúdo. Para fazer a quarta versão, conversamos. Não dei orientações por escrito. Percebi que, para ela, a conversa foi bastante esclarecedora, pois ela tirou dúvidas não apenas em relação à estruturação dos parágrafos, mas, também, em relação a outros aspectos como concordância e pontuação aspectos linguísticos sobre os quais ele domina a terminologia (metalinguagem), mas tem dúvidas em relação à aplicação no texto.

Figura 10 – Texto analisado: primeira versão do texto da aluna Dilma Santos de Jesus – 17 maio 2017



Sou contra a redução da maioridade penal

1) O índice de violência em nosso país vem crescendo assustadoramente e se observarmos a violência praticada por jovens apresentando uma faixa etária menor que 18 anos. É possível observar que a violência está se tornando cada vez mais cedo no mundo da criminalidade e que a dita vulnerabilidade diante da nossa sociedade.

2) Reduzir a maioridade penal não solucionaria o problema que impulsiona, mas só os jovens como também as crianças que são atraídas pela ilusão de vida fácil pelo consumismo exibido pela mídia.

3) A falta de estrutura familiar é um dos grandes colaboradores para o aumento de muitos jovens no caminho da crime e das drogas.

4) Segundo Projeto de Lei 606/2016 coordenado pelo CEDECA-CB faz necessário pensar nos pontos de vista criminal e com isso chegamos à conclusão que o sistema socioeconômico em nosso país é muito desigual e assim a violência aumenta de forma exponencial e praticada por jovens e crianças que são vítimas de uma sociedade que não aceita ou faz de conta que oculta, a falta de justiça reduzindo a maioridade, colocando injustamente em outros países mas realmente

- DATA
- 1) O problema da violência é sim a consequência
outro problema porque aquele jovem sofre
do sistema educacional mais repressivo,
anulado por ter seus sonhos destruídos.
 - 2) É necessário investir em educação, em pro-
jetos que realmente tenham como prioridade
a criança e o adolescente.
 - 3) Esperar as famílias para que os mesmos
tenham base para conduzir os seus filhos.
 - 4) Portanto faz-se necessário tirar o ECA
do papel e fazer valer as leis que visam
o desenvolvimento da criança e do adole-
cente para oportunizar um futuro melhor.
 - 5) Investir em qualificação educacional visando
acabar com os entraves nas instituições pa-
ra cumprimento dos direitos socioeducativos.
 - 6) Fazer valer os direitos da criança e do
adolescente investindo em parceiros e tendo
acima de tudo comprometimento e respon-
sabilidade para solucionar esse grande pro-
blema que é o índice de violência em
nossos filhos jovens.
 - 7) Confiança reduzirá a ansiedade sendo mais
fácil a solução para acabar com a vio-
lência em nosso país.
- a alma Santa de Jesus.

Estas observações me impulsionaram a fazer algumas perguntas para as **seis estudantes**:

Na primeira reescrita, após minha intervenção, você fez muitas modificações? Quais? Na segunda reescrita, o que foi mais difícil rescrever? Qual a minha forma de intervir que melhor te ajuda a reescrever o texto: a) Quando interfiro escrevendo em seu texto individualmente; b) Quando oriento uma reescrita usando um texto de um colega colocando no Datashow; c) Quando explico oralmente apenas para você.

A partir das respostas a estas perguntas, conclui que, de modo geral, as produtoras de texto preferem explicações orais, embora também aceitem bem as orientações por escrito. Com estas observações, percebi, também, que as estudantes se sentem mais seguras quando faço orientações individuais. Como a turma não é tão grande, porque nosso formato de aula é de oficina, existe esta possibilidade de contato mais direto. Todavia, o que almejo é proporcionar mais autonomia aos estudantes para que eles possam fazer autocorreção e revisão “espontânea”, conforme sugere Ruiz, embora, ela mesma afirme, “para o aluno é mais tranquilo executar a tarefa de reescrita a partir de uma correção de caráter resolutivo” (2015, p. 63).

Em relação aos textos de Dilma, selecionei um parágrafo da primeira versão o qual foi analisado e reescrito pelos colegas. Em verdade, foi por conta da reescrita deste parágrafo, – por todos os estudantes – que percebi a dificuldade de boa parte da turma em fazer reescrita. Vejamos o parágrafo em questão:

Segundo Renato Roseno coordenador do CEDECA-CE faz necessário pensar nos porquês de tanta violência e com isso chegou-se a conclusão que o sistema sócio-econômico em nosso país é muito desigual e assim a violência aumenta de forma acelerada e praticada por jovens e crianças que são vítimas de uma sociedade que não acolhe ou faz de conta que acolhe, o fato de punir reduzindo a maioria, colocando-os juntamente com outros presos não resolverá o problema da violência e sim acarretaria outro problema porque aquele jovem sairá do sistema carcerário mais revoltado, mutilado por ter seus sonhos destruídos. (Dilma Santos de Jesus – 1º versão).

Como é possível observar, o texto de Dilma é prejudicado pela pontuação. Suas ideias são coerentes, mas tornam-se confusas pela ausência de pontuação. Mas este não é o único “problema”. Há ausência de elementos de coesão, falta paralelismo sintático (incoerência verbal). Levanto a hipótese de que ela tem muito a falar e “deseja”, como se estivesse em conversa informal com colegas. A partir da voz de uma personalidade (Renato Roseno), ela discorre sobre o assunto, apropriando-se de suas considerações. Neste momento,

ela faz uso das informações dos textos motivadores, mas não consegue estruturar o pensamento de forma coesa.

No texto de Dilma, há volume de conteúdo. Percebe-se que ela reforça a tese, argumentando que levar os adolescentes à prisão só trará prejuízos a eles, pois tornar-se-ão mais revoltados. Ela informa, também, que temos um sistema econômico desigual que favorece a marginalidade. Observo que, a partir de nossas discussões, Dilma conseguiu se repertoriar. E, através da reescrita, ela pode produzir texto também com qualidade linguística. Destaquei, na orientação, que era preciso rever a pontuação e encadear em períodos os parágrafos. Na segunda versão, ela escreveu:

Segundo Renato Roseno coordenador do CEDECA-CE faz-se necessário pensar nos porquês de tanta violência. Com isso, chegou-se a conclusão de que o sistema socioeconômico em nosso país é muito desigual, e em consequência a violência aumenta de forma acelerada. (Dilma Santos de Jesus – 2º versão).

Infelizmente, ela suprimiu algumas ideias em vez de reestruturá-las. Como disse antes, ela havia feito dez parágrafos na primeira versão. Houve um descompasso no momento da refacção do texto. A última versão ficou assim:

Segundo Renato Roseno do CEDECA-CE, faz-se necessário pensar nos porquês de tanta violência, chegando-se a conclusão de que o sistema socioeconômico em nosso país é muito desigual, o que gera o aumento de tanta violência. (Dilma Santos de Jesus – 4º versão).

De modo geral, Dilma compreende o que solicito, por isso deixei-a mais livre para revisar. Fiz a correção indicativa. Ruiz afirma que: “[...] é mais complexo para o aluno reescrever o texto com base numa correção indicativa e/ou classificatória e/ou textual interativa, do que meramente copiá-lo a partir de uma resolutiva, por ser uma tarefa que exige muito mais de si” (2015, p. 81).

Não determinei, detalhadamente, o que precisava ser “corrigido”. Considero que, neste caso específico, Dilma não conseguiu fazer as mudanças necessárias para dar qualidade linguística ao texto.

Quarta estudante: Jeniffer Kelly Brito de Oliveira

Jeniffer Kelly Brito de Oliveira é uma estudante extremamente participativa. As poucas ausências se deveram ao fato de ela ter necessitado fazer mais uma cirurgia, na verdade, a 11ª: ela nasceu com lábio leporino. Mas nada disso a impede de estudar. Sua dedicação é enorme. Mesmo sendo dedicada aos estudos, Jeniffer apresenta questões de concordância e dificuldades ortográficas elementares. Quando faço estas considerações, reflito sobre o papel da escola em relação ao ensino da norma padrão. Não podemos, de forma alguma, descartar as demais variedades linguísticas, embora seja necessário (até por questão de sobrevivência) aprender a língua definida como padrão. O papel da escola é ensinar para incluir, mesmo que, na prática, isto pareça inverossímil. Analisemos o texto de Jeniffer:

A redução da maioridade penal no Brasil prever que, os menores infratores apartir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA) Estatuto da Criança e do adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas (Jeniffer Kelly Brito de Oliveira- 1ª versão).

Eis um texto – para mim – difícil de orientar através de texto escrito. Considerei-o incoerente, confuso. Os problemas com ortografia são simples, mas as ideias estão “embaraçadas”. Nota-se que ela defende a NÃO redução da maioridade penal, mas não é isto que está dito. Vamos por partes: a redução da maioridade penal prevê que os adolescentes cumpram prisão exatamente nas mesmas condições dos adultos – maiores de 18 anos. Outro ponto: o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei: a lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, que estabelece:

[...] conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

Optei pela correção textual-interativa: conversei com ela, pedi-lhe que lesse o texto em voz alta e fiz algumas perguntas. Perguntei sobre a função do ECA e pedi que refizesse o parágrafo. Ela percebeu que o texto estava confuso. E a segunda versão ficou assim:

*A redução da maioridade penal no Brasil tem causado diversas discussões tanto de quem é a favor ou contra. Se vigorada a lei os jovens que **obtem** 16 anos não terão as medidas socioeducativas como forma de punição, passando a ser julgados como adultos sem se levar em conta a falta de maturidade de muitos deles.* (Jeniffer Kelly Brito de Oliveira, 2ª versão).

Como se pode perceber, o texto ainda traz incoerência lexical. O verbo “obter” não é o apropriado para o sentido que ela quer dar ao texto. Percebemos que Jeniffer quer expandir o vocabulário e usa termo inadequado. Após ser orientada, ela reescreveu:

A redução da maioridade penal no Brasil tem causado diversas discussões tanto de quem é a favor como contra. Se vigorada a lei os jovens que completam 16 anos não terão as medidas socioeducativas como forma de punição, passando a serem julgados como adultos, sem se levado em conta a falta de maturidade de muitos deles. (Jeniffer Kelly Brito de Oliveira- 4ª versão).

Os trechos sublinhados destacam a reescrita de Jeniffer, ainda assim, ela oscila nas alterações, tem pouca autonomia. Levanto a hipótese de que se Jeniffer continuar relendo e avaliando os textos que produzirá no futuro, ela terá mais segurança na reescrita, e, conseqüentemente na produção de texto.

Quinta estudante: Maria Célia de Jesus Araújo

O texto inicial de Maria Célia de Jesus Araújo não apresenta tese com clareza e traz pouca argumentação. Em orientação oral, perguntei-lhe qual era a tese e ela não conseguiu identificar. Refiz a intervenção perguntando sobre a opinião dela a respeito da redução da maioridade penal, mas ela respondeu apresentando soluções. Não consegui fazer com que ela modificasse o texto. As mudanças que ela fez foram quase exclusivamente de ordem linguística (ortografia, pontuação) as quais orientei pela correção resolutiva. Eis os dois primeiros parágrafos da primeira versão do texto dela:

A redução da maioridade penal no Brasil de 18 para 16 anos é muito preocupante com mais jovens no sistema prisional eles acabam se tornando mais violentos. Segundo uma pesquisa feita em São Paulo 87% dos entrevistados é a favor da redução da pena, mas temos que pensar nas muitas conseqüências que venham ocorrer com tudo isso. (Maria Célia de Jesus Araújo, 2º versão).

Sua participação oral na oficina é constante. Ela lê, opina sobre tudo, troca ideias com os colegas, discorda das ideias dos demais de forma respeitosa, é descontraída, ativa.

Faltou ao debate, mas sempre expressava opinião contra a redução da maioria penal, mas, no momento de reescrever, não conseguiu expressar suas ideias. Quando lhe expliquei que precisava rever o texto, ela suprimiu trechos, em vez de reescrevê-los. Fez correção ortográfica e alterou a pontuação. Observemos:

A redução da maioria penal no Brasil de 18 para 16 anos é muito preocupante. Com mais jovens no sistema prisional eles acabam se tornando mais violentos. Segundo uma pesquisa feita em São Paulo 87% dos entrevistados é a favor da redução da idade para cumprir pena, mas temos que pensar nas muitas consequências que venham ocorrer com tudo isso. (Maria Célia de Jesus Araújo, 2º versão).

Após insistir para que ela apresentasse a tese, ela escreveu o primeiro parágrafo da 4ª versão desta forma:

Nossos jovens não precisam ir para a cadeia, precisam de um caminho que os leve lá, para as grandes oportunidades, que temos dentro e fora do Brasil. Com a educação, podemos conseguir jovens, comunidades e um país sem violência. (Maria Célia de Jesus Araújo, 4º versão).

Esta ideia, Maria Célia havia apresentado na conclusão, como sugestão para a resolução do problema. Eu levanto a hipótese de que, apesar de ela ter um repertório sociocultural em processo, suas construções linguísticas e cognitivas não são suficientes para ajudá-la na elaboração de texto estruturado conforme os padrões exigidos pelas normas gramaticais. A aluna traz como bagagem experiência de vida, conhecimento das relações interpessoais e do ser humano e suas necessidades, mas não dá conta das estruturas canônicas do texto dissertativo-argumentativo.

Embora tenha total consciência das mazelas do país, ela expressa, através da escrita, as ideias de forma truncada, incoerente. Vejamos este parágrafo:

É preciso investir em educação para que haja transformação, o descaso dos líderes políticos para com a sociedade brasileira, principalmente os jovens de baixa renda. E isso se deve unicamente a má administração do nosso país. (Maria Célia de Jesus Araújo, 4º versão).

O período está confuso, com ideia incompleta. Como esta modificação ela fez na 4ª versão, não pude reorientá-la para reescrever. Percebo que Maria Célia quis fazer uma versão nova do texto, uma vez que eu insisti para que ela reescrevesse. Por isso, ela mudou o

primeiro parágrafo (colocou o parágrafo de conclusão na introdução), suprimiu o segundo e criou este terceiro, com intenção de aprimorar a escrita. Todavia, não obteve sucesso nesta empreitada.

Perceber o insucesso da estudante neste aspecto da escrita é bastante frustrante, pois considero que o repertório sociocultural tem relação direta com o repertório linguístico, mas perceber a influência sócio-econômica sobrepondo-se à linguagem é mais frustrante ainda. O que quero dizer é: ainda que a escola – através das aulas de Redação para Concurso – proporcione leituras diversas, a falta de continuidade das práticas leitoras inclusivas – quando estas não ocorrem fora dos muros da escola –, dificulta o desenvolvimento sociocultural do estudante.

Sexta estudante: Solange Cristina de Moraes

Para começar a falar de Solange Cristina de Moraes, tomarei as palavras de Antunes que salienta, “a construção de um texto se faz em um movimento de idas e vindas, de avanços e retomadas...” (2012, p. 76).

Solange Cristina é uma estudante que faz este processo de construção e refacção do texto de forma atenta e muito preocupada com o leitor. Observei, em uma de nossas conversas/intervenções para ajuste do texto, que ela tinha grande preocupação com a interpretação que o leitor faria do texto dela. Ela comentou que sempre relia a escrita para ver se estava sendo clara no que queria dizer. Esta preocupação de Solange é perceptível no texto, pois ela revisa e reescreve “acatando” as orientações. Eu diria que a recepção de Solange é acalentadora para quem faz correção textual-iterativa.

Ao produzir seu texto, Solange tem intenção comunicativa, por isto, planeja sua escrita, revisa e reescreve. Esse processo tem dado a ela mais segurança, mas, mesmo assim, ainda comete “equivocos” comuns a um aprendiz. Vale registrar que esta estudante tem dislexia leve, observada através da troca de letras (f por v) como “funerabilidade” por “vulnerabilidade”, (d por t) “quando” por “quanto”, “deste” por “desde”, entre outras.

A primeira versão do texto de Solange traz boas ideias, mas com equívocos gramaticais diversos: concordância, ortografia, pontuação, por exemplo. Vejamos os dois primeiros parágrafos da primeira versão:

O sistema penal no Brasil é ultrapassado, deixando uma sociedade apreensiva e acuada mediante a fúria de adolescentes cada vez mais violento ou seja, como se diminuir a maioria penal fosse resolver nossos problemas.

Os nossos governantes tem uma péssima maneira de resolver um problema inserindo outro, é óbvio que ao diminuir a maioria penal não vai resolver, porque essas crianças não tem direitos a escola adequadamente, não brincam, não praticam esporte, enfim ficam jogadas nas ruas a mercer da própria sorte de uma sociedade tão desigual, o que resolveria é colocar esses jovens na escola e prepara-los para um futuro na certeza de uma formação de cidadãos de valores com direitos e deveres. (Solange Cristina de Moraes, 1ª versão).

Como pode ser observado, a estudante escritora tem posicionamento claro a respeito da redução da maioria penal. É firme em sua tese, ao explicitar que não será colocando os jovens na cadeia que se resolverá o problema. Todavia, o primeiro parágrafo não está sintaticamente organizado. Questionei sobre a relação entre “sistema penal ultrapassado, sociedade acuada e fúria dos adolescentes”. Perguntei-lhe se era o sistema penal ou os adolescentes que deixavam a sociedade acuada. Assim, ela percebeu a incoerência e reescreveu:

O sistema penal no Brasil é falho e ultrapassado, mesmo assim vêm sendo discutido pela sociedade e o código penal brasileiro a redução da maioria penal. (Solange Cristina de Moraes 2ª versão).

Observando que o texto ainda continuava confuso, fiz nova intervenção. A terceira versão ficou assim:

O código penal no Brasil é antigo e ultrapassado, mesmo assim a diminuição da maioria penal vem sendo um dos temas mais debatidos pela esfera legislativa, jurídica e a sociedade brasileira. (Solange Cristina de Moraes 3ª versão).

Em nova intervenção, solicitei que ela verificasse o sentido do elemento de coesão “mesmo assim”. Ao substituir por outro do mesmo sentido, ela verificou que não estava adequado. E foi fazendo outras substituições até encontrar sentido adequado. E a quarta versão foi apresentada:

O Código Penal no Brasil é antigo e ultrapassado, por isso a diminuição da maioria penal vem sendo um dos temas mais debatidos pela esfera Legislativa, Jurídica e a Sociedade Brasileira. (Solange Cristina de Moraes 3ª versão).

Esta mudança ajudou-a a perceber a importância do uso adequado do elemento de coesão para dar sentido à ideia que desejava exprimir. Como o texto argumentativo exige elementos de coesão com sentido de defesa de ponto de vista, é fundamental conhecê-los e usá-los corretamente, considerando que a Matriz de Referência do ENEM na competência 4, nesse sentido, exige do estudante escritor: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”.

Continuando a intervenção, destaquei que, no segundo parágrafo da primeira versão, havia prejuízos na compreensão da ideia por falta de pontuação e coesão. Os períodos estão mal estruturados. A competência 4 do ENEM indica que:

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções e pelo uso de determinadas palavras ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO ENEM, 2016).

Analisando a segunda versão do texto de Solange, verifiquei que ela suprimiu ideias do texto original, prejudicando um pouco a sua argumentação. Além disso, fragmentou as ideias em dois parágrafos:

*Sou contra porque essas leis aplicadas não vão corrigir esses garotos infratores, mesmo entendendo que eles cometem vários crimes bárbaros.
A maioria da sociedade é a favor, pois se o menor mata, assalta, estupra e trafica, tornando um ambiente violento e inseguro, eles tem que ser penalizados pelas leis criminais brasileiras.* (Solange Cristina de Moraes 2ª versão).

Nota-se que esta quebra (desencadeamento) dos parágrafos é desnecessária, pois a ideia que ela quer apresentar é de oposição e cabe, perfeitamente, em um único parágrafo. Além disso, no segundo parágrafo, há incoerência quando ela afirma que os adolescentes “*tem que ser penalizados pelas leis criminais brasileiras*”, mas não faz a ressalva de que a penalidade deve estar condizente com a idade. Outro aspecto a ser destacado é que Solange se refere a “*essas leis*” (no plural), mas está falando apenas de uma Lei. Ao chamar a atenção dela para estas possibilidades de reestruturação, ela produziu a terceira versão destes parágrafos:

Antes de qualquer intervenção do código penal brasileiro a respeito da redução da maioria, devemos levar em consideração a desigualdade social em que vive esses infratores tão discutidos na atualidade. (Solange Cristiana de Moraes, 3ª versão).

A terceira versão do texto traz conteúdo relativamente diferente da versão anterior, muito embora o tema seja o mesmo. E traz outro problema: uma construção textual ambígua. O que é “*tão discutidos na atualidade*” é a “*desigualdade social*” ou “*a situação em que vive os infratores?*”. Além de haver concordância inadequada, há confusão na construção do período. Pedi que ela relesse o parágrafo e ela percebeu a “confusão”. A possibilidade de reescrita seguinte foi mais adequada, mas ainda não foi definitiva.

Antes de qualquer intervenção do código penal brasileiro a respeito da redução da maioria, devemos levar em consideração a desigualdade social em que vivem esses infratores. (tão discutidos na sociedade.) (Solange Cristiana de Moraes, 3ª versão).

Por conta da dinâmica da oficina, não fizemos a quinta versão. Mas Solange ficou ciente de que o texto ainda precisava de revisão. O que pude avaliar no processo de reescrita de Solange é que a autonomia para a reescrita é adquirida lentamente, mas ocorreu.

5.4 SINGULARIDADE NA INTERVENÇÃO

Um olhar sobre o conjunto das produções me permite reiterar que o trabalho com reescrita é cansativo, complexo e pode gerar desmotivação pela escrita, como sinalizam alguns estudantes. Apesar disso, tanto o processo quanto o produto proporcionam aprendizagens significativas tais como: conhecimento do processo de leitura e escrita, conhecimento de si, ampliação dos conhecimentos linguísticos, domínio da metalinguagem, interação com colegas para troca de conhecimentos diversos, entre outras aprendizagens.

Por fim, destaco que corrigir uma redação de forma resolutiva pode ser bem mais prático e definitivo, mas fazer com que o sujeito reflita sobre o processo de produção do texto torna o indivíduo muito mais autônomo e criativo. Além disso, é fundamental que o estudante se torne seguro para aprender, conhecer seu potencial, tornando-se um articulador das palavras. Por isso, opto pela correção textual-interativa, também defendida por Ruiz (2015), em que os bilhetes pós-texto têm uma função de orientar de maneira personalizada o que o estudante deve refazer. Acrescento, ainda, que, além dos bilhetes, outras formas interativas de correção – como as conversas, as correções coletivas em projetor de multimídia – podem e

devem fazer parte dos procedimentos de correção. É preciso oferecer aos estudantes formas diferentes de correção e intervenção para que possamos garantir a equidade.

Na seção a seguir, falarei sobre a terceira unidade, que não foi analisada, mas é tão importante para o trabalho de reescrita quanto as unidades anteriores.

5.5 A TERCEIRA UNIDADE – RESSOAR CULTURA

Ao finalizar a II unidade eleita para fins de análise do Projeto de intervenção propriamente dito, a vida em sala de aula continuou, ou seja: não perdemos o foco da reescrita orientada, por isto, este foi o momento de intensificar a escrita de redação no modelo exigido pelo ENEM. Já havíamos feito simulado com tema de cunho social: “Pobreza em evidência no Brasil”, então, prosseguimos com revisão coletiva, quando concluímos a unidade.

Quadro 5 – Síntese das oficinas de setembro de 2017

Data	Proposta de conteúdo	Ação/procedimento
06/09	Filme/documentário	Apreciação do filme “Eu não sou seu negro”
13/09	Filme nacional: “Como nossos pais”	Saída cultural – cinema e livraria
20/09	Discussão sobre os filmes “Eu não sou seu negro” e “Como nossos pais”	Orientação para escrita de texto dissertativo-argumentativo com tema “causa e consequências do racismo” e discussão sobre o filme Como nossos pais.
27/09	OBS: Não houve aula – toque de recolher na comunidade	

Fonte: Elaboração própria

Começamos a III Unidade com a apreciação do filme/documentário “Eu não sou seu negro” em uma versão dublada, na sala de aula mesmo, pois grande parte dos estudantes tem dificuldade de assistir aos filmes legendados. Foi um desafio para alguns deles e para mim, pois considero essencial a audição do filme original, ainda que não conheçamos o idioma em que o filme foi produzido. Mas isto não foi empecilho para a apreciação do filme. O que não ocorreu no mesmo dia foi a discussão sobre o tema: deixamos para outra oficina.

Havia combinado com a turma que quando houvesse um filme que se aproximasse do nosso interesse, organizaria a caravana para irmos ao cinema. E a oportunidade veio com o lançamento do filme nacional “Como nossos pais”. Assim, organizei o grupo e fomos pela tarde, para pegar a sessão das 15h:30min. Reunimo-nos na Escola e fomos todos (10 estudantes) de ônibus coletivo. Como já mencionei, usei os recursos da bolsa da Capes para pagar as entradas. Com a apreciação deste filme pretendi contribuir com as discussões sobre o

papel da mulher na contemporaneidade. Assim, trouxe para o grupo depoimentos sobre o filme e pedi que eles também opinassem.

Na mesma ocasião, conversamos sobre o filme “Eu não sou seu negro” e alguns estudantes apresentaram a escrita do texto sobre causas e consequências do racismo. Fiz análise individual (em casa) dos textos e dei devolutiva para eles. Este foi um período em que houve oscilação de frequência.

Não houve a última oficina de setembro por conta do toque de recolher no bairro.

Quadro 6 – Síntese das oficinas de outubro de 2017

DATA	PROPOSTA DE CONTEÚDO	AÇÃO/PROCEDIMENTO
04.10	Leitura e análise de texto dissertativo-argumentativo.	Análise de texto modelo do ENEM, com mesma temática do filme: racismo
11.10	Leitura e análise de texto argumentativo	Análise da proposta do texto
18.10	Leitura e análise de texto argumentativo	Análise de produção de outros estudantes
25.10	Leitura de notícia – revisão de estrutura da redação do ENEM	Comentários sobre a notícia de suspensão de critério que zera redação por violação dos direitos humanos e revisão da estrutura da redação do ENEM

Fonte: Elaboração própria

Além da análise comparativa de redações do ENEM, os estudantes produziram redação com tema “Causa e consequências do racismo”. As redações foram corrigidas individualmente e os comentários feitos no pós-texto. Este procedimento favoreceu os estudantes no sentido de tirar dúvidas particulares. Na última oficina de outubro, fizemos revisão dos principais elementos do texto dissertativo-argumentativo com outra atividade, que trazia uma notícia sobre a alteração da competência 5, em relação à nota zero, caso ferisse os direitos humanos. Como era uma questão polêmica, orientei os estudantes sobre a posição de não violarem os direitos humanos, ainda que a decisão da justiça barrasse a regra do ENEM que zera redação que viola os direitos humanos.

Quadro 7 – Síntese das oficinas de novembro e dezembro de 2017

DATA	PROPOSTA DE CONTEÚDO	AÇÃO/PROCEDIMENTO
01.11	Orientação individualizada	Correções individualizadas em sala
08.11	Consciência feminina Leitura de conto de Conceição Evaristo	Organização “Conversa” sobre consciência feminina Leitura e análise coletiva de contos de Conceição Evaristo
22.11	Consciência feminina	Roda de Conversa: consciência de ser mulher
29.11	Saída Cultural: Visita aos museus	Visita guiada aos museus MAFRO e Casa de Benin
06.12	Confraternização	Amigo secreto (troca de Plantinhas) e lanche coletivo

Fonte: Elaboração própria

As orientações/intervenções individuais foram importantes, pois, foi um momento de conversa motivadora com cada estudante. Escolhi conversar individualmente antes da redação do ENEM com os que iriam fazer a prova para fortalecer a autoestima. Nem todos fizeram a prova do ENEM, portanto, houve tempo na oficina para que eu pudesse fazer esse atendimento bastante personalizado. Foi oportuno, por exemplo, destacar os avanços individuais, os ganhos com leituras específicas, o volume de produções escritas (antes eles quase não escreviam). Durante nossos encontros, houve uma média de dez textos por estudante, no período de março a outubro, sem contar as reescritas.

Após a prova do ENEM, voltamos nossas leituras para os contos de Conceição Evaristo e para falar sobre Consciência Negra, saídas culturais. Também contamos com convidados externos em nossa sala de aula em roda de conversa com o advogado e estudante em Bacharelado em Gênero e Diversidade, Caio Sérgio Silva Santos, e a economista e mestrandia em Cultura e Sociedade, Raissa Caldas Almeida.

Organizamos a roda de conversa com os convidados para 22 de novembro. Além deles, tivemos a participação muito especial de Jefferson Brandão – um dos estudantes – cantando um rap de sua autoria. Estudantes de outras turmas também participaram da conversa. Mais uma vez, houve sorteio de livros (todos escritos por mulheres). A participação dos estudantes foi calorosa. Eles perguntaram, opinaram, comentaram sobre o tema em debate.

Insisto que é direito de todos o acesso às grandes discussões que estruturam nossa sociedade assim como o acesso a museu, cinema, teatro e tantas outras formas de ampliar a cultura do cidadão. Em nosso penúltimo encontro, visitamos dois museus, conforme foi descrito no Capítulo 3.

Para finalizar o ano letivo, propus que fizéssemos um amigo secreto em que o presente fosse uma plantinha. Ao pensar nesta troca, considerei que uma planta, por ser um ser vivo, precisa de cuidados. Ao cuidar da planta, podemos nos lembrar da pessoa que nos ofertou e, possivelmente, não vamos deixar “morrer” essa relação de afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dor é prova de existência. A dor prova a diferença. Não nos cabe fugir da dor. Necessário se faz dialogar com ela, quase amigavelmente, de forma a, ao menos, tocar na verdade andando, pulsando.

(Bernardo, 2010, p. 117)

Estou aqui por ter tomado atitude em um determinado momento de minha vida: cursar o PROFLETRAS. Aceitei como desafio me repertoriar para contribuir com a ampliação das possibilidades de escritas de estudantes da escola pública. Em diversos momentos da empreitada, questioneei-me se daria conta desta tão importante tarefa. Lutando para sair das soluções “clichês”, descobrindo-me, desafiando-me, enveredando por caminhos inusitados, por vezes, até comuns, para outros que estão ao meu lado, mas não para mim, mexendo com minha autoestima. No percurso, aprendi a desconstruir e compreendi que, em educação, nunca superamos os desafios sozinhos.

Na qualificação para o mestrado, em 20 de dezembro de 2016, recebi valiosas orientações e pude retomar o trabalho de investigação com foco na escrita, pois, até então, eu, sem perceber, tinha como foco a leitura. Por isso, refiz o percurso das leituras/pesquisas e investi em reescrita, em minha reescrita. Todavia, outros conhecimentos vieram à tona. Estou em processo de ressignificação de minhas identidades, permitindo-me hesitar, errar, mas buscando soluções para o que não dou conta, desarticulando o que antes tomava como certeza, ouvindo mais, falando menos, aprendendo.

Estou quebrando estereótipos, modificando as abordagens linguísticas – não se trata apenas de “o que dizer”, mas também de “como dizer”. Reconheço que tenho muito a aprender e sei que estou fazendo escolhas boas ao me dedicar aos estudos de escrita e reescrita, pois, além de colaborar para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes que passam por mim, invisto, também, em minha formação pessoal, tornando-me uma profissional menos ingênua. Não pretendo parar os estudos – embora não deseje fazer doutorado: pretendo sim estudar mais sobre reeducação das relações étnico raciais, sobre as questões de gênero e identidade. Isto porque considero que uma profissional da área de linguagem não pode se limitar aos conhecimentos linguísticos. A sala de aula é reflexo da sociedade e limitar-me a trabalhar com aspectos linguístico-textuais é pensar o mundo como uma bolha e isto, agora, está completamente fora dos meus objetivos e horizontes.

Ao trabalhar com reescrita, pude verificar que não basta ensinar quais elementos de coesão são os mais adequados ou que há tipos diferentes de coerência. Isto é importante, mas

não coloca o sujeito escritor no lugar de produtor de conhecimento. Para verificar se o elemento de coesão “x” ou “y” poderá ser usado em determinado contexto, o sujeito escritor precisa praticar, fazer analogias, substituições, ter repertório de leituras, ler o mundo. Ele precisará saber de suas próprias intencionalidades, o momento adequado para fazer repetições, identificar referente, localizar ideias no tempo e no espaço, descobrir como os elementos da língua podem estabelecer as relações, criar os efeitos que desejamos. Considero que tudo isso acontece com mais qualidade quando o sujeito tem domínio do conteúdo sobre o qual fará exposição. Para Koch e Travaglia, os estudos sobre coerência são unânimes em afirmar que coerência depende de elementos linguísticos, conhecimentos de mundo e de fatores pragmáticos.

A nosso ver há elementos (pistas) no texto que permitem ao receptor calcular o sentido e estabelecer a coerência; mas muito depende do próprio receptor/interpretador do texto e seu conhecimento de mundo e da situação de produção, bem como do seu grau de domínio dos elementos linguísticos pelos quais o texto se atualiza naquele momento discursivo-comunicativo. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 38).

Compreendo que, para estabelecer coerência, lançamos mão de uma série de elementos, dentre eles o conhecimento de mundo que pode (e deve) ser ampliado na escola. Assim, justifico a necessidade de fazer leituras diversificadas, visitas culturais guiadas, apreciação de filmes, dentre outras formas de ampliação de conhecimento.

Os estudantes com os quais convivi, em 2017, não faziam reescrita até o momento em que começamos a oficina. Para eles, as intervenções foram funcionais, práticas, elucidativas. Ao questionar sobre qual a melhor forma da professora intervir no texto, recebi as seguintes respostas:

De Alice Negreiros – *Quando interfere no meu texto individualmente, porque é mais fácil identificar os erros e as observações feitas pela professora ajuda a reescrever e corrigir os erros. E quando orienta uma reescrita usando o texto de um colega colocando no Datashow, porque posso tomar as correções para mim e evitar possíveis erros.*

De Cíntia de Jesus – *Quando orienta uma reescrita usando um texto de um colega colocando no Datashow.*

De Dilma Santos – *Para mim, todas as formas de intervenção são válidas, mas me sinto mais segura quando o meu texto é analisado de forma individual e pontuando as faltas por mim cometidas.*

De Solange Moraes – *Quando a pró interfere individualmente eu compreendo melhor e texto a ser reescrito.*

Percebi, portanto, que a maioria dos estudantes prefere intervenções personalizadas e pontuais. As revisões e reescritas precisam estar fundamentadas. É importante que os estudantes tenham acesso às diversas correções, tais como: – indicativa, que consiste em marcar, junto à margem, palavras, frases, períodos que apresentam erros ou são pouco claros, conforme Serafini (1995); – resolutiva, quando, de certa forma, o professor assume pelo estudante a resolução do texto; – classificatória, aquela em que o professor utiliza códigos para sinalizar ou classificar os erros (metalinguagem), às vezes, corrigindo, outras, deixando para o aluno corrigir; e ou – textual-interativa, identificada por Ruiz (2015) como aquela em que são utilizados “bilhetes”, que são comentários mais longos, objetivando uma orientação personalizada ou, ainda, outra que o cotidiano reinventar para que possam verificar qual delas pode ser mais adequada para si.

Estas correções e intervenções precisam ser definidas de início para que haja coerência no processo ensino-aprendizagem e os resultados sejam produtivos para ambas as partes.

Hoje, defendo que, para além das marcas de correção e intervenção, o professor precisa investir, simultaneamente, na ampliação de repertório, através de leituras diversificadas, apreciação de filmes, debates, saídas culturais, dentre outras formas de apropriação de conhecimento. Sendo coerente com esta ideia, fiz investimento nas saídas culturais, em palestras e circulação de livros. Leituras informativas e literárias foram fundamentais para apropriação da linguagem. Orientei leituras nas “entrelinhas”, o implícito e o escancarado.

Foram duas horas semanais entre fevereiro e dezembro de 2017, totalizando 36 encontros/oficinas, com saldo positivo não apenas por já ter três estudantes (dos 18 frequentes) que passaram no vestibular de universidades públicas (resultados mensuráveis), mas por ter depoimentos de jovens e adultos afirmando sobre a importância de conhecer espaços culturais como o Mafro, escritoras como Conceição Evaristo e Chimamanda Ngozi Adichie, filmes como “Não sou seu negro”. Portanto, vale a pena comemorar os acertos, mas não se esquecer de consertar os erros, porque é preciso reexistir.

É a reinvenção destas práticas de escrita e reescrita que me interessam. Vejo necessidade de preencher essas lacunas culturais e linguísticas sem que os sujeitos percam suas identidades. Se o que proponho são letramentos múltiplos, preciso estar atenta às

contribuições dos sujeitos que buscam as oficinas, valorizando suas contribuições culturais e sociais. Ainda assim, como forma de existir e reexistir, proponho a literatura, em especial, a produzida por mulheres negras como um traço marcante da sala de aula em que sou a mediadora das oficinas. E finalizo com a fala de Conceição Evaristo:

“Enquanto a sociedade brasileira não reconhece o afrodescendente em todos os espaços, dificilmente a literatura vai ter respaldo” (EVARISTO, 2016, p. 99).

REFERÊNCIAS

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

_____. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DOU, 10 jan. 2003.

_____. *Lei nº 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DOU, 8 ago. 2006.

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DOU, 11 mar. 2008.

_____. *Lei nº 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DOU, 21 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB*. Brasília: Centro de Documentação do Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DOU, 16 jul. 1990, retificada em 27 set. 1990. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/18069.htm>>. Acesso em: out. 2017.

CADERNO AMARELO ENEM 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 9 set. 2017.

CÂNDIDO, Antônio. *Direitos humanos e literatura*. 2014. Disponível em: <<https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza C. *Português Linguagens – Literatura – Produção de texto – Gramática*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005. v. 3, Ensino Médio.

CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderlei. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

CRISTOVÃO, Vera V. L.; NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. 207p.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

EVARISTO, Conceição. Entrevista. O entrecruzar das margens – gênero e etnia: apontamentos sobre a mulher negra na sociedade brasileira. In: DUKE, Dawn (Org.). *A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola, 2015.

FIORIN, José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

GUEDES, Paulo C. *Da redação à produção textual*. São Paulo: Parábola, 2009.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAFRO. *Museu Afro-Brasileiro*. Disponível em: <<https://www.ufba.br/ufba-em-pauta/mafroufba-35-anos-de-atua%C3%A7%C3%A3o-como-museu-social>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MAIORIDADE PENAL. Debate. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yvB8X5gCWZk>>. Acesso em: 24 maio 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO ENEM 2016. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacaobasica/enem/guia-participante/2016/manual-de-redacao-do-enem-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

OFICINA DE REDAÇÃO PARA CONCURSO. Disponível em: <<http://oficinaderedacao.com/portfolio/banco-central-2013-contabilidade-e-financas-questao-1/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: _____; MOURA, Eduardo de Moura (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015. Série Estratégias de Ensino, 51.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola – uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREIA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. O. (Org.). *Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta de Mattos. Adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Simone B. B. da; SILVA, Laureci F. da. Etnografia e autoetnografia na formação de professores. In: KLEIMAN, A. B. (Org.); ASSIS, Juliana A. *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 223-252.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; VÓVIO, Cláudia L. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VAL, Maria da Graça C. et al. *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Como Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Letra – UFBA, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o processo de escrita de estudantes de escola pública. Neste sentido, solicito permissão, enquanto estudante da turma N1 da Oficina de Redação para Concurso, para a utilização de imagens, áudios e produções textuais produzidos por você neste semestre.

Desde já agradeço a sua colaboração no sentido de autorizar sua participação nesta pesquisa. Reforço que estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

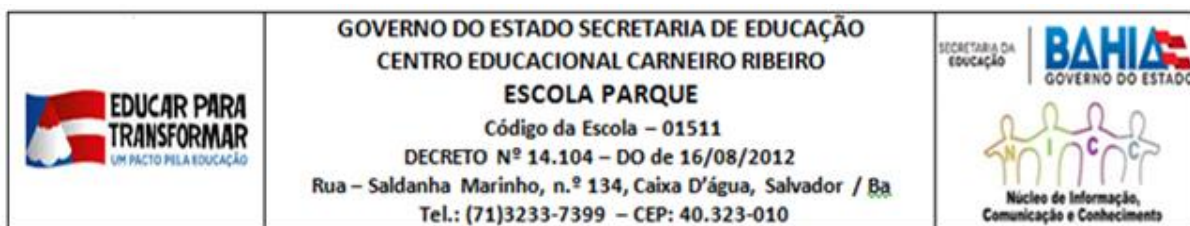
Ana Lúcia Cerqueira Ramos

Professora de Língua Portuguesa e Aluna do PROFLETRAS/UFBA

Eu, _____, responsável por
_____ autorizo divulgação de
sua imagem, através de fotos, áudio e vídeos, bem como da sua produção textual, para fins
EXCLUSIVAMENTE da pesquisa de Mestrado da professora Ana Lúcia Cerqueira Ramos.
Salvador, ____ de ____ de 2017.

APÊNDICE B

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS OFICINAS



Estudante _____ Data: 31/05/2017

Atividade 11 Paragrafação

O que é paragrafação/o que são parágrafos

A paragrafação é a “ação de construir parágrafos”. São os parágrafos que organizam as partes de um texto em prosa. A marcação de parágrafos ocorre pelo recuo da primeira frase do parágrafo em relação à margem, ou seja, deixando um espaço em branco. É importante lembrar que não se colocam marcadores, como flechas, pontos ou travessão no início dos parágrafos; o travessão só pode aparecer se for a fala de um personagem – ainda assim o recuo em relação à margem deve ser deixado, é apenas o recuo (o espaço em branco).

Quando fazer e com quantas linhas

Os parágrafos variam de extensão, dependendo da ideia que está sendo construída dentro do texto. Assim, não há um número de linhas correto. Quando fazemos nossos textos, vamos encadeando as ideias, ligando-as umas às outras. Cada ideia desenvolvida deve vir em um parágrafo diferente. E cada vez que mudamos de ideia (ou mudamos de “assunto”), iniciamos um novo parágrafo.

A construção de parágrafos nos textos dissertativos

Nos textos dissertativo-argumentativos (as redações de vestibular, por exemplo), a paragrafação segue a construção deste tipo texto (introdução, desenvolvimento com argumentos, conclusão). A introdução e a conclusão geralmente têm um parágrafo cada e o desenvolvimento virá em mais de um parágrafo: um parágrafo para cada argumento/ideia desenvolvida.

A pontuação dentro dos parágrafos

A unidade seguinte ao parágrafo e menor que este são as frases que estão dentro de cada parágrafo e estas, claro, são organizadas pelos sinais de pontuação, principalmente o ponto final e a vírgula. Vale lembrar que em cada parágrafo cabe fazer mais de uma frase, ou seja, deve ter mais de um ponto final (pois é pelo tanto de pontos finais – ou por outros sinais de fechamento de frase como a interrogação e a exclamação – que sabemos quantas frases construímos). Se o parágrafo tem, por exemplo, sete linhas e está somente pontuado com vírgulas, isso quer dizer que há ali apenas uma frase, de nove linhas, e uma frase de nove linhas pode muito provavelmente estar mal construída; é preciso em algum momento colocar um ponto e iniciar nova frase. Resumindo, o ponto é pra ser usado em fim de frase e não apenas no fim do parágrafo. Quanto às vírgulas, é preciso saber os casos para não colocar nem a mais e nem a menos!

Adaptado de: <https://profekarina.wordpress.com/gramatica/paragrafacao/>

Elementos de coesão

Os elementos de coesão são as palavras de transição, também conhecidas como conectores, que estabelecem uma relação entre os enunciados. Como o próprio nome sugere, essas expressões conectam as orações e tornam os termos dependentes entre si. O resultado será um texto mais interessante e de leitura agradável.

São exemplos de conectores: “inicialmente”, “ainda por cima”, “afinal”, “portanto”, “posteriormente”, “segundo”, “em outras palavras”, “e”, “mas”, “porém”, “além disso” e “a propósito”.

Os tempos verbais também garantem a coesão textual. Começar um parágrafo com o verbo no tempo presente e terminar conjugando-o no passado dificulta a compreensão.

Isso acontece porque os tempos verbais estão relacionados com os acontecimentos relatados no texto e, portanto, devem fazer sentido entre si.



Coerência textual

É bastante simples de explicar o que é um texto coerente: o conteúdo precisa **ter sentido**, ser compreendido e seguir um raciocínio lógico. De nada adianta escrever de forma coesa e produzir um texto incoerente. Um texto incoerente é aquele que possui frases como: “Mariana esquentou a água, por isso o chá está frio”. Se Mariana esquentou a água, o chá deveria estar quente. Ou seja, não há sentido entre os elementos da frase.

As ideias precisam ter uma relação lógica de causa e consequência para fazer sentido. Dizer que “Rafael era um esportista nato. Havia raquetes de tênis, bolas de futebol e roupas de ginástica espalhadas por toda a casa”, faz bastante sentido, não é mesmo? As frases estão conectadas, há uma relação de sentido e de relevância entre elas.

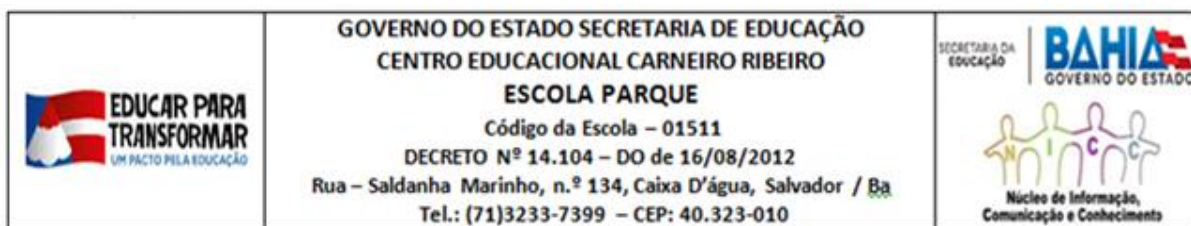
Os exemplos acima são bastante simples, mas demonstram como um bom texto é um todo significativo de ideias que apresentam relações lógicas e complementares umas às outras. Uma sequência deve dar sentido à próxima e fazer referência à sentença anterior.

Como evitar a incoerência

A primeira dica é evitar escrever sobre diferentes temas em um mesmo parágrafo. Apresentar ideias diferentes de forma brusca dificulta a compreensão. É o que chamamos de quebra de continuidade temática. O leitor muitas vezes sequer percebe a mudança no assunto e se sente perdido.

O segundo aspecto é a concentração. E só há uma forma de desenvolvê-la: treinando. Escreva pelo menos um texto por semana. Com o tempo você ganhará aptidão em escrever textos mais longos sobre assuntos complexos de forma coerente. Mostre seu texto para familiares e amigos. Veja se eles entendem a mensagem principal.

Por último, leia sempre! Os mais diferentes tipos de textos: romances, crônicas, ensaios, artigos. Toda leitura será válida e irá ajudar na hora de colocar suas ideias no papel. Lembre-se de que a escrita e a leitura estão relacionadas à nossa capacidade cognitiva. O estudante que desenvolve essas aptidões apresenta uma melhora significativa em seus textos.



Estudante _____ Data: 05 e 12/07/2017

Atividade 12 Escrevendo com Coerência e Coesão

A articulação de ideias e palavras

Para produzir um bom texto, não basta ter boas ideias ou bom vocabulário. Para isso, boas ideias e bom vocabulário precisam tomar a forma de enunciados que, unidos uns aos outros, construam, passo a passo, uma tessitura de conexões lógicas e semânticas. Quando isso ocorre, dizemos que o texto possui *textualidade*, isto é, apresenta *articulação de palavras* (coesão) e *articulação de ideias* (coerência).

Leia esta fábula, de Millor Fernandes:

“O renascer dos belos sentimentos uma vez satisfeitas as necessidades básicas” (Santo Agostinho)¹

Esta pungente história se passou no meio de uma selva, nas areias de um deserto, num velho navio abandonado e sem rumo, em qualquer lugar em que há dificuldades de alimentação e o homem começa a sentir a antrope ou qualquer outra fágia a lhe espicaçar o estômago.

Pois, sozinho, e sem se alimentar há vários dias, o homem vinha caminhando no vasto areal (ou selva, ou etc.), seguido apenas de seu fiel cachorro. Lá para as tantas lhe deu, porém, o espicaçar acima anunciado, a fome bateu-lhe as portas da barriga: “pan, pan, pan, ó de casa!”. Já batera antes, mas o homem tinha fingido que não ouvia. Naquele momento, porém, não resistiu mais e atendeu a fome. Matou o cachorrinho, única coisa comível num raio de quilômetros. Matou-o, assou-o num fogo improvisado e comeu-o todo, todo, com uma fome canina (perdão!). Quando tinha acabado de comer todo o animal, sentou-se, plenamente satisfeito. E foi então que olhou em torno e começou a chorar: “Ai, ai, ai!”, soluçou, “pobre do Luluzinho! Como ele adoraria roer esses ossos!”.

Moral: Quando eu tiver uma casa bem confortável, escreverei um tratado de sociologia.

(Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. P 68)

(¹) “Para se exercer as virtudes do espírito, um mínimo de conforto material”.

Vamos analisar o texto, considerando os elementos de coesão e a coerência.

01. Observe o primeiro parágrafo do texto:

a) No início do parágrafo há uma palavra que remete à história que vai ser contada. Qual é essa palavra?

b) Há, nesse parágrafo, uma expressão que resume os lugares citados pelo narrador. Que expressão é essa?

02. No final do 1º parágrafo e no início do 2º, o narrador chama sua personagem de *o homem*. Considerando o contexto, o artigo definido “o” confere a esse substantivo, nas duas situações, o mesmo sentido? Justifique sua resposta.

03. Observe as formas verbais presentes nestas frases do texto:

“a fome bateu-lhe as portas da barriga” e “Já batera antes”

a) O que a diferença de tempo verbal indica para o leitor?

b) Na frase “já batera antes, mas o homem tinha fingido que não ouvia”, que palavra estabelece uma relação de oposição entre as duas ações?

04. O texto apresenta os fatos em sequência e de acordo com uma relação de causa e efeito. Além disso, situa-os em relação ao tempo e ao espaço.

a) Por que o homem matou o cachorro?

b) A expressão “fome canina” apresenta uma ambiguidade proposital. Qual é ela?

c) Identifique no texto alguns marcadores temporais, isto é, palavras e expressões que marcam a passagem do tempo.

05. Há no texto palavras que retomam outras, expressas anteriormente. Esse procedimento de retomada tem o objetivo de tornar o texto mais dinâmico, evitando repetições.

a) Identifique no 2º parágrafo as palavras que são empregadas para retomar a palavra homem e a palavra cachorro.

b) Que expressão foi usada para retomar a ideia de fome sugerida no 1º parágrafo por meio da expressão “espicaçar o estômago”?

Ao responder às questões anteriores, você deve ter observado que a conexão entre palavras e ideias no interior das frases, no interior dos parágrafos e de um parágrafo a outro é feita por palavras e expressões. Os diferentes tipos de conexões – repetições, uso de certos pronomes, artigos e conjunções, correlação entre os tempos verbais – são responsáveis pela articulação do texto tanto no nível gramatical, em seus aspectos sintáticos (como regência e concordância), quanto no nível semântico. As retomadas são ainda importantes para que o texto possa ter continuidade e progressão de ideias.

01. No texto que segue, foram eliminadas propositalmente algumas palavras responsáveis pela articulação de palavras, orações, frases e ideias. Levando em conta a coerência e a coesão textual, descubra quais são as palavras mais adequadas para preencher as lacunas.

A humanidade vive em função da busca inútil de uma cura para um mal incurável: a solidão. _____, será mesmo a solidão um mal, um aspecto negativo, _____ inevitável, da condição humana?



Os seres humanos tornam-se infelizes _____ não suportam a ideia de serem sós, _____ a solidão física é realmente muito perturbadora. É claro que todos têm aquela necessidade de ficarem sós por alguns momentos, para poderem aprender a lidar com _____ sentimentos, refletirem sobre _____ atos, repensarem as _____ vidas. _____, essa solidão física se cura com companhia, e é muito diferente da solidão de cada um. O homem, por ser único, original e inimitável, é também só, e _____ é uma fato incontestável que _____ tem dificuldades de aceitar como verdade, _____ ainda não desistiu de encarar a solidão como um sofrimento atroz: ainda não a compreendeu.

(*Maria Júlia Bottai – aluno do 3º ano do EM*)

02. Apresentamos a seguir um parágrafo de um texto, escrito por um vestibulando, em que há falhas de articulação. Leia-o e depois reescreva-o, estabelecendo a articulação necessária entre palavras, frases e ideias. Adapte o que for necessário.

A violência em nosso país está cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator econômico a ganância do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente daí a grande violência da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime e roubo na tentativa de sobreviver.

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHAES, Thereza Cochar. *Português Linguagens – Literatura – Produção de texto – Gramática*. Vol 3 Ensino Médio, 5ª ed. São Paulo, 2005. Atual editora.

	<p>GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO ESCOLA PARQUE Código da Escola – 01511 DECRETO Nº 14.104 – DO de 16/08/2012 Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D’água, Salvador / Ba Tel.: (71)3233-7399 – CEP: 40.323-010</p>	
---	--	---

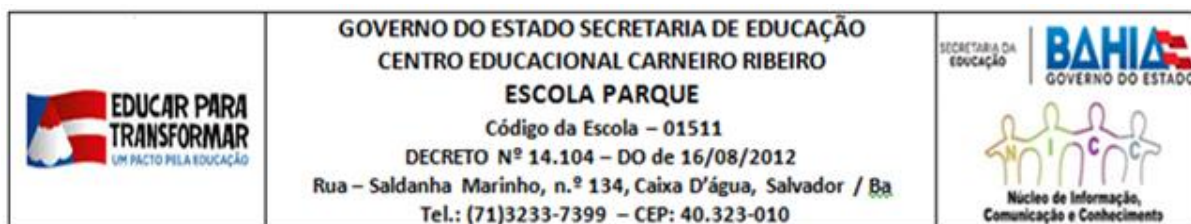
Estudante _____ Data: 26/07/2017

Atividade 13A - Reescrita de parágrafos

Os parágrafos a seguir fazem parte do texto de dois colegas, que foram escritos a partir da proposta de redação com o tema “Redução da Maioridade Penal”. Sua tarefa agora é reescrevê-los, corrigindo o que você considera que está incoerente, confuso, desestruturado. Identifique também os desvios gramaticais: ortografia, acentuação, pontuação, etc.

A redução da maioridade penal no Brasil prevê que, os menores infratores a partir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

Segundo Renato Roseno coordenador do CEDECA-CE faz necessário pensar nos porquês de tanta violência e com isso chegou-se a conclusão que o sistema sócio econômico em nosso país é muito desigual e assim a violência aumenta de forma acelerada e praticada por jovens e crianças que são vítimas de uma sociedade que não acolhe ou faz de conta que acolhe, o fato de punir reduzindo a maioridade, colocando-os juntamente com outros presos não resolverá o problema da violência e sim acarretará outro problema porque aquele jovem sairá do sistema carcerário mais revoltado, mutilado por ter seus sonhos destruídos.



Estudante _____ Data: 16/08/2017

Atividade 14 Reescrita de parágrafos

“Após leitura do texto original e das possibilidades de reescrita, reescreva o texto original, fazendo as adequações, considerando a coesão e coerência do texto.”

Texto original:

A redução da maioria penal no Brasil prevê que, os menores infratores a partir de 16 anos não cumpram as medidas socioeducativas impostas pelo (ECA), Estatuto da Criança e do Adolescente, privando assim que o jovem conclua a sua fase de puberdade e adolescência para encarar as responsabilidades de um adulto, que muitos deles não fazem conhecimento delas.

Observe estas possibilidades de reescrita do parágrafo anterior:

Possibilidade 01

A redução da maioria penal de 18 para 16 anos pode interferir diretamente nas ações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma vez que as medidas socioeducativas definidas por este estatuto perderão a validade. Além disso, as crianças e adolescentes têm direito à reclusão em ambientes específicos à faixa etária.

Possibilidade 02

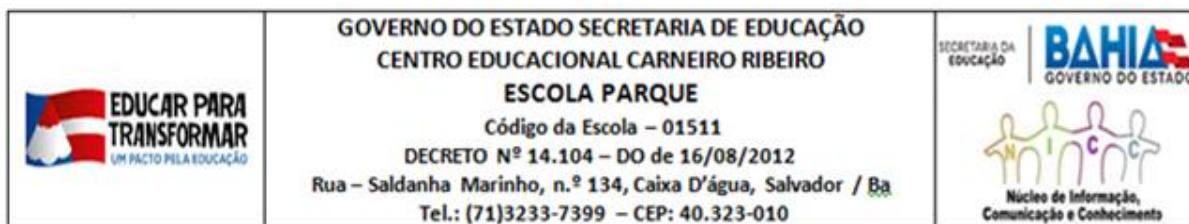
O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pode perder o seu valor, se houver a redução da maioria penal de 18 para 16 anos, pois é esta lei que se aplica às infrações cometidas por menores de 18 anos, os quais têm direitos que precisam ser preservados.

Possibilidade 03

A redução da maioria penal de 18 para 16 anos vem sendo discutida há bastante tempo, e, caso seja aprovada, pode tornar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inaplicável. Os menores infratores têm direito de cumprir medidas socioeducativas em lugares condizentes com suas idades.

Possibilidade 04

Percebe-se que a redução da maioria penal, no Brasil, é inconstitucional, uma vez que o ECA protege a criança e o adolescente com medidas socioeducativas, resguardando sua integridade física e psicológica. Nessa perspectiva, a redução torna-se equivocada, visto que a Constituição já rege leis que punem o menor infrator. Logo, comparar uma criança a adulto fere os princípios fundamentais dos menores, que estão no ápice do desenvolvimento.



Estudante _____ Data: 30/08/2017

Atividade 16

Reescrita da redação do Enem a partir do tema:

“Pobreza em evidência no Brasil”

O texto que você irá ler foi produzido por um dos seus colegas. Compare-o ao seu texto, em seguida, veja se em seu texto há respostas para as perguntas e observações a seguir:

- Qual a sua tese?
- Em quantos parágrafos você dividiu suas ideias?
- Você consegue identificar argumentos que sustentam sua tese?
- Em sua conclusão há intervenção?
- Ao reler seu texto, você consegue perceber incoerências? Em caso afirmativo, quais?
- Há elementos de coesão inadequados? Quais?
- Você consegue perceber, através da minha correção/intervenção, que mudanças precisa fazer para melhorar seu texto?

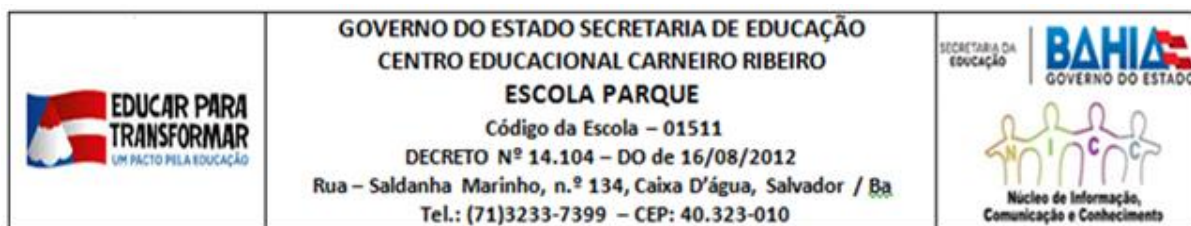
TEXTO I

O Brasil é um dos países que vem se destacando de forma assustadora no índice de pobreza. O desemprego aumenta cada dia mais e a falta de recursos econômicos está contribuindo e muito para o aumento de pessoas, entre jovens e adultos, desempregados.

O descaso dos líderes políticos para com a sociedade brasileira, principalmente a de baixa renda, faz com que muitos sintam-se discriminados e com autoestima abalada, o que os leva a desistirem no meio do caminho, deixando seus sonhos e projetos sem segundo plano.

É preciso investir em educação para que haja transformação na situação em que o Brasil se encontra. O cidadão tem que conhecer os seus direitos, valorizar sua raça, pois a pobreza não se resume unicamente às pessoas negras e de baixa renda. Hoje, a crise vem se estendendo e atingindo os que possuem cursos especializados e isso se deve unicamente à má administração do nosso país.

É preciso repensar o Brasil, buscando soluções eficientes para acabar com essa crise social e econômica. É preciso gerar mais emprego, controlar o índice de natalidade para que se possa ter um país mais desenvolvido e com melhores condições de sobrevivência.



Estudante _____ Data: 06/09/2017

Atividade 17 Escrita sobre o filme: “Eu não sou negro”

"Eu não sou seu negro": um filme sobre os frutos da branquitude

"Eu não sou seu negro" traz as observações atemporais e potentes do escritor James Baldwin sobre a luta dos direitos civis americanos

Juliana Gonçalves e Norma Odara
Brasil de Fato | (SP)

“A história dos negros na América é a história da América. E não é uma história bonita”. Essa é uma das frases que aparecem nos primeiros minutos do documentário *"Eu não sou seu negro"*, dirigido pelo haitiano Raoul Peck. O roteiro é construído a partir do livro inédito e inconcluso do escritor estadunidense James Baldwin (1924 – 1987), batizado de *Remember This House* (1979).



A obra traça a história racial conflituosa em território americano a partir dos assassinatos de três dos principais líderes negros da história: Medgar Evers, Malcolm X e Martin Luther King, todos "mortos com menos de 40 anos" em um intervalo de apenas cinco anos (Evers, em 1963; X, em 1965; King, em 1968).

Além do livro, o diretor Raoul Peck se vale de cartas, trechos gravados de discursos e entrevistas de Baldwin para estruturar o longa-metragem que, por isso, tem seu nome também assinando o roteiro e poderosa narração de suas palavras feita pelo ator Samuel L. Jackson.

São 95 minutos que causam desconforto, dor, empatia pela população negada da América. Aqueles que tornaram possível o "American way of life", sustentado pela mão de obra barata de negros e em solo encharcado com sangue indígena.

O filme traz flashes da história americana, pautada pela escravidão, pelas leis segregacionistas, pela violência policial que dizima ainda hoje muitas vidas, ao passo que apresenta o revide negro, as marchas, os Panteras Negras e o recente movimento do Black Lives Matter.

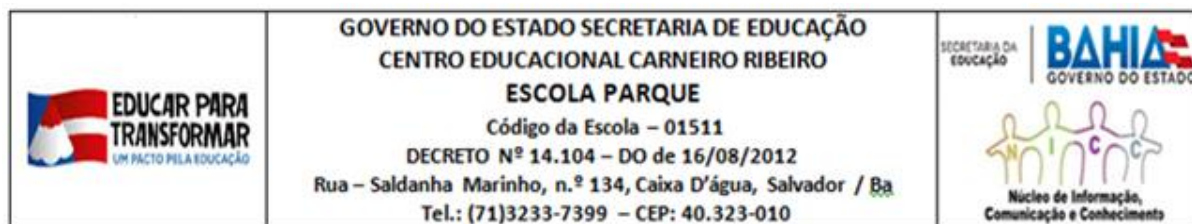
Todo esse contexto vai traçando a construção da imagem do negro feita a partir do olhar branco e a desvalorização da vida negra. "Antes precisavam da gente para colher algodão, agora que não precisam mais estão nos matando", dispara Baldwin.

Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/16/eu-nao-sou-seu-negro-um-filme-sobre-os-frutos-da-branquitude/>

Proposta de produção de texto:

“Mas eu não sou um negro, sou um homem. Mas se você pensa que sou um negro, significa que você precisa de um, então precisa se perguntar por quê.”

Baseando-se nesta afirmação de James Baldwin, no documentário, **escreva um texto dissertativo/argumentativo, destacando as causas e consequências do racismo.**



Estudante _____ Data: 20/09/2017

Atividade 18 Discussão sobre o filme: “Como nossos pais”

Sinopse: Rosa é uma mulher que quer ser perfeita em todas suas obrigações: como profissional, mãe, filha, esposa e amante. Quanto mais tenta acertar, mais tem a sensação de estar errando. Filha de intelectuais dos anos 70 e mãe de duas meninas pré-adolescentes, ela se vê pressionada pelas duas gerações que exigem que ela seja engajada, moderna e onipresente, uma super mulher sem falhas nem vontades próprias. Rosa vê-se submergindo em culpa e fracassos, até que em um almoço de domingo, recebe uma notícia bombástica de sua mãe. A partir desse episódio, Rosa inicia uma redescoberta de si mesma.

De modo geral, uma sinopse pretende ser imparcial, mas nem sempre isto ocorre. Para você, esta sinopse está de acordo com o filme a que você assistiu? Concorde ou discorde, argumentando.

Leia um trecho da resenha de **Vavá Pereira**


A atriz Maria Ribeiro, a protagonista, entendeu bem a proposta e entrega o seu melhor papel no cinema. Ela transmite a angústia de uma mulher que sente o peso de não ter sido a principal na vida de sua mãe e, por isso, hoje, bate de frente com ela, agora precisa entender o porquê disso. Sua vida profissional também não é lá essas coisas, sente que poderia ter sido diferente, mas mudanças podem acontecer. Na sua vida de casada, vivencia o fantasma da traição e sente o peso de cuidar das filhas sozinha, mesmo com o marido ao lado. E ainda precisa dar atenção, psicologicamente e monetariamente, ao pai. (...). A sua Rosa tem momentos de explosão, e é bem parecida com a mulher de hoje em dia, é a mulher que está passando por mudanças, é a mulher que está aprendendo a jogar e não ser jogada. Os sentimentos de Rosa, de **Maria Ribeiro**, são sentimentos da maioria das mulheres que percebem que podem ser muito mais do que a sociedade patriarcal lhe impõe. E, aos poucos, mudanças estão por vir. Como *Nossos Pais* é filme para uma personagem, Rosa, e todos os outros estão ali para o seu real entendimento, todos eles fazem parte de um mosaico para Rosa receber, rebater e condensar a sua própria estrutura. E **Maria Ribeiro** bate um bolão com **Clarice Abujamra**, sua mãe no filme. As duas personagens vivem em eterno embate, e essa relação, de amor e ódio, é o que mais rege a história. Elas se entendem, ou não, do jeito que é permitido. Apenas um pedacinho da vida. (...)

Como Nossos Pais é um pequeno estudo da mulher contemporânea, como vive e como quer viver, o que fazem com ela e como ela quer que façam e, principalmente, absorve os novos tempos em que a mulher já não é mais aquela ‘Amélia que era mulher de verdade’, mas sim a mulher em estado de evolução.

Fonte: <https://cinemadetalhado.com.br/2017/08/resenha-critica-resumo-de-do-filme-como-nossos-pais.html>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da temática do filme “Como nossos pais”, da discussão com os colegas de sala e da sua formação pessoal, elabore um texto dissertativo-argumentativo com o tema: “A mulher contemporânea não é mais uma *Amélia*”.

	<p style="text-align: center;">GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO ESCOLA PARQUE Código da Escola – 01511 DECRETO Nº 14.104 – DO de 16/08/2012 Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D'água, Salvador / Ba Tel.: (71)3233-7399 – CEP: 40.323-010</p>	
---	---	---

Estudante _____ Data: 27/09/2017

Atividade 19

A data da prova do ENEM está se aproximando. Conforme nossos encontros, sabemos o quanto é importante estarmos preparados para a redação. E nosso lema é “Só se aprende a escrever escrevendo”. Este é um material do Guia do Estudante, uma revista que prepara para o ENEM. Mãos à obra. O tema é o mesmo da última redação que vocês escreveram. Vamos estudar!



UNESP 2015

UM RECORTE SOBRE DISCRIMINAÇÃO

A prova da Unesp 2015 cobrou ao candidato dissertar sobre um aspecto específico das questões do negro no Brasil, que é o preconceito racial. É a segunda prova da universidade que traz um tema social atual. Em 2014, o tema foi a corrupção na política. Acompanhe aqui a proposta e, nas páginas seguintes, exemplos de redações bem avaliadas. As análises são do professor Alan Nicoliche

PROPOSTA DE REDAÇÃO

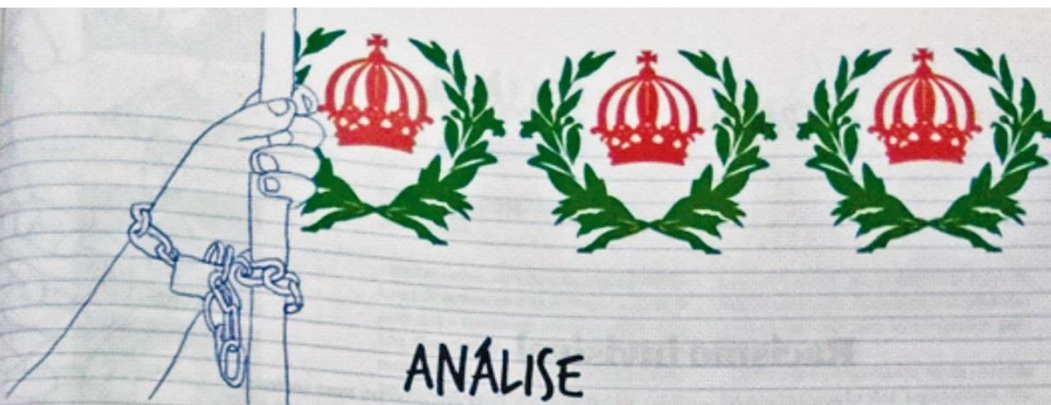
TEXTO 1
 O Brasil era o último país do mundo ocidental a eliminar a escravidão! Para a maioria dos parlamentares, que se tinham empenhado pela abolição, a questão estava encerrada. Os ex-escravos foram abandonados à sua própria sorte. Caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em realidade. Se a lei lhes garantia o status jurídico de homens livres, ela não lhes fornecia meios para tornar sua liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro haviam criado. A Lei Áurea abolia a escravidão mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro. Nem por isso deixou de ser uma conquista, se bem que de efeito limitado.
Emília Viotti da Costa, A Abolição, 2008.

TEXTO 2
 O Instituto Ethos, em parceria com outras entidades, divulgou um estudo sobre a participação do negro nas 500 maiores empresas do país. E lamentou, com os jornais, o fato de que 27% delas não souberam responder quantos negros havia em cada nível funcional. Esse dado foi divulgado como indício de que, no Brasil, existe racismo. Um paradoxo. Quase um terço das empresas demonstra a entidades seríssimas que “cor” ou “raça” não são filtros em seus departamentos de RH e, exatamente por essa razão, as empresas passam a ser suspeitas de racismo. Elas são acusadas por aquilo que as absolve. Tempos perigosos, em que pessoas, com ótimas intenções, não percebem que talvez estejam jogando no lixo o nosso maior patrimônio: a ausência de ódio racial.
 Há toda uma gama de historiadores sérios, dedicados e igualmente bem-intencionados, que estudam a escravidão e se deparam com

esta mesma constatação: nossa riqueza é esta, a tolerância. Nada escamoteiam: bem documentados, mostram os horrores da escravidão, mas atestam que, não a cor, mas a condição econômica é que explica a manutenção de um indivíduo na pobreza. [...] Hoje, se a maior parte dos pobres é de negros, isso não se deve à cor da pele. Com uma melhor distribuição de renda, a condição do negro vai melhorar acentuadamente. Porque, aqui, cor não é uma questão.
Ali Kamel, “Não Somos Racistas”, www.oglobo.com.br, 09.12.2003.

TEXTO 3
 Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo é um tabu. De fato, os brasileiros imaginam que vivem numa sociedade onde não há discriminação racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status.
Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Racismo e Antirracismo no Brasil, 1999. Adaptado.

88 **GE REDAÇÃO 2017**



ANÁLISE DA PROPOSTA

TEXTO 4

Na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma "boa consciência", que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de alguém outro.

É só dessa maneira que podemos explicar os resultados de uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados.

Lilia Moritz Schwarcz. *Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário*, 2012. Adaptado.

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil

O PRECONCEITO DOS OUTROS

A redação do vestibular da Unesp 2015 trouxe um recorte específico da questão do negro no Brasil, que é o preconceito. Por meio de uma coletânea extensa, a proposta abordou desde as consequências diretas da escravatura até o momento atual, no qual a admissão do preconceito na sociedade é tabu. Ao candidato ficou a tarefa de dissertar sobre o que salta aos olhos e sobre o que a maioria insiste em não ver. O leitor atento observou que, dos quatro textos da coletânea, três afirmam a existência do preconceito.

A escravatura é uma chaga na história nacional, e dificilmente o candidato teria dificuldades de discorrer sobre suas atrocidades. No entanto, nenhuma dessas abordagens era esperada pela banca de correção – o enunciado deixou bem claro que se esperava uma dissertação sobre o legado da escravidão, ou seja, o que nos restou desse período; o preconceito especificamente contra os negros e, evidentemente, no Brasil, e não no exterior.

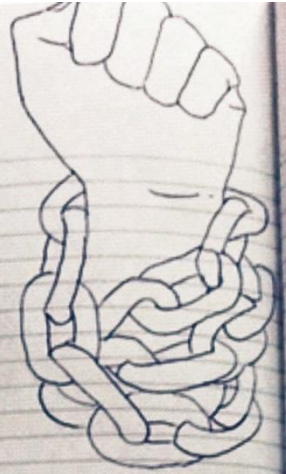
O primeiro texto da coletânea sinalizou ao leitor o aspecto histórico do tema e tratou de como a Lei Áurea modificou os direitos civis dos ex-escravos, mas não lhes garantiu uma integração à sociedade de fato, além de não extinguir as relações de preconceito existentes.

O segundo é o único texto da coletânea a negar o preconceito afirmado nos três demais textos. Ele traz leituras ambíguas sobre a relação das empresas com o contingente negro, assim como a relação entre a condição social e a cor da pele – abordagem que, se não é equivocada, é pelo menos confusa. Inicialmente, nega existir aqui o "ódio racial", para finalizar generalizando não haver questão alguma a ser tratada pela cor como um fator no país.

O terceiro texto dialoga com o anterior, ao tocar em uma questão bastante particular: a negação do preconceito em território nacional interpretada como um sinônimo ou afirmação de nossa civilidade. Enquanto o último texto escancara a versão paradoxal do brasileiro como moço bom e solitário – que se diz um ser desprovido de preconceitos, mas vivendo numa sociedade em que praticamente todos à sua volta são preconceituosos.

O candidato teria duas possibilidades: aderir ao discurso miope de uma nação que se diferencia pela tolerância e igualdade de oportunidades ou enfrentar a tarefa de escancarar o preconceito velado e trazer à tona os aspectos amargos da herança de nosso tempo escravocrata. O mergulho poderia ser raso ou profundo. Uma redação com uma boa análise crítica em seus argumentos poderia render um bom resultado no vestibular e um universitário mais consciente.

UNESP 2015 - REDAÇÃO I



Racismo invisível

O racismo não existe no Brasil. Essa é a frase que ecoa em uma sociedade que crê cegamente na harmonia entre as etnias de um país multirracial. Porém, embora não haja placas que determinem onde brancos e negros podem se sentar – como houvera outrora nos Estados Unidos e na África do Sul – existe aqui uma linha invisível que segrega cores e se torna tão mais visível quanto mais escura é a cor da pele. É isso que o Mito da Democracia Racial reserva aos negros: um racismo velado, que eles próprios sentem, mas a sociedade insiste em não enxergar.

A abolição da escravidão no Brasil, além de tardia, se deu num período determinista em que prevaleciam teorias como o "darwinismo social" que defendia a superioridade do homem branco. Dessa forma, a Lei Áurea propiciou aos negros igualdade de direitos, mas não igualdade de condições. Eles estavam excluídos de um plano social que privilegiava a mão de obra imigrante branca, relegando-os a tarefas inferiores e à marginalização social. Não obstante a condição excludente de ex-escravos, o sociólogo Gilberto Freyre, comparando a realidade do negro brasileiro à do norte-americano, cria a concepção de harmonia das raças e ausência de preconceito no Brasil, teoria que fundamenta a mentalidade até os dias de hoje. É evidente que os índices muito maiores de negros entre os pobres e a população carcerária são um legado da escravidão. Contudo, tais índices não têm validade para uma sociedade que trata o preconceito como tabu. Aos negros, então, foi reservado a face mais cruel da discriminação, aquela que os responsabiliza por esses índices sociais, como se fossem incapazes ou inferiores e não historicamente prejudicados.

O filósofo Hegel defendia que a realidade muda quando o pensamento das pessoas se transforma, sendo este condicionante da mudança. Logo, através da dialética hegeliana constata-se o cerne do preconceito no país: o pensamento coletivo. Apenas pouco mais de um século depois da abolição da escravatura (que perdurou três séculos) é complexa a transformação do pensamento. Embora sociólogos e intelectuais diversos tenham discutido a posição do negro na sociedade de maneira crítica, o pensamento predominante ainda é o da inferioridade. Sobretudo, a população brasileira não se reconhece como preconceituosa, uma vez que, associa o preconceito a práticas explícitas como a política africana do Apartheid, o que contribuiu para que ele cresça sob a invisibilidade lhe dada.

O legado da escravidão no Brasil foi, portanto, a marginalização do negro que obteve direitos jurídicos mas não igualdade substantiva, ou seja, igualdade de oportunidades. Hoje, por ser um tabu, o preconceito não é discutido da forma que deveria, perpetuando ideias falhas como a de não existência de segregação racial e culpabilização do negro pelas condições sociais desfavoráveis. A realidade do negro brasileiro é a de alguém que sofre as implicações do racismo mas se vê impotente, devido a sua invisibilidade.

Crase indevida

← Não há artigo para se unir à preposição.

Gênero

o correto seria reservada.

Se lembrar, evite

→ Não use "através" no lugar de "por meio de".

Citação incompleta

← O correto seria sul-africana.

Pontuação

- 1) Vírgula indevida
- 2) Faltou vírgula antes de oração adversativa

ANÁLISE

UMA BOA COMPREENSÃO DO TEMA

Muitas vezes, uma boa capacidade de leitura e desenvolvimento do tema é suficiente para que o candidato possa produzir uma boa dissertação – é o que aconteceu com esta redação. Sem argumentos mirabolantes ou exemplos impactantes, o candidato conseguiu apresentar ao leitor ideias bastante claras e coerentes, totalmente em acordo com a proposta dada pelo vestibular.

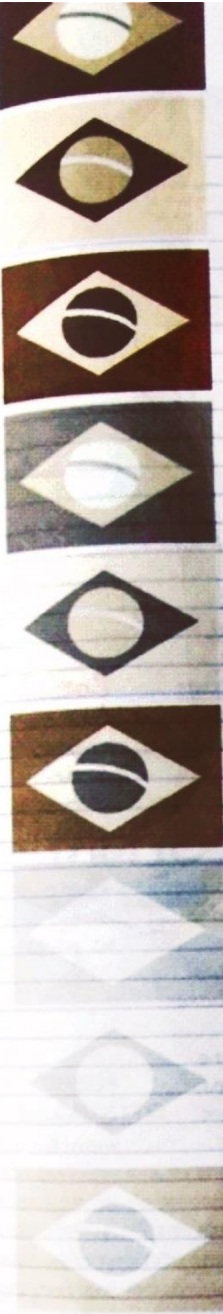
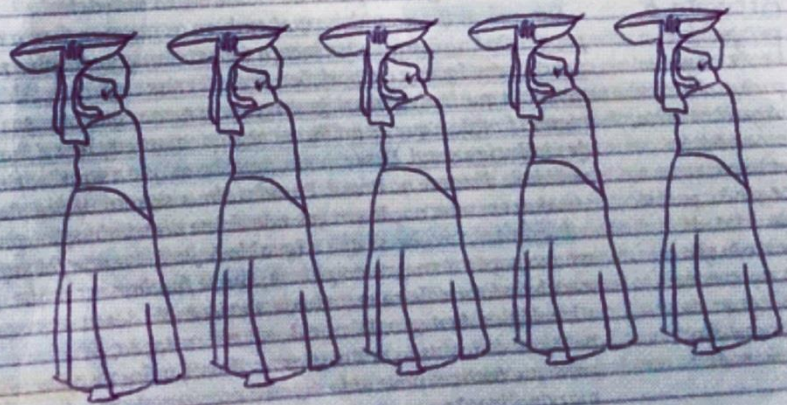
O texto parte do conceito utópico de que não existe racismo no Brasil e explica que o fato de não convivermos com uma intolerância racial escancarada não faz com que a discriminação não exista. Na verdade, os argumentos explicam que os negros sofrem uma discriminação velada, que os levam a ter uma participação desigual na sociedade e, além disso, são culpados por essa situação – como se fossem de fato inferiores ou menos capazes. Ou seja, o preconceito velado seria tão ou mais cruel quanto sua versão explícita.

Podemos perceber, ao longo do texto, que o candidato possui um bom repertório, o que torna seu texto mais interessante e persuasivo. Uma simples análise dos argumentos e informações citadas mostra que tal repertório é oriundo do conteúdo recebido no Ensino Médio. Dessa forma, pode-se

concluir que um aluno atento às aulas de História, Filosofia, Sociologia e Atualidades pode contar com uma boa bagagem para trabalhar seu texto.

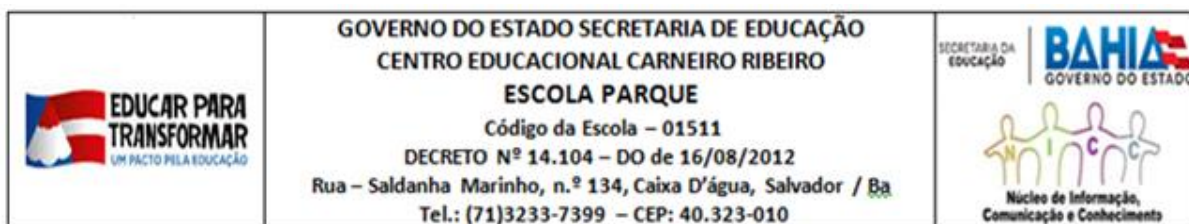
Outro ponto importante desta redação foi a estruturação dos argumentos. Podemos perceber que o candidato divide o tema proposto em duas partes: “o legado da escravidão” (que está no primeiro trecho que grifamos) e “o preconceito contra os negros no Brasil” (componente do tema, no segundo trecho grifado), cada uma delas desenvolvida em um parágrafo argumentativo. Tal divisão não tem o propósito de distinguir um ponto do outro, como se eles não tivessem ligação entre si, mas trabalhá-los de maneira individualizada, evidenciando suas relações.

Na conclusão, o candidato sintetiza as ideias apresentadas e deixa clara a situação daqueles que sofrem o preconceito, impotentes diante de um problema real, mas não reconhecido pela sociedade. O fim do texto não traz uma solução ao problema, nem um lamento indignado; antes disso mostra um pensamento consciente e um vestibulando que sabe fazer o uso da leitura e da escrita. Não à toa, foi bem avaliado pela banca.

GE REDAÇÃO 2017

Fonte: Guia do Estudante 2017. Redação. Editora Abril. Ed. 10.



Estudante _____ Data: 29/11/2017

Atividade 21

Visita guiada aos Museus: Casa do Benin e Mafro

Casa do Benin



Fundada nos anos 80, reúne cerca de 200 peças e obras de arte da região do Golfo do Benin, no oeste da África, de onde veio a maioria dos negros que povoaram o Recôncavo Baiano. A maior parte do acervo foi coletada pelo antropólogo e fotógrafo francês Pierre Verger em suas viagens pelo continente africano. O casarão antigo foi reformado pela arquiteta Lina Bo Bardi e é administrado pela Prefeitura de Salvador através da Fundação Gregório de Matos (FGM).



Museu Afro-Brasileiro (MAFRO)



Possui um acervo de mais de 1.100 peças de cultura material africana e afro-brasileira contribuindo ativamente para a divulgação e preservação destas matrizes culturais. Localizado na Universidade Federal da Bahia é um dos poucos no país a tratar exclusivamente das culturas africanas e sua presença na formação da cultura brasileira. Através de importantes elementos materiais, representativos dessas culturas, o museu apresenta conteúdos que facilitam a compreensão dos aspectos históricos, artísticos e etnográficos que identificam as sociedades africanas e permitem uma reflexão sobre a importância dessa matriz para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

	<p>GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO ESCOLA PARQUE Código da Escola – 01511 DECRETO Nº 14.104 – DO de 16/08/2012 Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D'água, Salvador / Ba Tel.: (71)3233-7399 – CEP: 40.323-010</p>	
---	---	---

Estudante _____ **Data:** 06/12/2017

Atividade 22

AVALIAÇÃO DO ANO LETIVO

Caros e caras, saudações!

Finalizamos mais um ano letivo. Considerando nossa aprendizagem em processo, solicito que façamos avaliação das etapas que vivenciamos.

01- Quanto ao tempo didático (duração da oficina), o período de duas horas por semana:

a) () é pouco, precisamos de mais tempo () é curto, mas suficiente. () é adequado.

02 – Quanto às temáticas estudadas foram:

a) () irrelevantes () importantes () inadequadas () de relevância social () críticas

Outras observações:

03- Quanto à forma de distribuição das atividades:

a) () houve mais leitura que escrita () leitura e escrita foram proporcionais () houve mais escrita () não houve discussão sobre os textos () as discussões sobre os textos foram suficientes

Outras observações:

04- Quanto às saídas culturais:

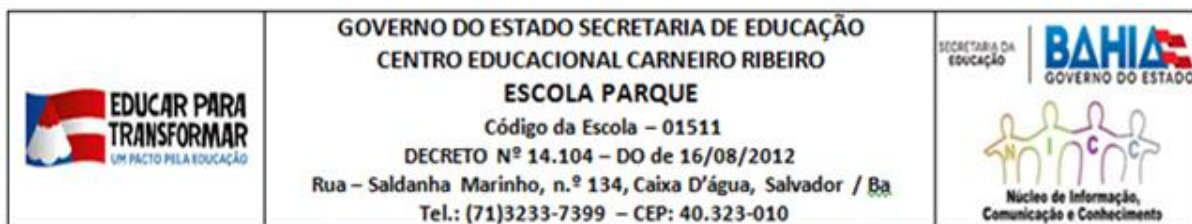
a) Quais as mais significativas? Por quê?

b) Quais as que você recomendaria para fazer novamente? Por quê?

c) O que você modificaria? Quais mudanças você sugere?

05- Destaque um aspecto negativo da Oficina de Redação para Concurso e outro positivo.

06- Você recomendaria a Oficina para outros colegas? Por quê?



06/12/2017

Gente Bonita

Evandro Fióti

Gente bonita é foto
Gente boa é lembrança
É gosto, é cheiro, é toque
Tempero, pedaço de infância
O resto é rosto, é risco
Dúvida que nos alcança
É a brisa que vira o barco
Ficando com a maré mansa
Desde pequeno mamãe dizia:
"Cuidado com as voltas que o mundo dá
Menino, saiba que a alegria
E a dor 'tão no mesmo lugar"
Amor de verdade é livre
Não fica tentando secar
A diferença entre o remédio
E o veneno, é a dose que se usa
Ainda mais quando se tem afeto
Quando se quer junto, perto
Mesmo se o caminho é incerto
De certo que vale apostar
Mas ainda se eu não tô completo
Saiba que isso tudo é um processo
O que busco é bem mais complexo
Lhe peço que saiba julgar
Que a água leva a maquiagem
Tempo leva a juventude
Mágoas nem sempre são passagens
Ainda mais...

