

DE CONTO EM CONTO

Autor: Bruna Francinett Barroso Faustino

Orientador: Sulemi Fabiano Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

bbrunafran@yahoo.com.br

Resumo

Vivemos em um mundo grafocêntrico, no qual a escrita de textos diversos é uma necessidade real, por isso o trabalho da escola em relação ao desenvolvimento dessa competência, de forma significativa, é cada vez maior. No entanto, a escrita tem sido tratada no ambiente escolar de modo ineficiente, sobretudo por estar descontextualizada. Nesse sentido, faz-se necessário que se desenvolvam atividades de escrita e leitura – já que essa é ponto de partida para aquela -, com a preocupação de inclusão dos educandos. Isso porque a escrita é, de fato, um instrumento de intervenção social. Por isso, o trabalho centra-se na proposta de oficinas de textos a partir da temática dos Direitos Humanos, proporcionando um espaço dialógico e colaborativo.

Palavras-chave: ensino, escrita, Direitos Humanos

1. Introdução

Como diz Geraldi, “A aposta não é nova, nem eu o primeiro ou o último utopista.” (2009, p.42). Nessa perspectiva, a experiência relatada aqui não tem a intenção de ser inovadora no sentido de propor algo novo; apesar disso, o trabalho propõe novos significados às práticas comuns da sala de aula de Língua Portuguesa, uma vez que contextualiza a produção textual escrita, de modo que o estudante, envolvido em processos interlocutivos, seleciona o que dizer e como dizer com base no seu interlocutor; além disso, propõe atividades centradas na ideia de que a escrita é um instrumento de inclusão social e que, portanto, deve ser trabalhada com objetivos bem definidos.

Então, é preciso considerar que não se pode conceber um processo de ensino e aprendizagem que parte da existência suposta de uma língua pronta e acabada. Logo, conforme Geraldi (1991, p.5), a linguagem é um evento que só tem consistência na singularidade do momento. Isso se configura como fator determinante na escolha criteriosa de atividades a serem desenvolvidas, a fim de que os estudantes, além do professor, tenham em mente que a linguagem é fundamental no processo de aquisição e compartilhamento de conhecimentos vários e que, portanto, cabe à escola o papel de, inicialmente, romper com visões estigmatizadas em relação às variedades linguísticas dos estudantes. Entende-se, no entanto, que “... não se trata de trazer para o interior da educação formal (a sala de aula) o

informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação dentro da sala de aula apenas como um ‘recurso didático’ de apreensões de visões de mundo, de conhecimentos ingênuos etc. que ao longo do processo de escolaridade iriam sendo substituídos por saberes organizados e sistemáticos.” (GERALDI, 2009, p.38).

A proposta traz o relato de uma experiência de produção textual de contos, em processo de aplicação em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, a partir da temática “Direitos Humanos e Educação”, com os objetivos de: oportunizar debates a respeito do tema proposto; viabilizar a aquisição de informações e a construção de conhecimentos sobre a temática; proporcionar uma produção escrita contextualizada, a fim de que o estudante reconheça os usos sociais da modalidade; ampliar os conhecimentos linguísticos, tanto no aspecto micro quanto no macroestrutural.

2. Princípios teóricos e procedimentos metodológicos

2.1. A didatização dos gêneros

Com a popularização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) entre os profissionais da Educação, criou-se uma situação nova: a normatização dos estudos gramaticais e sua ineficiência nos moldes comumente adotados no que concerne à aprendizagem dos estudantes foi substituída pela didatização dos gêneros textuais.

A situação gerada decorre do fato de que o documento problematizava a centralidade do ensino das aulas de Língua Portuguesa em conceitos e classificações gramaticais e propunha a centralidade das aulas no texto e nas suas funções sociais a partir dos gêneros textuais. De fato, uma problematização necessária e uma proposta coerente. No entanto, a pretexto de uma abordagem dos gêneros, passou-se a didatizá-los, distanciando-se da ideia primeira do documento. Ou seja, da normatização do ensino de gramática passou-se à normatização do ensino do texto. Os gêneros foram seriados e a cada ano letivo, o estudante poderia estudar a forma, a estrutura do texto, lendo vários exemplares do gênero focado para só depois passar a uma produção artificial e sem significado prático, quase sempre imitando os textos lidos anteriormente. Como consequência, parafraseando Geraldi, a sala de aula se transformou num espaço de muita escrita e de pouco texto, já que o produzido quase sempre desconsidera as situações interlocutivas, sem que o aluno reflita sobre o que escreve, para quem escreve e para quem escreve. Na verdade, isso é um equívoco porque “Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*.” (GERALDI, 2009, p.66)

2.2. A fragmentação do ensino de Língua Portuguesa

Sob o argumento de facilitar a organização da aula e a aprendizagem dos alunos, leitura, produção e análise linguística são abordadas separadamente nas aulas de Língua Portuguesa. Pensemos a esse respeito.

Qual é o espaço da leitura? A leitura tem várias funções. Ler para se informar, para compreender a História, para construir imagens e sentidos etc. Seja qual for o espaço que um sujeito confere à leitura em dado momento, só se escreve sobre o que se lê. Afinal, escrever é um diálogo com outras vozes, as quais se misturam de modo tal que já não se identifica mais quem são os autores. Isso porque, ao se apropriar do discurso de outros, produz-se novos discursos. Além disso, ao passo que se lê ou se escreve, seja conscientemente ou não, o leitor/escritor também faz análise linguística, uma vez que a leitura e a escrita são competências complexas que demandam habilidades várias de percepção da língua. Sendo assim, não se concebe um ensino que se preocupe com uma aprendizagem efetiva partindo dessa fragmentação.

2.3. O papel da reescrita

Nessa perspectiva de não fragmentação quanto a leitura, escrita e análise linguística, a reescrita de textos ganha papel fundamental.

Através da reescrita, é possível oportunizar ao estudante: a) uma leitura mais complexa, já que ele orienta a sua leitura na construção de sentidos em articulação com as intenções intralocutivas; b) uma análise linguística contextualizada, visto que à medida que lê e escreve e/ou escreve e lê, faz escolhas, retomadas, substituições, ressalvas e, conseqüentemente, reflete sobre a língua em seu uso prático; c) uma escrita significativa, uma vez que se evidencia como trabalho, como processo e, portanto, como espaço privilegiado de aprendizagem, ressaltando o caráter inacabado e inconcluso das manifestações da língua.

2.4. A constituição do sujeito

Segundo Geraldi, a leitura exige um agente/leitor e um objeto que se lê, o qual tem por trás um agente/autor. Por um lado, o agente/leitor faz associações a fim de construir significados para o texto, cujo sentido não está nele próprio, isto é, "... o texto sozinho (como o locutor no diálogo) não é responsável pelas significações que faz emergir..." (2009, p.104), mas nas associações entre texto e agente/leitor. Por outro lado, se por trás do texto existe um agente/autor que, ao escrever, estava imbuído de um propósito e, para tanto, utilizou-se de determinada formação discursiva, é preciso que o agente/leitor observe as pistas dadas nas associações que faz, isto é, "... o leitor não é totalmente livre na construção de significações, já que um dos instrumentos com que opera nesta construção é precisamente o texto presente..." (2009, p.104). Sendo assim, há que se considerar que a constituição da subjetividade se dá no processo de interlocução, pois é no contato com outras vozes que o

sujeito se constitui, sem que isso signifique passividade; pelo contrário, refere-se a uma espécie de cumplicidade entre leitor, texto e autor.

2.5. Metodologia

Diante dos princípios teóricos expostos, justifica-se, pois, a escolha da metodologia adotada nas aulas de Língua Portuguesa relatadas. De caráter colaborativo, uma vez que a quase totalidade das atividades propostas deverão ser realizadas em espaços de colaboração mútua entre alunos ou entre alunos e professor. Deve-se à compreensão de que o trabalho colaborativo funciona como uma oportunidade de troca de saberes, permitindo novas aquisições, mas em especial, por permitir a valorização dos diferentes saberes dos diferentes sujeitos envolvidos. Assim, as atividades a serem desenvolvidas foram organizadas em forma de oficinas, as quais se darão em três etapas. A proposta inicial é que sejam realizadas durante 12 aulas, entre junho e julho de 2018, com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

- 1ª etapa: levantamento de conhecimentos prévios; leitura expressiva de um conto; observação e leitura de livros de contos; produção de conto em grupo a partir de tema livre; socialização dos contos produzidos.

Sobre a 1ª etapa, em primeiro lugar, o gênero conto não se constitui propriamente como objeto de ensino, tampouco os textos lidos serão apresentados aos alunos como modelos de escrita. O objetivo é oportunizar a leitura mais desprentensiosa, de fruição, mas não por isso superficial; além de, através da 1ª produção, observar as principais dificuldades do grupo e estimular a produção de narrativas curtas, a fim de desfazer o pensamento inicial compartilhado pelos alunos nesse ano/série de que não sabem escrever.

- 2ª etapa: Vídeo 1: O que são direitos humanos; vídeo 2: A história de construção dos direitos humanos; discussão dos vídeos; leitura em grupos da Declaração Universal dos Direitos Humanos; debate: direitos respeitados e direitos violados.

Quanto a essa etapa, o propósito consiste na construção de conhecimentos sobre o tema, partindo do princípio de que é preciso ter sobre o que escrever e, para que os estudantes pudessem refletir sobre suas realidades particulares e coletiva, seria necessário conhecer os Direitos Humanos e a sua história, além do processo de elaboração e a importância do documento escrito. Mais uma vez, a colaboração, o respeito à fala e à opinião do outro são métodos de trabalho, considerando as experiências dos estudantes dentro e fora da Escola.

- 3ª etapa: produção de conto coletivo; produção individual de conto a partir do tema Direitos Humanos; socialização dos textos; reescrita; inscrição dos contos em concurso.

Concernente à última etapa, a produção escrita será valorizada não somente pela estrutura composicional do texto, visto que todos os textos serão socializados e, portanto, serão alvo da leitura despreziosa. Mais que isso, porém, os textos serão reescritos a partir de orientações individuais, permitindo a reflexão sobre a escrita como processo por meio da autocorreção, da substituição e retomada de palavras e expressões, da continuidade de ideias e a organização dos parágrafos etc. Após o trabalho e em consonância com o princípio de ter para quem escrever, a proposta será inscrever os textos em um concurso de escrita.

3. Resultados

Koch (2010, p.39) destaca que para o processamento textual e conseqüente produção de sentidos, recorre-se a três grandes sistemas de conhecimento; sob essa premissa, uma preocupação inicial residuiu na temática escolhida, por considerar que ela demandaria conhecimentos enciclopédicos ou de mundo que, embora estivessem relacionados diretamente à vida comum dos estudantes, talvez não fossem percebidos por eles com facilidade. Tal preocupação, no entanto, não se configurou como entrave para o desenvolvimento das atividades, uma vez que houve uma boa interação com a temática, inclusive com exemplificações muito próximas nas vivências dos estudantes. Foi possível notar que os estudantes cujas experiências de vida proporcionavam relação direta com a temática adotada tiveram maior propriedade no desenvolvimento das atividades, especialmente na 2ª etapa, que permitiu discussão e exemplificação.

Uma outra preocupação se deu em relação aos conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Todavia, notou-se que os estudantes foram, eles próprios, desenvolvendo estratégias de seleção, segundo suas percepções de mundo, para processamento do texto. Os estudantes precisaram se adaptar à composição do texto, uma vez que, em situações práticas, têm pouco acesso a textos de leis, construídos em forma de artigos; porém, a própria divisão em artigos facilitou a compreensão. No que se refere ao conhecimento interacional (ilocucional e comunicacional, especialmente), os vídeos apresentados tiveram papel importante na construção de sentidos porque possibilitaram a compreensão do processo de produção da Declaração, a partir da identificação do propósito pretendido, além de possibilitar o entendimento da seleção da variedade e do gênero, ou seja, a própria Declaração mostra-se como uma resposta à necessidade real da sociedade.

Conforme Geraldi (2009, p. 110) critica: “Nas aulas de Português, a presença da leitura tem tido um objetivo muito particular: o da transformação do texto que se lê em modelo, isto por diferentes caminhos”. Em concordância com essa visão, as leituras dos contos, tanto o que foi lido pelo professor, quanto os que foram lidos pelos alunos em seus grupos, não tiveram a finalidade de tomar os textos lidos como formas a serem seguidas posteriormente, mas a de

fruição, especialmente, a de provocar momentos de leituras colaborativas, apreciativas, de modo que os leitores pudessem, em seus grupos, compartilhar os sentidos construídos, como sujeitos construtores de significados e, portanto, agentes também, configurando como um encontro de sujeitos situados: o que escreve e os que leem; o que, porém, não representa que os estudantes, naturalmente, não tenham sido enriquecidos de informações em relação aos conteúdos ou quanto às configurações textuais dos contos escolhidos, sobretudo porque um leitor sai da experiência de leitura transformado pelo diálogo com o texto, seja em atitude de concordância, seja por uma postura de refutação.

Desse modo, é inegável que o projeto pôde contribuir para o amadurecimento do leitor, tanto no âmbito do conteúdo, quanto no âmbito da composição; mas não de forma normativa, pois os estudantes puderam desenvolver habilidades distintas, segundo necessidades próprias reais que foram surgindo, por meio da autoavaliação e das reescritas e, ao mesmo tempo, colaborando com as necessidades dos colegas de grupo, sem fragmentar leitura, escrita e análise. Isso permitiu uma visão mais complexa da língua e do próprio texto.

Outro ponto positivo a se destacar é que pôde-se notar uma menor resistência quanto à reescrita dos textos, o que, provavelmente, está associado ao fato de os estudantes saberem que os textos teriam um destino: um concurso de escrita. Reconhecer um interlocutor além do professor, de fato, foi decisivo nesse comportamento.

Contrariamente, um aspecto negativo foi a participação insatisfatória de alguns alunos, justamente aqueles que têm mais dificuldades. Atrasos na entrega da 1ª versão, rejeição à orientação para a reescrita, pouco envolvimento nas discussões em grupos. Todavia, em linhas gerais, embora em menor escala, esse outro grupo também apresentou avanços em relação a atividades anteriores de escrita, as quais não foram planejadas com as preocupações aqui presentes.

4. Conclusões

A experiência aqui relatada, embora em andamento, permitiu avanços significativos em relação aos objetivos propostos, tendo em vista que pôde oportunizar debates a respeito do tema proposto, permitindo que os educandos estabelecessem associações com as vivências individuais e coletivas, viabilizando a aquisição de informações e a construção de conhecimentos sobre a temática; além disso, pôde proporcionar uma produção escrita contextualizada, pois os estudantes puderam compartilhar seus textos com outros alunos da sala, da outra turma e ainda submeter seus textos à participação em concurso promovido em nível estadual. Essa possibilidade, inclusive, gerou maior preocupação em relação a como escrever e o que escrever, porque os educandos passaram a se preocupar com o sujeito leitor de seus textos; além do que, puderam reconhecer um dos usos sociais da escrita e ainda

ampliar os próprios conhecimentos linguísticos, tanto no aspecto micro quanto no macroestrutural, já que tiveram acesso a outras categorias linguísticas nos trabalhos colaborativos.

Enfim, “Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações.” (BRASIL, p.165).

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.