

“ESCOVANDO” AS PALAVRAS: COMO UMA LICENCIANDA DE LETRAS AGE PARA ENSINAR A ESCREVER

THAÍSA ARRUDA DE SOUZA

Graduada em Letras-Português licenciatura – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, thaisa_tag@hotmail.com.

LÍVIA SUASSUNA

Doutora em Linguística – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, livia.suassuna@ufpe.br.

RESUMO

Neste artigo, analisamos o modo como o graduando de Letras didatiza saberes a respeito da escrita para ensinar seus alunos a escrever. Fizemos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, com dados coletados através de análise documental (projetos e relatórios de estágio) e observação (acompanhamento de aulas ministradas por uma estagiária). Para analisar o corpus, construímos 7 categorias que correspondem aos gestos didáticos considerados necessários para ensinar a escrever. Os resultados indicaram que a licencianda: procurou criar situações interativas relevantes para motivar seus alunos a agir verbalmente usando a escrita; cumpriu as etapas necessárias para escrever – planejamento, escrita, revisão e reescrita; promoveu a leitura dos textos produzidos dentro e fora da sala de aula. Como limite da sua prática, apontamos a ausência de detalhamento das metas de aprendizagem da escrita que revelassem as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, aspecto que dificultou o trabalho de reflexão deliberada e consciente acerca da escrita, bem como a percepção, pelos aprendizes, dos diferentes níveis de construção do texto.

Palavras-chave: Licenciatura; estágio; ensino da escrita.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa da qual este texto é um recorte iniciou-se em 2014 e tem como objetivo geral analisar e discutir diferentes significados, funções e práticas de estágio curricular no curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Os primeiros resultados apontaram que os licenciandos, em seus projetos e relatórios de estágio, explicitavam muito pouco os modos de didatização dos objetos de saber. Diante disso, decidimos aprofundar a investigação acerca dos processos de elaboração didática da língua, considerando as especificidades da aula e do professor de português. Desenvolvemos então, no biênio 2018-2019, um subprojeto para investigar o processo de didatização da escrita, acrescentando ao corpus dados oriundos da observação de aulas. Nosso intuito foi analisar o modo como o professor em formação inicial, no estágio de regência de turma, didatiza a escrita, enquanto um dos eixos organizadores do ensino de português, para torná-la objeto de ensino-aprendizagem.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O estágio supervisionado é parte integrante dos cursos de licenciatura e tem como finalidade, de modo amplo, a desejável articulação entre a teoria e a prática, consideradas como dimensões imbricadas e complementares da formação profissional. Além dessa característica, o estágio permite ao licenciando a realização de uma autêntica pesquisa de campo: voltando-se para a experiência vivenciada no ensino básico, o estagiário reflete sobre ela de modo analítico e crítico. Garante-se, assim, o princípio da formação pela pesquisa, tão caro ao debate sobre a formação docente em geral (PIMENTA; LIMA, 2006).

No entanto, a concepção de estágio na licenciatura nem sempre foi essa. Até os anos 1990, os componentes curriculares relativos ao estágio eram compreendidos como a “parte prática” do curso. Essa concepção, por muitos anos, estruturou as licenciaturas no que ficou conhecido como o modelo 3+1: os cursos de formação de professores consistiam em três anos de formação teórica, aos quais se somava um ano de formação prática.

As críticas a esse modelo prescritivista da racionalidade técnica, de cunho aplicacionista, foram se avolumando até que, no início dos anos 2000, buscou-se reformatar os currículos dos cursos de licenciatura no

Brasil, na perspectiva da pluralidade dos saberes docentes e do estágio como lócus privilegiado da formação de professores.

Reconhecendo-se, pois, que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos ou aplicador de métodos de ensino, espera-se que, durante o estágio, o licenciando produza e reelabore múltiplos saberes, reflita criticamente sobre eles, retraduz a sua formação quando atua na escola, ao tempo em que constrói sua identidade profissional. Nesse movimento formativo, é imprescindível que os saberes didático-pedagógicos sejam sempre conjugados com aqueles do campo disciplinar do curso, como lembrado por Oliveira (2006).

Isso nos remete ao debate teórico sobre a transposição didática (TD) dos conhecimentos científicos, estabelecido após as formulações de Chevallard (1991). Segundo esse autor, a TD consistiria na transformação do saber científico em saber escolar, passível de ser ensinado. Nesse processo, o saber sofre modificações, pois a transposição não é mera simplificação de saberes científicos; trata-se da construção de novos saberes, que passam a constituir um novo domínio epistemológico, com novas finalidades. A TD envolve operações de: descontextualização (retirada de seu campo original), despersonalização (apagamento de autoria), distribuição (programação curricular), publicação (divulgação em textos didáticos e curriculares) e avaliação (verificação de aprendizagem e utilização).

Entretanto, alguns estudiosos apontaram limites na teoria da TD, como é o caso de Halté (2008) e Petitjean (2008). O primeiro chamou atenção para os riscos de redução da problemática da didática à transposição em si mesma. Diz ele:

Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a 'deriva para os objetos de ensino', em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo. Pelo fato de definir um processo descendente, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o aplicacionismo. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes. (HALTÉ, 2008, p. 138).

Petitjean (2008), por sua vez, pondo em relevo a complexidade e a dinâmica do processo de construção e circulação do saber escolar, diz que o conceito de TD, apesar de bastante válido, é de certa forma redutor, na medida em que deixa de lado a dimensão discursiva dos saberes e as interações, em via de mão dupla, entre os saberes científicos e os saberes escolares. Na TD, segundo Petitjean, predomina um tratamento epistemológico (mudança de estatuto do saber científico), em detrimento de uma abordagem social (axiologia dos saberes), que seria própria da elaboração didática (ED).

No campo do ensino e da formação do professor de português, tema específico do nosso estudo, é importante destacar que vem se consolidando uma metodologia baseada na noção de língua como interação, evento, prática social. Essa concepção tem implicações didáticas, pois colocou o texto, enquanto objeto de conhecimento, no centro do trabalho com a língua em sala de aula. Isso porque se acredita que é através do texto – e não de palavras e frases apenas justapostas – que efetivamos nossas interações verbais.

Azevedo (2010) adota a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem de língua e indica a necessidade de não só contemplar os gêneros textuais como resultado da ação linguageira, mas também de levar o aluno ao exercício da consciência dos modos de funcionamento da língua. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que, na produção e no ensino-aprendizagem da linguagem, entram em jogo saberes conceituais, reflexão consciente acerca dos parâmetros linguístico-gramaticais e discursivos da língua, a esfera social, os gêneros do discurso e suas finalidades práticas, entre outros elementos. Por isso, cabe à escola, com base na concepção de língua como interação e como prática sociocultural, cognitiva e histórica (MARCUSCHI, 2008), promover o desenvolvimento interativo do aluno, mediante atividades que também ampliem sua capacidade de reflexão sobre a linguagem e seus usos. Soma-se a isso a condução, pelo professor, de processos de construção, análise e reconstrução de enunciados enquanto atos de linguagem.

No que respeita ao ensino da escrita, sugere-se que o planejamento didático se desenrole a partir de um gênero textual próprio de determinada esfera social, juntamente com uma temática, de modo a contextualizar as produções. Como alerta Silva (2009, p. 2): “sem perspectiva de um interlocutor e sem a percepção das condições de produção dos gêneros, as escritas realizadas no âmbito escolar se mostram falsas, sem objetivo, ineficientes na construção da subjetivação do sujeito”. De

modo semelhante, Luna (2011, p. 36), em estudo sobre as contribuições da linguística textual para o ensino de língua, põe em relevo a dimensão processual da produção de texto e a importância de criar situações didáticas que possibilitem o uso da língua “por falantes reais em situações concretas de interação comunicativa”.

Dessa forma, o texto e sua produção são eventos linguísticos comunicativos e situados, e o interlocutor, uma peça fundamental desse processo. Ademais, a produção escrita demanda também uma boa capacidade de compreensão leitora e análise textual da parte do aluno, ou seja, o ato de escrever requer o entendimento das várias dimensões do texto.

É preciso, então que, no trabalho com a escrita em sala de aula, sejam cumpridas diferentes etapas: esboço, escrita, avaliação, revisão e reescrita. A primeira refere-se ao planejamento do texto; a segunda diz respeito à primeira versão do resultado do planejamento; a terceira e a quarta etapas estão imbricadas, pois a avaliação precisa representar para os alunos uma oportunidade de melhorarem a primeira versão de seus escritos. A simples atribuição de uma nota, sem que tenha havido a reescrita textual, pode impedir que o aluno reconheça as habilidades que precisa dominar para escrever. Através da reescrita, “o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita” (BRANDÃO, 2007, p. 119). Na mesma direção, Camps (2005, p. 5) defende que “o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam”.

Outro aspecto a destacar sobre o ensino da escrita é o problema da desconsideração da pluralidade de textos por parte de muitos docentes, o que, frequentemente, reduz a produção, mais precisamente nos anos finais do ensino básico, ao que se conhece como redação escolar. Luna (2011) atribui o fenômeno à unicidade do modelo de ingresso nas universidades públicas e acrescenta:

Esse fato é consequência dos métodos e concepções tradicionais de ensino que, priorizando os aspectos normativos da língua e sem qualquer vinculação com a utilização concreta [...] da escrita, na prática, calam a voz do aluno e fazem da redação uma atividade artificial e sem interlocução. (LUNA, 2011, p. 34).

Na contramão dessa tendência, propugna-se que a produção escrita na escola contemple a diversidade textual, o que inclui o texto literário. É o que propõe Erdei (2014) ao sugerir que os alunos, além de ler poemas, possam escrevê-los, reconhecendo e explorando as tantas possibilidades de sentido e a riqueza dos jogos de palavras e rimas que a língua pode oferecer. Na visão do autor, ao se deparar com a escrita de um poema, o aluno tende a desautomatizar o uso da língua em relação ao aprendizado de produção textual tradicionalmente solicitada na escola. Inserir no trabalho de produção textual os gêneros literários, na ótica da língua como forma de interação e tendo em conta seus aspectos cognitivos, culturais e sociais, é, portanto, possibilitar uma mais sólida formação linguística dos alunos.

Tendo em vista as considerações acima sobre o estágio na licenciatura, a transposição didática e o ensino da escrita, empreendemos nossa pesquisa, buscando investigar como os licenciandos agem durante a regência para ensinar os alunos da educação básica a escrever.

3. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental e a observação. No tocante à primeira, valemo-nos do projeto didático de regência de turma (PD) e do relatório final de estágio (RE) apresentados por uma discente do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Já a observação foi realizada durante a regência de turma por essa mesma discente, no semestre letivo 2019.1. As aulas observadas, ministradas numa turma do 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFPE, foram aquelas dedicadas ao ensino da escrita, foco deste trabalho.¹

De modo condizente com nossos objetivos e com a especificidade do ensino da escrita, elegemos sete critérios de análise dos dados, enumerados a seguir.

1. As atividades propostas se inserem em situações interlocutivas relevantes?
2. Os alunos agem discursivamente?

¹ Registramos que foram providenciados os devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmados entre os pesquisadores, a licencianda e a gestão da instituição na qual se efetivou sua regência de turma. A fim de assegurar o anonimato da estagiária, tal como previsto no TCLE, vamos nos referir a ela utilizando a letra L (= licencianda).

3. São desenvolvidas habilidades de uso da língua escrita?
4. Ao tempo em que usam a língua para escrever, os alunos refletem sobre ela, tomando-a como objeto de análise?
5. Que trabalho é desenvolvido a partir dos escritos dos alunos?
6. São realizadas atividades de planejamento, avaliação, revisão e reescrita?
7. Os alunos se valem de parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos para realizar seus projetos de dizer?

No próximo item, trazemos a análise e a discussão dos dados recolhidos, conforme os critérios elencados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para uma melhor organização, subdividimos esta seção em itens, conforme os critérios de análise e, dentro de cada critério, operamos outra divisão conforme a natureza do dado: projeto didático, regência de turma e relatório de estágio.

4.1 CRITÉRIO 1: AS ATIVIDADES PROPOSTAS SE INSEREM EM SITUAÇÕES INTERLOCUTIVAS RELEVANTES?

PROJETO DIDÁTICO

Na justificativa, L cita alguns autores em que se baseou para conceber seu plano de ensino, sendo que todos eles veem a linguagem como prática sócio-histórica, cognitiva e cultural. Vimos que ela se preocupou em construir atividades pautadas no sociointeracionismo e em contemplar o trabalho com a literatura.

Foram reservadas quatro aulas para o trabalho com a produção escrita. O gênero textual proposto era o poema e L justifica a escolha do tema do projeto (*Morte, vida, cotidiano, política – é só abrir os olhos e ver: a Poesia tem tudo a ver com tudo*) falando da necessidade de autonomia e compromisso social dos alunos frente aos problemas do mundo, numa perspectiva de formação crítica e humanística.

Nos procedimentos metodológicos, verificamos que L daria início ao trabalho de escrita a partir do poema *Escova*, de Manoel de Barros, a ser lido e interpretado em conjunto com os alunos. Em seguida, solicitaria a produção de imagens poéticas e, para tanto, os alunos seriam levados a

“escovar”² cinco palavras do poema lido *a fim de buscar as palavras que estão dentro dessas palavras*, atividade que proporcionaria o encontro de outros significados para além dos dicionarizados.

Na próxima etapa, L planejou solicitar que os estudantes anexassem imagens verbais às imagens poéticas construídas. Assim procedendo, ela promove uma situação interlocutiva na qual os estudantes se valem de suas interpretações de mundo e da arte para produzir linguagem, aspecto condizente com os postulados do sociointeracionismo.

A etapa da escrita do poema sucede aos apontamentos orais de L, que retomaria os elementos constitutivos do gênero textual em questão e convidaria os alunos a se utilizarem das imagens construídas na atividade anterior para produzirem seus poemas. A atividade de construção de imagens favorece a produção escrita, pois os alunos são conduzidos a escrever de modo orientado. Dessa forma, L promove o trabalho de escrita no cerne de um contexto comunicativo significativo.

A etapa de reescrita também foi prevista no PD e previa autoavaliação e coavaliação; no segundo caso, cada aluno avaliaria o poema do colega e teceria os apontamentos necessários, conforme os critérios estabelecidos e apresentados numa ficha didática, a fim de que o outro revisse seu texto e fizesse as modificações que achasse pertinentes. Percebe-se aqui a intenção de L de formar alunos autônomos e conscientes em relação a sua escrita, e colaboradores da produção do outro. O processo de reescrita, portanto, também é inserido em uma situação interlocutiva favorável.

Por outro lado, foi observado, nas diferentes etapas do PD, que L não retoma a discussão sobre o tema do projeto, concentrando-se na atividade de escrita em si.

REGÊNCIA DE TURMA

Na primeira aula, a maioria dos alunos demonstrou pouco interesse pela atividade desenvolvida, o que pode ser justificado pela ausência da retomada da discussão sobre os conceitos atinentes ao tema do projeto. Assim, como não houve um debate mobilizador, tornou-se custoso para os discentes produzir o poema solicitado. Além do mais, não foi indicado

2 O verbo remete à atividade de “escovação” de palavras, referenciada no poema *Escova*, de Manoel de Barros, e que consiste na construção de imagens verbais.

em sala de aula o destino das produções. A despeito disso, todos os alunos elaboraram o poema e o entregaram a L ao final da aula.

Na etapa da reescrita, após os alunos, em duplas, tecerem apontamentos sobre os textos de outros colegas, L devolveu-os aos seus autores, para que fizessem as alterações que achassem devidas. Os alunos executaram essa tarefa demonstrando mais interesse, ou seja, estiveram mais estimulados a reorganizar seus textos. Atribuímos esse maior engajamento ao fato de as sugestões feitas não terem se concentrado nos elementos da microestrutura textual. Vale ressaltar que L iniciou a segunda aula de escrita expondo *slides* relacionados à coletânea de poemas selecionados para o projeto e fazendo uma retrospectiva dos conteúdos até então trabalhados na turma. Essa estratégia também nos pareceu um fator que contribuiu para que os aprendizes soubessem como fazer comentários a respeito dos poemas produzidos.

No final da aula, L indicou o local de divulgação das produções escritas, embora isso não constasse do PD: pediu que os alunos fotografassem seus poemas em um local simbólico. Posteriormente, as produções foram postadas na rede social *instagram*. Essa atividade instituiu interlocutores para os textos produzidos e também se caracterizou como uma situação interlocutiva relevante.

De modo geral, embora a temática do projeto tenha ficado fora de pauta, as atividades realizadas em sala de aula se configuraram como interativas e propícias à produção de textos do gênero trabalhado.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L relata a experiência de ensino de modo apreciativo, apontando os aspectos mais relevantes de sua regência. Frente ao critério aqui discutido, ela enfatiza apenas a etapa da reescrita: *Realizamos o trabalho com a reescrita, a partir de apontamentos (com orientações prévias) dos alunos em relação ao texto dos colegas de turma, num movimento de troca, para que pudessem aprimorar seus poemas e, por fim, passar para uma folha especial.*

A reescrita ocupou as duas últimas do bloco de quatro aulas destinado ao ensino da escrita e, de acordo com o que consta no RE, essa etapa foi considerada produtiva, pois o contexto interlocutivo criado possibilitou que a turma participasse de um movimento de troca que antecedeu a socialização dos poemas por meio da atividade de fotografar os mesmos em um local simbólico. As fotografias foram compartilhadas

posteriormente no *instagram*, aspecto que possibilitou os alunos a ocuparem um lugar no discurso, enquanto sujeitos de fala, em relação ao interlocutor.

Constatamos que as atividades interlocutivas do eixo escrita programadas pela estagiária se concretizaram em sua regência, porém verificamos no RE, mais uma vez, a ausência de referência à temática do PD.

4.2 CRITÉRIO 2: OS ALUNOS AGEM DISCURSIVAMENTE?

PROJETO DIDÁTICO

No planejamento, predominaram aulas expositivas, ou seja, não houve um equilíbrio entre os turnos de fala dos alunos e de L. Apesar disso, identificamos algumas situações em que os alunos foram convidados a se pronunciar, seja emitindo opiniões acerca do que seria lido, seja se mobilizando para escrever e reescrever seus textos. As situações significativas de interação foram as seguintes:

1. A turma é convidada a discorrer sobre o documentário *Só dez por cento é mentira*, que seria trabalhado anteriormente à escrita e que trata da vida e da obra do autor Manoel de Barros.
2. L propõe que os alunos se pronunciem frente aos sentidos do poema *Escova*, explorado para que eles se preparassem para criar imagens poéticas (no projeto didático, o trecho correspondente a essa etapa de trabalho é: *Questionar o que os alunos entenderam/sentiram em relação ao texto*).
3. Na etapa da reescrita, L solicita que os alunos avaliem os textos dos colegas e, nesse contexto, os alunos agem verbalmente ao atuarem como coautores.

REGÊNCIA DE TURMA

Nos dois momentos projetados para os alunos se expressarem com base nas atividades sugeridas por L, a turma não demonstrou entusiasmo. Isso decorreu, ao nosso ver, do caráter expositivo das aulas, sobretudo nos momentos em que as características do gênero textual poema foram trabalhadas; cremos, então, que o espaço reduzido destinado aos alunos interferiu na interação entre eles e L. Não foi feita, como era esperado, uma discussão em torno dos conceitos constitutivos da temática do PD:

morte, vida, cotidiano e política (em tese, pelo menos, tais conceitos deveriam ser motivadores para os alunos, uma vez que haviam sido indicados por eles como temas de interesse no questionário diagnóstico aplicado pela estagiária para a concepção do projeto).

Entretanto, deu-se curso ao planejamento e as atividades projetadas acabaram por levar os alunos a um exercício contínuo de escrita. Eles registraram em seus cadernos as imagens verbais e poéticas solicitadas por L. Toda a turma participou dessa etapa, que culminou na escrita do poema, e também da atividade de reescrita, quando vimos os alunos aperfeiçoando seus próprios textos e colaborando com os colegas.

Para finalizar o trabalho com os escritos da turma, L propôs que todos fotografassem seus poemas em locais relacionados ao conteúdo dos textos, para, depois, publicar as produções. Essa situação também pode ser considerada propícia ao agir verbal dos discentes e lhes possibilitou, inclusive, lidar com a questão do leitor virtual, salientada por Costa Val (2001, p. 93): “aprender a escrever envolve aprender a construir uma imagem adequada do leitor pretendido e das condições em que se prevê a realização da leitura”.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não relata os pormenores do eixo de ensino produção textual no que se refere a este critério. Por outro lado, no RE, ela expõe a experiência produtora da aplicação do questionário diagnóstico, ao afirmar: *a maioria (17) diz ter interesse por literatura/poesia, enquanto 6 dizem não ter; dos 17, 13 dizem ser leitores – uns colocam em observação que com baixa frequência; de todos os 23, apenas 2 dizem escrever poesia*. Por meio dessas respostas, L obteve as informações necessárias para justificar a escolha da temática do seu PD em diálogo com as necessidades da turma.

4.3 CRITÉRIO 3: SÃO DESENVOLVIDAS HABILIDADES DE USO DA LÍNGUA ESCRITA?

PROJETO DIDÁTICO

No PD, encontramos as seguintes metas de aprendizagem referentes à escrita: *1. apreciação e integração, ao texto poético verbal, de imagens das artes plásticas e visuais e da realidade 2. construção de imagens poéticas, a partir do conceito de literariedade, para expressar sentidos ou*

ideias; 3. realização de escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos do poema, incluindo o emprego de figuras de linguagem. Essas metas orientaram a elaboração dos critérios de avaliação da produção textual, de forma que L iria verificar se, nos poemas produzidos, os alunos: *preenchem o requisito da relação/integração entre imagens; percebem se a expressão de sentidos através das imagens foi devidamente realizada; percebem se os recursos de linguagem são utilizados de modo a evidenciar a literariedade do texto.* Vê-se, portanto, que a estagiária projeta habilidades condizentes com o gênero textual estudado.

Em termos dos procedimentos metodológicos, L traçou ações detalhadas e suficientes, que contemplaram tanto a organização interna do texto, quanto o seu contexto de enunciação, evidenciando um processo adequado de didatização do saber teórico sobre a literatura, o poema e a escrita. Por outro lado, apesar de L apresentar uma didatização adequada no que tange à construção do texto poético, não vimos no PD procedimentos específicos para o tratamento do contexto de produção e recepção dos textos. Não houve, por exemplo, menção ao que seria feito com os poemas depois de produzidos.

REGÊNCIA DE TURMA

Foi confirmada, nas aulas, a importância da atuação de L enquanto mediadora das atividades de produção escrita. Ela utilizou uma característica marcante da obra do escritor Manoel de Barros – a imagem poética – para desenvolver o processo de produção que culminou na escrita do poema.

No segundo momento da atividade de escrita, após uma apatia inicial, os alunos sentiram-se confortáveis e estimulados a prosseguir, uma vez que L os havia ajudado a se expressar subjetivamente através das imagens. Deu-se especial atenção ao recurso da metáfora para a construção dos poemas. A retomada de textos lidos anteriormente, seguida de análises detidas de certas expressões, em muito contribuiu para favorecer a compreensão do funcionamento desse recurso literário pelos estudantes, que souberam empregar metáforas diversas em seus dizeres poéticos.

Na etapa da reescrita, identificamos uma reflexão mais aprofundada acerca dos elementos de textualidade. Vimos, por exemplo, que os alunos buscavam verificar, entre outros elementos, a coerência global no texto do colega, a presença da intertextualidade, as marcas de coesão. E essa atividade foi acompanhada de perto por L.

Outro dado a destacar é que a ficha de avaliação dos poemas, contendo diferentes critérios, deu aos alunos subsídios para a apreciação não só do seu próprio texto, mas também do texto do colega. Essa ferramenta concorreu, portanto, para uma elaboração didática adequada, embora tenha servido mais à avaliação do que à escrita propriamente dita.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não detalha no relatório como executou o processo de ensino da escrita.

4.4 CRITÉRIO 4: AO TEMPO EM QUE USAM A LÍNGUA PARA ESCREVER, OS ALUNOS REFLETEM SOBRE ELA, TOMANDO-A COMO OBJETO DE ANÁLISE?

PROJETO DIDÁTICO

Nos procedimentos metodológicos do projeto, L registrou: *Solicitar que os alunos ‘escovem’ [...] as palavras que anotaram, buscando as palavras que estão dentro dessas palavras; exemplificar: se anotei algo como ‘casa’, posso escovar e encontrar ‘ninho’, ‘abraço’ [...].* Vemos aqui que uma atividade de escrita é lançada e, para sua efetivação, os alunos são levados a analisar o que estão escrevendo, o que requer deles uma reflexão deliberada sobre a língua a partir da leitura das palavras que haviam selecionado do poema lido.

L também projetou algumas estratégias de reflexão para auxiliar os alunos no momento de suas produções: *Solicitar que produzam imagens verbais (ou seja, que escrevam) a partir das imagens visuais presentes no espaço ou em seu imaginário.* Em seguida, ela solicita que, após construírem as imagens, os alunos possam acrescentar outras imagens que queiram. Vemos que inicialmente L pensa uma atividade em etapas para trabalhar habilidades de criação de imagens poéticas. Na sequência, os discentes são estimulados a integrar outras imagens àquelas já criadas. Isso demonstra a importância do planejamento prévio, que possibilitou que os alunos refletissem sobre a escrita e fossem capazes de produzir o que estava sendo pedido. Novamente aqui lembramos Costa Val (2001, p. 90): “a produção textual envolve também um monitoramento constante do próprio processo, que avalia o dito (ou escrito) e retifica ou ratifica o planejado, em função de reações efetivas ou imaginadas do interlocutor”.

No que toca à etapa da reescrita, lemos o seguinte no PD: *Oportunizar uma reescrita por parte dos alunos*. Isso indica, mais uma vez, que L considera que os alunos devem refletir sobre os recursos da língua utilizados e o porquê de suas escolhas linguísticas.

REGÊNCIA DE TURMA

Notamos que o material didático elaborado para o ensino da escrita foi adequado. Os escritos de Manoel de Barros e o documentário sobre sua vida e obra constituíram um contexto que deu sentido ao que seria desenvolvido. Relacionando o projeto didático com as cenas de sala de aula, L foi capaz de prever o impacto das leituras feitas e a adequação das etapas da atividade de criação das imagens poéticas para que os alunos pudessem, mais à frente, produzir seus poemas.

Pareceu-nos adequado também que L tenha provocado estranhamento nos aprendizes ao lidarem com uma linguagem demasiadamente subjetiva. No caso da turma observada, a elaboração de imagens poéticas deve ter sido recoberta de dificuldade, porque os alunos são terceiranistas, prestes a realizarem exames vestibulares e, por isso mesmo, estão mais habituados com textos dissertativo-argumentativos. Nesse sentido, o fato de as atividades propostas terem levado os alunos a se defrontar com novos significados das palavras para além dos já dicionarizados confirma a importância da reflexão acerca da língua concomitante ao seu uso.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não comenta a maneira como os alunos refletem sobre a língua ao tempo em que a utilizam na construção das imagens poéticas e na escrita do poema.

4.5 CRITÉRIO 5: QUE TRABALHO É DESENVOLVIDO A PARTIR DOS ESCRITOS DOS ALUNOS?

PROJETO DIDÁTICO

L previu um trabalho posterior à feitura da primeira versão dos poemas. Sua ideia era recolher os textos, levar para casa, avaliar fazendo anotações e, na aula seguinte, devolvê-los aos alunos para que eles

pudessem ver os apontamentos feitos. As observações a serem registradas por L se relacionam aos critérios de avaliação estabelecidos previamente e registrados numa ficha didática entregue em sala. Não está explícito no PD o destino a ser dado às produções após a reescrita textual. No entanto, vimos que, no trecho final dos procedimentos metodológicos planejados, L registrou que solicitaria os textos reescritos e daria início ao trabalho com o eixo oralidade. Para tanto, perguntaria se algum aluno gostaria de compartilhar oralmente o seu poema, recitando-o.

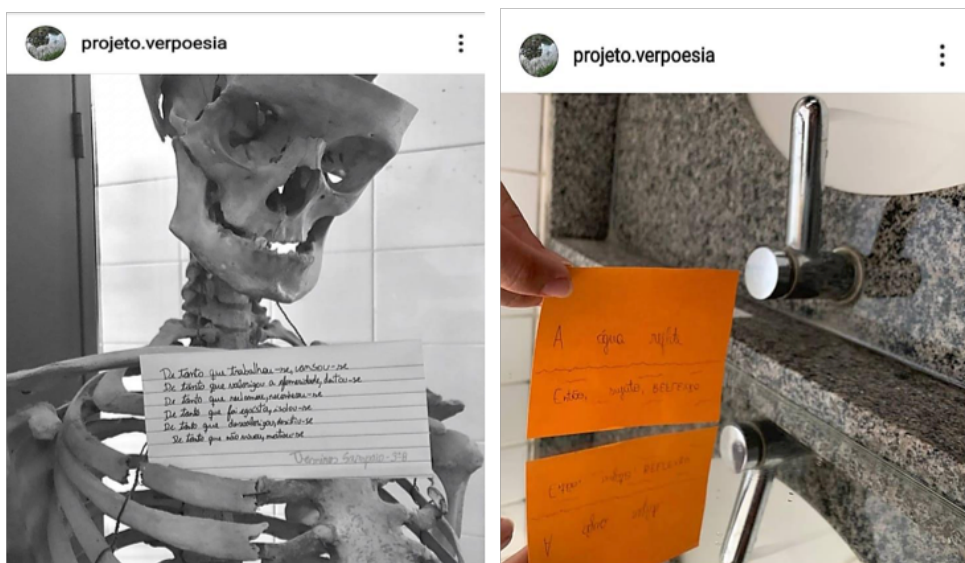
REGÊNCIA DE TURMA

L não informou a turma sobre o destino das produções. Isso pode justificar a falta de estímulo inicial dos alunos, tanto na leitura quanto na produção de um texto de caráter subjetivo. Somente ao final da etapa de revisão é que ela propôs que os alunos fotografassem seus escritos em um local simbólico, a fim de posteriormente compartilharem as produções através da rede social *instagram*, atividade que não estava prevista no projeto didático, mas que parece ter sido pensada pela estagiária ao longo do trabalho. A divulgação dos poemas resultou satisfatória para a turma e para a própria L: os discentes mostraram-se motivados diante da proposta e L entendeu que, mesmo não tendo planejado, deveria criar mais essa situação de interlocução.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L enfatiza no RE o momento da reescrita textual, entendendo-o não apenas como oportunidade de corrigir os textos, mas como forma de dar aos alunos a chance de avaliarem seus poemas e os dos colegas de modo mais detido, a fim de apreciá-los e melhorá-los como um todo. L também registra que a publicação dos poemas, depois de fotografados em locais simbólicos, foi uma *forma de motivá-los e dar uma finalidade às produções*. A título de ilustração, trazemos abaixo dois exemplares dos poemas divulgados.

Figuras 1 e 2 – Exemplos de poemas produzidos e fotografados pelos alunos



Fonte: arquivos da pesquisa.

4.6. CRITÉRIO 6: SÃO REALIZADAS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESCRITA?

PROJETO DIDÁTICO

Verificou-se que L projeta o eixo de ensino da escrita com base na atividade de construção de imagens verbais. Inicialmente, planeja a leitura de um poema de Manoel de Barros (uma das etapas do procedimento metodológico, tal como consta do PD é: *Explicar que lerei o primeiro poema da obra “Minhas Infâncias”, de Manoel, e o porquê – por ser um texto metalinguístico, que fala sobre escrever*). Após solicitar a produção de imagens verbais, a partir da seleção de cinco palavras do poema, L prevê as possíveis dificuldades que a turma apresentaria na produção das imagens. Assim, esboça um planejamento inicial de escrita, descrevendo os passos para a produção das imagens poéticas que culminariam na feitura do poema.

Na ficha didática usada nessa aula, após a primeira atividade de imagens verbais, pode-se ler o seguinte comando de tarefa: *Para somar imagens às verbais já construídas, escolha um ponto para a observação, de onde você está agora, e aprecie a imagem que vê. Anote ao menos 5 palavras que lhe vierem à mente ao observar tal imagem e depois “escoe”*

essas palavras. Essa formulação indica que os alunos, tomando como referência a atividade anterior, poderiam fazer um exercício de criação de novas imagens poéticas.

Em seguida, L indica que os discentes deverão produzir seus poemas conforme os critérios elencados na ficha didática: *Relembrando os elementos que constituem um poema, vistos nas análises feitas, utilize os recursos essenciais, tais como as figuras de linguagem, que forem necessários para expressar a ideia/sentimento desejado por você*. Percebe-se que os critérios se resumiram à capacidade de utilização de figuras de linguagem para exprimir ideias e sentimentos, aspecto relacionado às imagens poéticas e à especificidade da poesia.

A devolução dos poemas à turma também foi projetada por L através de apontamentos escritos nos textos, com base no que havia sido pontuado nos critérios de avaliação. Após esse momento, L comentaria rapidamente sobre a reescrita, atividade a ser desenvolvida pelos próprios alunos.

REGÊNCIA DE TURMA

Notou-se que L praticamente seguiu o planejamento, porém desenvolveu melhor as etapas da escrita que não estavam suficientemente detalhadas no PD.

Inicialmente, a atividade de preparação para a escrita não atraiu a turma de maneira esperada, ou seja, os alunos não demonstraram interesse pelo que foi proposto, como já comentado. Esse aspecto pode ser justificado pelo fato de se tratar de uma turma do último ano do ensino médio, na qual o interesse por literatura/poesia, tal como constatado no questionário diagnóstico, era muito baixo.

Por outro lado, L confiou em seu planejamento no que diz respeito à atividade de escrita. De fato, as etapas de esboço e escrita das imagens poéticas concorreram para que a turma realizasse o poema de maneira assegurada, ou seja, com a mediação de L, os alunos estiveram mais independentes na escrita dos poemas, se compararmos com a primeira atividade de construção de imagens.

Na última aula, ao devolver os poemas à turma, L não fez apontamentos nos textos, como havia sido estabelecido no PD, apenas deu um visto. Em duplas, os alunos avaliaram textos de outros colegas, fazendo os apontamentos necessários com base nos critérios descritos na ficha didática, e, posteriormente, os poemas foram devolvidos aos autores. Nessa etapa, a turma evidenciou maior interesse. Os alunos estiveram atentos

aos apontamentos dos colegas e buscaram melhorar suas produções. Abaixo, pode-se ver o esboço de um poema e sua versão após a reescrita.

Figura 3 – Ficha didática contendo duas versões de um poema produzido por um aluno

Visto!

Ficha 03, data: 18/06/19; Nome: _____

“Arte não tem pensa: / O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. / É preciso transferir o mundo.”

“Isso seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. / É preciso desformar o mundo: / Tirar da natureza as naturalidades.”

Manoel de Barros

Para somar imagens às verbais já construídas, escolha um ponto para a observação, de onde você está agora, e aprecie a imagem que vê. Anote ao menos 5 palavras que lhe vierem à mente ao observar tal imagem e depois “escove” essas palavras.

luchano {

- 1- pulga - seixagem
- 2- dança - bustão
- 3- liberdade - uia
- 4- figura - ogradável
- 5- estudos - parapeço

1. Relembrando os elementos que constituem um poema, vistos nas análises feitas, utilize os recursos essenciais, tais como as figuras de linguagem, que forem necessários para expressar a ideia/sentimento desejado por você.

1 Na profundidade da forma.

2 Refo de joelhos

3 O término do ciclo infinito
se tornar por "pa" no do ciclo (☺)

**Na profundidade
DA FORMA
Refo de joelhos
O fim do ciclo
INFINITO**

Fonte: arquivos da pesquisa.

O exemplo acima confirma o dizer de Costa Val (2001, p. 102): “quando se aprende a escrever, aprende-se a trabalhar deliberadamente na composição do texto, buscando-se uma formulação macro e microestrutural que pareça pertinente e adequada aos objetivos que se tem em mente”. No caso, esse trabalho deliberado de composição e recomposição do poema foi adequadamente desenvolvido por L.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No relato, L não expôs de maneira detalhada as etapas da produção textual.

4.7 CRITÉRIO 7: OS ALUNOS SE VALEM DE PARÂMETROS LINGUÍSTICO-GRAMATICAI, TEXTUAIS E DISCURSIVOS PARA REALIZAR SEUS PROJETOS DE DIZER?

PROJETO DIDÁTICO

As metas de aprendizagem e os procedimentos metodológicos estiveram condizentes com a etapa avaliativa e percebeu-se que L reconhece o que é necessário para a aprendizagem dos alunos no que se refere aos parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos para a produção do gênero selecionado. Constam do PD os seguintes procedimentos referentes ao elemento metáfora: *deixar bem pontuada, através de apontamento oral, a relevância das figuras de linguagem, em especial a metáfora, na construção de qualquer texto literário, lembrando os textos já lidos e, se necessário, retomando-os, um ou outro, na íntegra*. L projeta o apontamento sobre esse recurso porque reconhece sua importância na construção dos textos literários.

Outro ponto do procedimento metodológico descrito também merece ser destacado: *Acompanhar a produção dos alunos, lembrando-lhes a relevância dos elementos constitutivos do poema*. Aqui vemos que L chamou a atenção dos alunos para a importância de conhecer as especificidades do poema, uma das quais diz respeito ao conceito de imagem, então L prevê que os alunos utilizarão referentes do imaginário e da leitura de mundo para lidar com elementos próprios do texto literário, garantindo sua coerência. Os elementos gramaticais não são mencionados no PD, o que pode ser justificado pelo fato de o texto literário

ser marcado pelo uso de uma linguagem e um estilo mais subjetivos e criativos.

REGÊNCIA DE TURMA

Observou-se que, ao tomarem a língua como objeto de análise, os alunos valeram-se de parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos para justificar seus raciocínios. Por exemplo, na etapa inicial da escrita, durante a atividade de construção de imagens, eles estiveram atentos para realizar escolhas lexicais adequadas. Os procedimentos metodológicos adotados favoreceram o uso da língua e a reflexão acerca das especificidades do gênero textual estudado e produzido (poema), das metáforas, da relação palavra-imagem, para além dos critérios avaliativos estabelecidos na ficha didática, os quais não eram suficientemente diversificados. Frente aos resultados das produções, verificamos que os alunos utilizaram devidamente a metáfora, e que suas escolhas lexicais estiveram condizentes com as ideias e sentimentos que almejavam exprimir, juntamente com as imagens poéticas construídas.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

L não menciona no relato a experiência referente ao critério 7.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias analíticas de nosso estudo foram estabelecidas de modo a contemplar desde a criação das situações interativas pela licencianda até a explicitação do conhecimento por parte dos aprendizes. Realizada a discussão dos dados, temos a fazer as seguintes considerações finais.

1. A estagiária procurou construir situações favoráveis à produção da escrita por seus alunos; verificamos, no entanto, que o fato de ela não atrelar o ato de escrever à temática geral do projeto didático contribuiu para que os alunos, de início, não se sentissem motivados a elaborar seus poemas.
2. Apesar de uma desmotivação inicial, os alunos acabaram se envolvendo nas atividades propostas e, uma vez engajados, demonstraram ter aprendido a escrever poemas, agindo discursivamente de vários modos para fazê-lo.

3. O traçado prévio de algumas habilidades de escrita no projeto didático foi decisivo para guiar a prática da professora, que soube dar as devidas orientações aos alunos no momento em que eles tiveram que escrever; por outro lado, certas habilidades requeridas não haviam sido previstas e, portanto, não foram trabalhadas; nesse caso, é interessante o professor, ao projetar o trabalho com a produção textual, considerar os vários tipos de saberes e conhecimentos a serem mobilizados pelos alunos, elaborando um conjunto detalhado e exaustivo de habilidades.
4. Pôde-se confirmar a importância de estruturar o ensino da escrita com base em práticas correlacionadas de uso e reflexão sobre o uso; nesse sentido, a análise dos poemas produzidos pelos próprios alunos constituiu um ponto forte da prática da estagiária, sobretudo porque, além da avaliação propriamente dita, eles tiveram a oportunidade de reelaborar conhecimentos acerca do texto poético.
5. A estagiária não havia considerado, em seu planejamento, o destino a ser dado aos poemas depois de prontos, a não ser a leitura em voz alta por aqueles que o desejassem; ao longo do processo, no entanto, ela mudou o que estava estabelecido no plano de trabalho e solicitou aos alunos que fotografassem seus textos, os quais, depois de montados em um pano de fundo imagético, foram divulgados numa rede social; vale destacar que essa atividade foi visivelmente motivadora para eles.
6. A realização do trabalho com a escrita em etapas – planejamento, escrita, avaliação e reescrita – se mostrou produtiva; merece destaque o papel dos critérios de avaliação, que permitiram aos alunos apreciar e reconstruir os poemas quando necessário, uma vez que haviam refletido de forma sistemática e deliberada sobre eles.
7. Não observamos nas aulas momentos em que os alunos pudessem agir metalinguisticamente, explicitando parâmetros linguístico-gramaticais, textuais e discursivos de análise dos diferentes níveis de construção do texto poético; a reflexão feita por eles praticamente se restringiu à metáfora, mas acreditamos que, no 3º ano do ensino médio, os discentes já deveriam dominar um discurso explicativo mais consistente acerca da língua.

Nossas constatações nos levam a reafirmar o potencial formativo do estágio, o valor do planejamento enquanto dispositivo da elaboração didática dos saberes e a importância de ensinar a escrita considerando as etapas de planejamento, elaboração textual, apreciação e reescrita.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. M. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo**. Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 120-134.

CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L.; PIMENTA, J. (org.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. **Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita**. Braga: Universidade do Minho, 2005, p. 11-26.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA VAL, M. G. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 83-104, 2001.

ERDEI, L. D. S. **A didatização do gênero discursivo poema: uma análise enunciativo-discursiva bakhtiniana**. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul.-dez. 2008.

LUNA, F. C. T. Metodologias do ensino-aprendizagem da produção textual na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais. **Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 21, p. 33-54, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan.-abr., 2006.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul.-dez. 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, vol. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

SILVA, N. R. A elaboração didática dos gêneros do discurso na produção textual escrita no ensino fundamental. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, n. 6, p. 01-19, 2009.