

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras

ROSMARI DE MATOS ROLIM

REDAÇÃO NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

*Oportunidades e possibilidades de práticas de ensino/aprendizagem de língua numa
perspectiva de ação social pela linguagem*

Porto Alegre

2014

ROSMARI DE MATOS ROLIM

REDAÇÃO NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

Oportunidades e possibilidades de práticas de ensino/aprendizagem de língua numa perspectiva de ação social pela linguagem

Trabalho de Conclusão de Curso de
Licenciatura em Letras do Instituto de
Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof. Pedro de Moraes Garcez, PhD

Porto Alegre

2014

A todos os alunos e professores
que me permitiram aprender a
ensinar e ensinar a aprender.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Alexandre, pelo incentivo e apoio, determinantes para que eu pudesse continuar esta jornada. Sem seu amor, cuidado e parceria, a conclusão deste trabalho não seria possível.

À minha filha Tauany, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de ausência a que as atividades da graduação me obrigaram.

Ao meu orientador, Pedro de Moraes Garcez, por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionou e pela generosidade em dar suporte aos projetos que visam à construção de conhecimentos sobre educação linguística. Sua prática tem sido um exemplo de equilíbrio entre o necessário rigor acadêmico e a desejável disponibilidade para o diálogo que, no meu entendimento, devem orientar a relação entre educador e educando.

Aos meus amigos e irmãos de coração, Rosane Marques e Adriano Marinho, pelo constante incentivo, pelo suporte emocional e material, pela permanente disponibilidade para a construção de conhecimento sobre educação e pelas suas análises realistas de conjuntura que garantiram que eu não me perdesse nesta caminhada.

Aos professores que estiveram ao meu lado durante a maior parte da graduação, me apoiando quando estive em dificuldades, me orientando quando estive confusa, fazendo as críticas necessárias quando estive equivocada, criando oportunidades para aprendizagem quando estive curiosa sobre algo e, mais que tudo, sendo exemplares pelo comprometimento com a educação linguística: Luciene Juliano Simões, Pedro de Moraes Garcez e Maria Alice Kauer.

Aos colegas da graduação e queridos amigos Priscila Oliveira Monteiro, Isabel dos Santos, André Ribeiro, Jacqueline Oliveira (in memoriam), Ânia Dóris, Jeferson Tenório e Verônica Roque, pelas conversas desafiantes, pelas parcerias em trabalhos e projetos, pelos questionamentos e críticas, pela disposição em debater minhas questões e compartilhar as suas, pelos cafés, pelos abraços e pelos “há braços”. Esses colegas representam o ponto no qual a objetividade e a afetividade se encontram nos espaços de aprendizagem.

À família PEAC, que tão generosamente me acolheu e que tanto me ensinou. Agradeço especialmente ao José Humberto Borges, ao Felipe Molski, ao Osvaldo Lima, à Jéssica Fraga, à Maria Fernanda Viegas, ao Matheus Rosa e à Évelyn Souza, pessoas fundamentais na minha trajetória de aprendizagem como professora do curso, pelo suporte no cotidiano das aulas, os questionamentos, os contrapontos, as críticas, o apoio pedagógico, as trocas sobre a prática docente ou o “auxílio luxuoso” em momentos de dificuldade. Estendo esse agradecimento especial a todos dessa família que foram meus alunos, e que são a razão da produção deste trabalho.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me
educado. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade.
(FREIRE, 1996)

RESUMO

Este trabalho apresenta a trajetória de uma acadêmica construindo a identidade como professora em sua primeira experiência docente. O propósito dessa apresentação é contribuir para os registros de práticas de educação linguística e compartilhar conhecimentos que possam ser relevantes aos acadêmicos e professores de Letras. A exposição dessa memória pretende suscitar reflexões, evidenciar dificuldades e questionar mitos e práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa e de Redação, apontando possibilidades de boas práticas. O relato tem início com a experiência da acadêmica de Letras descobrindo-se como educadora a partir de uma questão colocada em uma disciplina do currículo da licenciatura. Ao aplicar os conhecimentos construídos a partir desse período de sua formação, como professora de Redação em um curso pré-vestibular, evidencia-se o conflito entre a visão do ensino dessa educadora e as expectativas de aprendizagem dos alunos. A constatação de que esse conflito engessa a prática de alunos e de professores levou à elaboração de uma proposta didática que, ao colocar os alunos em ação pela linguagem, criou oportunidades de superação do medo da escrita. O detalhamento da proposta, alguns resultados de sua aplicação e as considerações sobre o desenvolvimento do processo encerram a exposição.

Palavras-chave: Educação linguística. Letramento. Língua portuguesa. Redação. Uso da linguagem

RESUMEN

Este trabajo presenta la trayectoria de una académica construyendo la identidad como profesora en su primera experiencia docente. El propósito de esa presentación es contribuir a los registros de prácticas de enseñanza lingüística y compartir conocimientos que puedan ser relevantes a los académicos y profesores de Letras. Esta exposición memorial pretende promover reflexiones, evidenciar dificultades y cuestionar mitos y prácticas tradicionales de la enseñanza de Lengua Portuguesa y de Redacción, señalando buenas prácticas posibles. El relato comienza con la experiencia de la académica de Letras descubriéndose como educadora a partir de una cuestión puesta en una asignatura del currículo de la licenciatura. Al emplear los conocimientos construidos a partir de este periodo de la formación como profesora de Redacción en un curso preuniversitario, quedó evidente el conflicto entre la visión de la enseñanza de esta educadora y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes. El hecho de que esto detiene la práctica de los estudiantes y profesores llevó al desarrollo de una propuesta didáctica que, al poner a los estudiantes en acción por el lenguaje, creó oportunidades de superar el miedo a la escritura. Los detalles de la propuesta, algunos resultados de su aplicación y las consideraciones sobre el desarrollo del proceso cierran la exposición.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza lingüística; Alfabetismo; Lengua Portuguesa; Redacción; Uso del lenguaje.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PEAC	- Projeto Educacional Alternativa Cidadã

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A GRADUANDA EM LETRAS SE DESCOBRE COMO EDUCADORA	13
2.1 “QUAL O PROPÓSITO DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA?”	15
2.2 ENQUADRAMENTOS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	16
3 ENQUADRAMENTO DA LINGUAGEM COMO OBSTÁCULO À APRENDIZAGEM	18
3.1 ENCARANDO O CONFLITO DE ENQUADRAMENTO	19
3.2 IMPACTO DO CONFLITO NA APRENDIZAGEM	20
4 PEDAGOGIA DO FAZER PELA LINGUAGEM: OBSERVAÇÕES DE UMA PROFESSORA APRENDIZ	22
4.1 “PEDAGOGIA DAS DICAS”: METÁFORA DO CONDUTO APLICADA	22
4.2 O IMPACTO DA “PEDAGOGIA DAS DICAS” NA APRENDIZAGEM DO ALUNO DE CLASSE POPULAR	23
5 DO TEMOR DE ESCREVER À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA SOBRE A ESCRITA	25
5.1 DEFININDO O ROTEIRO DE UM PROJETO DE DOCÊNCIA	25
5.1.1 Percurso das reflexões sobre a escrita	26
5.1.1.1 Memória de letramento: um passo na direção da confiança em si e na professora	28
5.1.2 Percurso da interação	30
5.1.2.1 Diálogo mediado pelo texto entre professor-leitor-avaliador e aluno-autor-avaliado	32
5.1.3 Percurso da coesão	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7 REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado das observações e experimentações de uma aluna curiosa que se tornou professora para descobrir como superar o analfabetismo funcional¹. Esse tema era frequentemente pautado nas mídias de massa em 2005, quando resolvi voltar a estudar para completar o ensino médio e, depois, tentar entrar na universidade. A minha curiosidade em relação ao tema se transformou em um propósito de aprendizagem como professora por algumas razões. Em primeiro lugar, o analfabetismo funcional era frequentemente mencionado como um problema dos alunos das classes populares²; alunos, portanto, com a mesma origem de classe que a minha. Outra é que eu tenho uma longa história de participação social ligada à educação popular³, que começou na segunda fase do ensino fundamental pelas mãos de professores influenciados pela *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e pela Teologia da Libertação, o que faz com que eu sempre me sinta mobilizada a agir em resolução de questões que têm a ver com acesso à educação. Além disso, na época em que recomecei a estudar, minha filha cursava o ensino fundamental numa escola pública na comunidade de periferia onde morávamos, e eu sentia o seu sofrimento em relação à aprendizagem da disciplina e suas queixas de que ela não entendia as explicações da professora por “não saber português”. A última talvez tenha sido a razão mais relevante, já que eu não tinha conhecimento suficiente sobre como ensinar alguém a “escrever bem” e me sentia frustrada por não poder ajudar a resolver o problema.

Entre no curso de Letras sob a influência da visibilidade que a questão do analfabetismo funcional ganhava nos veículos de comunicação de massa. O assunto passou a ser pautado frequentemente nos noticiários, que apresentavam

1 O termo é usado aqui no sentido dado pelo senso comum a partir de sua popularização ao ser trazido do meio acadêmico ao domínio público pela imprensa nacional. Esse entendimento não concebe a leitura e a escrita como práticas sociais, mas como conhecimento escolar que garante a “funcionalidade” do indivíduo na sociedade, ou seja, que ele esteja qualificado para exercer funções no mercado de trabalho.

2 Como não existe um consenso mínimo sobre o que define as classes sociais no Brasil, este termo é usado neste trabalho como se referindo às classes C, D e E, conforme classificação por renda feita pelo IBGE.

3 “A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente os em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal.” Trecho retirado do MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS, disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>

dados cada vez mais alarmantes em relação ao número de *analfabetos funcionais* no país, em artigos de opinião, que alardeavam o caos na educação, e em debates com especialistas que, na maioria das vezes, pareciam terminar em consensos de que o problema de fundo era que “os jovens de hoje não leem” (referindo-se à leitura literária). Esse consenso ganhava força nos debates das redes sociais, se tornando aparentemente um consenso na sociedade. Então, mesmo que, em alguns momentos, a realidade me parecesse ser diferente daquela visão do consenso, eu também tinha essa crença de que, por meio do estímulo à leitura literária, qualquer professor poderia lograr êxito na tarefa de “combater o analfabetismo funcional”. Sendo assim, eu só precisava descobrir como ter sucesso onde outros não tiveram. Não parecia tão difícil.

Logo, porém, percebi que ensinar Língua Portuguesa exigia saberes que iam bem além do horizonte das minhas expectativas. Nas universidades, muitas pessoas talvez desconheçam que alunos vindos das classes populares como eu sabem muito pouco ou nada sobre como funciona a vida acadêmica. Então, minha formação foi, em certo sentido, uma aventura de exploração de um mundo novo. Nessa aventura, uma das coisas mais fascinantes que descobri foi uma ciência da qual eu nunca ouvira falar, a Linguística. Foi com essa descoberta que eu pude ver toda a complexidade dos saberes necessários ao professor que tem como tarefa oferecer ao aluno oportunidades de desenvolver as competências necessárias para a efetiva participação na sociedade em interações que exijam o uso da escrita. Depois disso, como eu poderia continuar acreditando que bastaria ser uma excelente “formadora de leitores” para que os alunos fossem competentes na escrita de qualquer texto que necessitassem ou desejassem produzir?

Ao entrar no Projeto Educacional Alternativa Cidadã (doravante PEAC), me vi diante do desafio de ensinar Redação em um curso pré-vestibular popular, lidando com questões resultantes do conflito entre as práticas tradicionais de ensino da disciplina e aquilo que eu considero como boas práticas de ensino⁴. Isso me obrigou a assumir a responsabilidade de pensar metodologicamente. Então, passei a sistematizar uma proposta didática tendo como norte que:

⁴ Prates (2014), no capítulo 2, apresenta contextualização histórica dos pré-vestibulares populares, mostrando desafios epistemológicos que esses cursos enfrentam em relação aos ideais de educação popular. Recomendo a leitura aos que quiserem ter uma visão mais ampla do contexto em que se dá essa experiência que relato neste trabalho.

Quanto à produção escrita, a grande liberação da escola deve ser que ela possui funções comunicativas, é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um tenha lugar no debate social letrado. Dessa aprendizagem funcional deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer as funções para escrita em sua vida, a escrita não será sua. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL, p. 62, 2009)

Com este trabalho de conclusão de curso, pretendo encerrar este meu ciclo de formação compartilhando as experiências e reflexões que constituem o que é, hoje, essa proposta didática. Faço isso não por entender que tal proposta possa ser tomada como modelo pedagógico, mas por achar que o registro e a reflexão, isto é, o conhecimento, desse percurso pode ter relevância para muitos graduandos e professores que anseiam como eu por relatos de práticas de educação linguística na área de Letras.

Essa trajetória de uma professora aprendiz com uma ideia na cabeça e muitos obstáculos a superar começa na seção 2, a seguir, em que apresento as linhas gerais de construção da identidade docente da acadêmica de Letras que se descobre educadora. Depois, na seção 3, reflito sobre a observação, reflexão e intervenção dessa professora, em sua primeira experiência docente, ao se deparar com um conflito entre a sua visão de ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos. Mais adiante, na seção 4, apresento o engendramento de uma proposta didática que, ao colocar os alunos em ação pela linguagem, possibilita a superação do medo da escrita. Chego, então, à seção 5, em que faço a delimitação das motivações e objetivos, o detalhamento dos percursos planejados e a apresentação de alguns resultados da aplicação desse projeto de práticas de leitura, escrita e resolução de problemas,⁵ com foco no estudo do gênero redação de vestibular. Encerro este relato com breves considerações finais.

2 A GRADUANDA EM LETRAS SE DESCOBRE COMO EDUCADORA

Ao entrar no curso de Letras, minha expectativa com relação à formação de professores era a de encontrar respostas para os problemas no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que levavam ao analfabetismo funcional.

5 "Ler, escrever e resolver problemas - Priorizar o ensino da leitura, da escrita e da resolução de problemas requer considerar essas três competências como resultado de práticas indissociáveis e fundamentais para a inserção do educando no mundo e sua circulação autônoma e responsável por diferentes áreas de atuação humana [...](SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL, p. 47, 2009)

Eu esperava desenvolver as competências necessárias para ser uma professora capaz de ensinar a ler e escrever o português com autonomia. Eu não tinha nenhuma clareza sobre o que seriam essas competências de ensinar a ler e escrever, mas tinha um claro entendimento sobre meu papel como educadora na autonomia do educando, devido à minha identificação com as palavras de Freire (1996):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. (p. 144)

Em razão daquela falta de clareza, talvez, eu tinha a convicção, que parece ser compartilhada por grande parte da sociedade brasileira, de que o conhecimento acadêmico necessário à minha habilitação me tornaria compulsoriamente capacitada para ensinar qualquer pessoa a ler e escrever “de verdade”. Essa convicção foi desaparecendo enquanto eu avançava nas etapas do curso, pois quantas mais definições se apresentavam para conceitos fundamentais como leitura, escrita, norma, língua, linguagem, ensino, aprendizagem, etc., menos eu conseguia apreender o objeto de ensino para o qual estava me habilitando. Os enquadramentos dados a esses conceitos, tanto nos textos teóricos quanto nas reflexões dos professores e alunos, pareciam ignorar os contextos de ensino e aprendizagem.

Nas conversas entre colegas da licenciatura, debatíamos frequentemente sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa. Nesses debates, um dos tópicos mais polêmicos era o entendimento de cada de um nós sobre qual era o objeto de ensino dessa disciplina. Entre tantas abordagens diferentes, eu conseguia separar os meus colegas em dois grupos. O primeiro grupo era formado por graduandos que sabiam exatamente – ou pareciam saber – qual objeto de ensino se nos apresentava, a *norma culta*, que eles reconheciam como um conjunto de determinadas formas e regras. O segundo grupo era formado pelos graduandos para os quais, como eu, a *norma culta* continuava sendo uma abstração, apesar da formação extremamente qualificada que reconhecíamos receber. Isso gerava certo sentimento de incapacidade antecipada em alguns de nós, principalmente

entre os que vínhamos das classes populares. Por causa disso, de certo modo, experimentávamos um sentimento de fracasso como professores antes mesmo do exercício da profissão. Aquele mesmo sentimento que conhecíamos bastante bem da nossa história escolar. Imagino que esse mesmo sentimento seja o motivo pelo qual alguns colegas decidiram dedicar-se apenas ao ensino de Literatura, justificando que não se sentiam preparados para “a responsabilidade de ensinar gramática”. Eu também não me sentia preparada. Mesmo assim, continuava buscando respostas. Entretanto, foi a partir de uma pergunta que um professor me deu a oportunidade de mudar a minha perspectiva sobre ensino e aprendizagem de língua.

2.1 “QUAL O PROPÓSITO DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA?”

“Qual o propósito de ensinar Língua Portuguesa?” Essa pergunta é feita no primeiro dia de aula da disciplina de Linguística e Ensino e coloca os professores em formação diante da necessidade de pensar sobre o que é a língua que se ensina e se aprende na escola. Depois de passado o susto inicial, pois a atividade consistia de cada aluno elaborar sua resposta por escrito para entregá-la, me preocupei em elaborar a explicação “certa”. Dizia-se entre os alunos que o professor era muito exigente, por isso não queria que ele pensasse que eu não era capaz de expressar uma opinião consistente sobre o assunto. Sentia que só poderia dar uma resposta razoável a essa pergunta se conseguisse, antes, saber com certeza o que eu estava entendendo como a Língua Portuguesa do enunciado.

De qual língua ele está falando? É a “língua sem fala” de Saussure? Não. Após a leitura do *Curso de Linguística Geral*, apreendi a língua delimitada por Saussure como um *corpus* de estudo científico, não como objeto de estudo escolar, pois falta a ela a dimensão social. Então, seria a “língua da variação linguística”? Também, não, pois “os alunos já conhecem as variedades que usam, não havendo necessidade de ir à escola para aprender seu próprio modo de falar” (ouvi ou li isso em algum momento da graduação, e faz todo o sentido desde então; mesmo que eu não consiga lembrar quem é o autor). Também não poderia ser a “língua das gramáticas”, pois, na disciplina de Visão Crítica da Gramática, analisamos diversas gramáticas da Língua Portuguesa e constatamos

como elas diferenciam-se umas das outras, tanto no conteúdo gramatical que abordam quanto nas prescrições de usos que fazem. A língua que deve ser praticada com liberdade a partir da gramática internalizada do aluno como defende Luft (1985)? Não, essa resposta também não me agradava. Apesar do respeito que tenho por Luft e de reconhecer a relevância de suas reflexões sobre o ensino de língua, tenho a sensação de que a sua proposta não parte da percepção de um aluno de classe popular como eu, mas de um aluno que cresceu em meio letrado (posteriormente, neste trabalho, explicarei melhor essa crítica). Finalmente, pensei que o mais “correto” seria responder que o propósito é ensinar a norma, definida, por alguns professores, como a fala encontrada no meio urbano e a escrita que se encontra nos jornais, revistas, etc.

Não lembro o que respondi naquele texto entregue ao professor no primeiro encontro de Linguística e Ensino, mas devo ter optado por tomar a *norma culta* como objeto de ensino. Fiz isso por ser uma pessoa escolarizada e, como aluna, imaginar que, se um professor pergunta, é por que existe uma resposta certa. Aquela não era, entretanto, uma resposta que me satisfazia completamente. A razão dessa insatisfação é que a dúvida sobre a existência, de fato, de uma *norma culta* como referência de “bem escrever” ou “bem falar” já circulava entre os graduandos. Ao nos depararmos com os textos onde supostamente ficaria evidenciada a *norma culta* (jornais, revistas, etc.), depois de estarmos apropriados dos conhecimentos necessários para analisá-los linguisticamente, percebíamos que a maioria deles continha muitos problemas de expressão linguística que não podiam se apresentar, por exemplo, nas provas de redação dos concursos vestibulares.

2.2 ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao longo do semestre de estudos, me apropriei de conhecimentos que começaram a trazer luz a muitos problemas de enquadramento que eu percebia, mas sem muita clareza, sobre conceitos cujo entendimento é fundamental na formação e na prática de professores de Português. Com o professor Britto (2004, p. 120) aprendi que “[...] considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade

unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão.” A leitura desse texto me libertou daquele sentimento de incapacidade antecipada, do qual tratei acima, pois percebi que, se eu não estava apreendendo o objeto de ensino da disciplina como uma determinada norma era por que, talvez, isso não fizesse sentido, não por eu ser incapaz. Com a professora Soares (2003), aprendi sobre a necessidade de ressignificar o conceito de alfabetização e tive meu primeiro contato com a palavra *letramento*, apresentada no texto como sinônimo de *alfabetização funcional*, que foi o que me motivou a querer aprender a ensinar português. Com a professora Kleiman (1995, p. 19), aprendi que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico, para objetivos específicos” e que as práticas sociais que usam a escrita no contexto específico da escola são somente mais um tipo dessas práticas. Nisso, entre tantas outras coisas, aprendi que o “bom” professor de uma disciplina de ensino de língua cria oportunidades de aprendizagem para que o aluno possa fazer, na vida, aquilo que desejar ou necessitar fazer por meio da escrita. Isso mudou a minha perspectiva sobre ensino de língua.

Dessa nova perspectiva, passei a pensar que não importa ao professor em formação descobrir acima de tudo qual é o conteúdo linguístico que constitui a disciplina, mas como poderá oferecer aos seus alunos oportunidades de aprendizagem que os coloque em ação pela linguagem de forma refletida com o propósito de garantir-lhes “o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.” (BRITTO, 2004, p. 120, ênfase no original). Passei a considerar que os *objetos da escrita* são os textos de gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas de atividade dos cidadãos de sociedades complexas contemporâneas e que o analfabeto funcional não é um indivíduo desqualificado para cumprir suas funções numa sociedade centrada na escrita, mas alguém que não teve acesso às práticas de leitura e escrita necessárias para agir socialmente mediante alguns desses objetos. Foi preciso, para essa minha mudança de visão, superar a crença de que há um conteúdo linguístico dado *a priori*, o qual eu deveria apreender em sua completude para poder ensiná-lo. Superada essa crença, passei a me reconhecer, então, como uma educadora que precisa criar oportunidades de aprendizagem que preparem o aluno para a participação social

em contextos que exijam o uso da escrita como tecnologia e como sistema simbólico. Apesar de ter muito a aprender sobre boas práticas de ensino, isso me fez sentir bastante capaz de encarar o desafio de dar aulas. Logo em seguida, assumi a disciplina de Redação numa turma do PEAC.

Depois de cada aula de Linguística e Ensino, fazíamos acalorados debates entre alguns alunos sobre as provocações colocadas pelo professor naquele dia. Costumávamos dizer que ele fazia “sair fumacinha” da nossa cabeça, nos fazia usar o cérebro até ele doer, e isso era muito bom, pois aprendíamos muito. Por isso, quando um aluno me disse a mesma coisa ao final de uma aula, comecei a pensar que a minha experiência e reflexões no processo de aprender a ensinar pudessem ter relevância suficiente para serem compartilhadas neste trabalho⁶.

3 ENQUADRAMENTO DA LINGUAGEM COMO OBSTÁCULO À APRENDIZAGEM

Quando comecei a dar aulas no PEAC, meu projeto previa uma abordagem interacional dos conteúdos, diferentemente do ensino tradicional, que não considera a escrita da redação como atividade de interação entre sujeitos situados em contexto definido. Apesar da pouca experiência, eu intuía que haveria conflitos – entre a minha proposta de aula e aquilo que os alunos reconhecem como aula de Redação (talvez restrita a dicas de como escrever “corretamente”) –, mas estava disposta a transformá-los em possibilidades de aprendizagem.

O que é uma redação de vestibular? Por que é preciso escrever esse texto na prova? Para quem eu escrevo? Onde e como se estabelece essa interlocução? Que usos da linguagem essa interlocução exige e quais as regras que a regulam? Quem sou eu para escrever esse texto? Essas e outras questões deveriam ser objeto de estudo e reflexão dos alunos durante a preparação da escrita da primeira redação. Eu esperava que o aluno, desse modo situado, encarasse as práticas de leitura e escrita com maior expectativa de sucesso do que de fracasso, aumentando a sua disposição de engajamento naquilo que eu propunha. Tenho vivido experiências que confirmam essa minha expectativa.

⁶ Franchi (1986) compartilha sua experiência, também com alunos das classes populares, em sua busca, como a minha, por ensinar a escrever “bem”

3.1 ENCARANDO O CONFLITO DE ENQUADRAMENTO

Depois de algumas semanas de aula, eu recebia retornos positivos de muitos alunos cada vez mais engajados nas atividades, que diziam estar aprendendo muito “desse jeito que tu ensina”. Havia, porém, uma parte dos alunos que demonstrava frustração com as atividades, pois, pelo que eu podia observar, de fato, eles não reconheciam aquela prática como aula de Redação. Tanto uns quanto outros alunos tinham o propósito de aprender, sobre isso não havia dúvidas. Eu, por minha vez, tinha o propósito de ensinar o que eles precisavam saber e tinha certeza de ter planejado atividades que pudessem proporcionar isso. Então, qual era de fato o problema? Se, para boa parte dos alunos, essa metodologia estava servindo ao propósito de aprender mais sobre a escrita da redação, qual era o “ruído” na minha comunicação com a outra parte dos alunos que os fazia se sentirem frustrados em suas expectativas de aprendizagem?

Diante dessa realidade, resolvi compartilhar minhas impressões com a turma e, assim, pude ouvir as impressões dos alunos insatisfeitos. Pelas falas desses alunos, me parecia que as suas expectativas de aprendizagem estavam ligadas a expectativas em relação ao conteúdo já consagrado da disciplina e ao modo de estudá-lo: “Achei que a gente ia fazer uma redação pra corrigir. Quero ver quantos pontos eu faço.”; “A gente não vai aprender a fazer introdução, desenvolvimento e conclusão?”; “E quando a gente vai aprender o que se bota dentro da redação?”; “E quando a gente vai aprender norma culta?”. Fiquei surpresa por eles não terem percebido que já estávamos fazendo tudo isso desde a primeira aula.

Desde o início do semestre, fazíamos um intenso trabalho de escrita, leitura e reflexão em torno de uma proposta de redação de um vestibular passado da UFRGS. No final, o objetivo era de que cada aluno definisse, tomando a proposta como início da interlocução, as linhas gerais de uma redação que iria produzir a partir dela. Para ilustrar melhor, fui lembrando cada atividade e explicando como estávamos trabalhando em algumas ou cada uma delas: noção de *norma culta*; problemas de inadequação na escrita gerados por influência da oralidade; noções de “introdução, desenvolvimento e conclusão” durante as atividades de leitura e interpretação da proposta, etc. Também lembrei que eles já começavam

a escrever a sua primeira redação nas atividades de preparação da escrita e já tinham acesso a uma série de conteúdos que fazia parte do que eles expressavam como expectativa. Se as mesmas atividades haviam sido oferecidas a todos, por que esses alunos pareciam não reconhecê-las como atividades que os fizesse aprender? Na minha percepção, eles supunham haver um conhecimento fechado sobre redação, contendo o modo certo de dizer o que tem que ser dito “em norma culta”. Esse conhecimento, então, se fosse explicado de forma clara, seria “absorvido” por eles, que o “colocariam” num texto ao qual eu daria uma nota, confirmando, desse modo, se fracassaram ou não na “absorção” daquele conhecimento. Ora, nada poderia ser mais distante dos meus propósitos como professora, mas nada mais próximo de algo sobre o qual eu aprendera pouco tempo antes: conflito de enquadramento sobre a linguagem.

3,2 IMPACTO DO CONFLITO NA APRENDIZAGEM

Há pouco eu acabara de ler “A metáfora do conduto, um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem”, no qual Reddy (2000) confronta dois modelos que explicam o processo de comunicação humana. O primeiro modelo, apresentado como *metáfora do conduto*, configura-se a partir da ideia de que a linguagem transfere diretamente os pensamentos e sentimentos de uma pessoa para outra sem erros ou imprecisões, desde que se saiba “colocar corretamente” as ideias ou sentimentos nas palavras. O outro modelo, apresentado como *metáfora dos construtores de instrumentos*, configura-se a partir da ideia de que, para fazer algo com outras pessoas, é necessário que se lance mão de sinais exteriores e que se trabalhe na resolução de possíveis problemas de entendimento se quisermos levar a comunicação adiante, já que nossas percepções internas são inacessíveis ao exterior. Reddy (2000) aponta o conflito em que estamos colocados permanentemente por conta das diferenças de enquadramento sobre a linguagem:

Nos termos da metáfora do conduto, o que requer explicação é falha em comunicar. O sucesso parece ser automático. Porém, se pensarmos nos termos do paradigma dos construtores de instrumentos, nossa expectativa é precisamente o contrário. Falha parcial de comunicação ou divergências de leitura de um único texto não são aberrações. São tendências inerentes ao sistema que só podem ser neutralizadas por esforços contínuos e grandes quantidades de interação verbal. (p. 23)

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, minhas vivências como professora e aluna têm me levado a pensar que o impacto desse conflito sobre a aprendizagem é forte, danoso e tem sido pouco considerado quando os problemas sobre a prática docente estão em debate. Por causa desse entendimento, tenho tentado me antecipar aos danos, colocando essa questão no centro das reflexões dos alunos desde as primeiras aulas.

Nas leituras dos textos produzidos pelos alunos, tenho encontrado grande número de expressões que coincidem com a visão expressa na *metáfora do conduto*. Essas expressões aparecem frequentemente, no questionário que eles respondem no primeiro dia de aula, como resposta ao que segue: “o que você espera aprender numa aula de Redação?”. Estas são algumas respostas exemplares: “aprender a *pôr no papel o que se passa na cabeça* ou opinião”; “saber *colocar o meu conhecimento no papel*”; “*colocar minhas ideias e pensamentos* de uma melhor forma”. Entre todos eles, o fragmento que considero mais emblemático dessa visão eu encontrei num texto cujo tema era “minha relação com a leitura e a escrita”: “Eu gosto de ler, nem tanto de escrever. Até tento, mas *absorver é melhor que passar.*”

Apoiada na produção dos meus alunos, a prática tem me levado a manter um aprendizado constante de como oferecer, desde o começo das aulas, atividades que proporcionem outro enquadramento sobre a linguagem aos envolvidos nessas atividades. Trazer esse problema à luz a cada ano com melhor planejamento e com propósitos mais claros tem melhorado significativamente os resultados com relação ao desenvolvimento das competências dos alunos. Considero que o melhor resultado, porém, é a libertação que significa para o aluno descobrir que “acertar” na escrita depende de um determinado trabalho, que é “coisa” que ele pode aprender praticando, não de uma capacidade de absorver e expelir conhecimentos, cujo processo de aquisição é obscuro. Para um aluno das classes populares, que está acostumado a aprender fazendo, isso tem muito valor.

4. PEDAGOGIA DO FAZER PELA LINGUAGEM: OBSERVAÇÕES DE UMA PROFESSORA APRENDIZ⁷

Mesmo num curso alternativo como o PEAC, se acaba obedecendo à mesma organização disciplinar dos cursos tradicionais. Professores que têm a educação interdisciplinar como fundamento teórico-metodológico de sua prática, como eu, até conseguem preparar aulas especiais em conjunto com professores de outras disciplinas, mas é raro que se consiga avançar mais do que isso. Essa situação é bastante compreensível, dadas as dificuldades estruturais para a manutenção do funcionamento desse tipo de curso, que é organizado de forma colaborativa em espaços cedidos por instituições ou entidades da sociedade civil. Era essa a realidade, portanto, que me apresentava a minha primeira experiência docente: precisava criar um plano de aulas a partir dos parâmetros do que eu considero como boas práticas de ensino, mas respeitando as limitações de tempo e espaço que a organização desse tipo de curso impõe.

4.1 “PEDAGOGIA DAS DICAS”: METÁFORA DO CONDUTO APLICADA⁸

No que diz respeito à organização curricular dos chamados “cursinhos”, há uma especificidade bastante relevante: criou-se uma disciplina, que não é componente curricular da escola, dedicada apenas ao estudo de redação de vestibular. Isso se deve ao fato, imagino, de que a prova de Redação é a única do concurso vestibular que exige como resposta uma produção textual. Na prática, a disciplina de Língua Portuguesa costuma se focar no estudo de regras gramaticais que possam vir a ser problematizadas nas provas. Na tradição de ensino desses cursos, as aulas se constituem de “dicas de português”. A partir dessa lógica, é de se presumir que as aulas de Redação deveriam se constituir de práticas de leitura e escrita com foco na produção de redações. Então, por que isso não está acontecendo na maioria desses cursos?

No ensino tradicional de Redação, as aulas são focadas naquilo que se consagrou como conteúdo da disciplina: dicas de como fazer introdução,

7 No capítulo 4 de Prates (2014), o leitor poderá encontrar uma análise sobre aulas de Redação de um curso pré-vestibular popular, a partir do olhar de um observador participante, que se assemelha, em alguns aspectos, com a análise que apresento neste capítulo.

8 Na subseção 4.2.1 de seu trabalho, Prates (2014) analisa práticas dessa pedagogia, a qual ele se refere como “ensino de macetes”.

desenvolvimento e conclusão; técnicas de argumentação; dicas de quais recursos linguísticos podem “passar melhor” determinadas ideias, etc. Em algumas versões mais progressistas, também se dá muita importância à promoção de discussões temáticas⁹. Paralelamente a essas atividades, a escrita de redações funciona, mais ou menos, da mesma maneira na maioria dos cursos: os alunos escrevem redações, em casa, sobre diversos temas de vestibulares anteriores, que eles recebem publicados em apostila; os textos produzidos são corrigidos e devolvidos com os erros assinalados conforme os critérios de avaliação da universidade correspondente. Se o aluno quiser entender quais erros cometeu, deverá procurar posteriormente um professor ou um monitor que o atenda para tirar as dúvidas. Então, na prática, tanto na Língua Portuguesa como na Redação se oferece basicamente a mesma coisa: dicas sobre o modo “certo” de escrever “em norma culta”.

4.2 O IMPACTO DA “PEDAGOGIA DAS DICAS” NA APRENDIZAGEM DO ALUNO DE CLASSE POPULAR

Essa opção preferencial dos pré-vestibulares pela “pedagogia das dicas” nega aos alunos o direito à participação em práticas de escrita para a construção de conhecimento sobre redação de vestibular, que é o que se supõe da finalidade da disciplina. É certo que há pouco tempo em sala de aula para abordar os conteúdos considerados imprescindíveis na preparação do aluno para as provas do concurso, mas sintetizar esses conteúdos em um pacote de dicas não resolve o problema; pelo contrário, gera obstáculos para a aprendizagem.

O que eu estou chamando de “pedagogia das dicas” parece se fundar naquele enquadramento sobre a comunicação que a entende como um *conduto*, em conjunto com uma tradição de ensino voltado para as classes dominantes que, educadas formalmente, poderiam assim expressar a sua clareza de pensamento. Essa pedagogia supõe que o conteúdo das aulas será “bem” interpretado e apreendido se for “bem” comunicado. E o faz porque, além disso, também supõe um aluno com longa história de letramento, pois só ele terá condições de “bem” interpretar e apreender dicas para que possa fazer melhor

9 Na subseção 4.1.1 de Prates (2014), o leitor encontrará uma análise bastante detalhada deste tipo de prática, que visa à formação cidadã. Por minha vez, apresento minhas considerações sobre a prática de debates em salas de aula de redação na seção 6 deste trabalho.

aquilo que já sabe fazer. O pressuposto implícito dessa pedagogia é o mesmo que se explicita na proposta de ensino de Luft (1985), sobre a qual iniciei a crítica na seção anterior deste trabalho:

Melhorar, primeiro, a *expressão oral* [...]. Depois, paralelamente, introduzir e aperfeiçoar a *expressão escrita* [...]. Não falo em formar escritores, que escritor não se faz na escola: falo de todo indivíduo normal, escolarizado, que deveria ser capaz de usar a língua escrita na vida profissional, com desembaraço e segurança.

Antes de tudo isso, o pressuposto de uma boa comunicação: a clareza de pensamento. [...] (p.34)

O enquadramento sobre a linguagem que subjaz a essas visões de ensino prejudica especialmente as classes populares, pois o que se entende como “clareza de pensamento” é, na verdade, resultado de maior acesso dos alunos de classe média e alta à participação efetiva em várias esferas sociais por meio da leitura e produção de diversos gêneros da escrita. Certamente, para esses alunos bastará “melhorar a expressão linguística” para que sejam bem sucedidos, por exemplo, na tarefa de escrever uma redação de vestibular, enquanto os alunos das classes populares estarão fadados a fracassar na tentativa de “colocar o pensamento com clareza no papel”, já que não tiveram o acesso às mesmas práticas. Os professores – de qualquer camada social – que tomem como parâmetro de sua prática essa visão de ensino, sempre terão que lidar com a tarefa de descobrir como avaliar a “clareza de pensamento” do aluno sem entrar-lhe cabeça adentro.

A partir das minhas observações e reflexões, na prática de sala de aula com a primeira turma que assumi no PEAC, passei a considerar que a “pedagogia das dicas” é geradora de diversas impossibilidades de aprendizagem de redação de vestibular para o aluno de classes populares. Isso me levou a pensar nas tantas possibilidades que a disciplina de Redação oferece ao professor interessado em experimentar uma pedagogia que coloque os alunos em ação pela linguagem. Passei, então, a planejar um roteiro de aprendizagem no qual eu pudesse abordar o conteúdo esperado, mas de tal modo que as atividades questionassem a visão de que é possível passar o pensamento para o papel – e de que o professor tem as dicas certas para se conseguir isso – ao mesmo tempo em que mostrassem que toda a produção de texto é interação e, sendo assim, exige trabalho de linguagem.

5 DO TEMOR DE ESCREVER À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA SOBRE A ESCRITA

Nas notas de observação da minha primeira experiência de docência no PEAC, destaquei que a maioria dos alunos temia a escrita. Algumas vezes, boa parte da turma se retirava durante a aula no momento em que eu propunha uma atividade de produção de texto. Se eu pedisse que escrevessem redações em casa, apenas dois ou três alunos faziam a tarefa. Na época, trazer essa discussão para a turma foi inevitável: ouvi as considerações deles e falei sobre a importância de escreverem; expliquei que cada produção escrita, ao ser lida por mim, abriria um diálogo sobre os problemas específicos de cada texto; procurei demonstrar como, nesse diálogo, poderíamos refletir sobre as alterações necessárias para adequar o texto ao que se espera de uma redação de vestibular. Não consegui, porém, resultados minimamente satisfatórios por meio dessa abordagem.

Mais de uma vez levei essa questão para as considerações da turma, mas os alunos continuaram tendo mais medo de escrever do que confiança em mim como leitora. Alguns deles, aparentemente pressionados pela minha insistência, começaram a se justificar no final das aulas, expressando “falta de coragem para começar”. Era frustrante essa situação de aprendizagem engessada pelo medo. Pensando sobre o impacto dessa frustração no engajamento dos alunos, decidi planejar dinâmicas que apontassem para a superação do medo de escrever e da desconfiança em relação ao professor como leitor do texto do aluno.

5.1 DEFININDO O ROTEIRO DE UM PROJETO DE DOCÊNCIA

Com base nessas observações que fiz no primeiro ano, construí meu projeto de ensino para as próximas turmas. Comecei por planejar a oferta de atividades de modo que os alunos, mesmo que apenas uma vez, percorressem refletidamente uma simulação daquele roteiro¹⁰ que já está internalizado

¹⁰ A ideia de roteirizar as atividades do projeto eu tomei de empréstimo, sem prévia consulta, de reflexões do professor Pedro Garcez em conversas que tivemos sobre boas práticas de ensino. Não sei se o resultado da minha ousadia se aproxima sequer do que ele expressou naquela conversa, mas foi o que eu pude produzir a partir do que apreendi.

naqueles alunos que têm longa história de práticas de escrita. Estabeleci que esse roteiro fosse dividido em três percursos.

5.1.1 Percurso das reflexões sobre a escrita

O aluno que tem mais participação em práticas sociais que requerem a escrita no seu cotidiano tem possivelmente mais oportunidades de fazer *reflexões sobre a escrita* do que a maioria dos meus alunos, cuja vida cotidiana na sua maior parte prescinde dessas interações. Por esse motivo, o roteiro de aprendizagem do projeto inicia seu percurso no ponto em que cada um é questionado, de modo que precise fazer algumas dessas reflexões para produzir respostas.

O primeiro passo do aluno é responder questões que podem suscitar reflexões sobre a própria aprendizagem. As perguntas indagam sobre o que se espera aprender na disciplina e se o aluno já escreveu redações a partir de uma proposta de concurso vestibular¹¹.

O próximo passo é a apresentação do projeto de ensino. Esse é um momento importante, pois muitas das práticas de ensino que tenho observado parecem prometer “uma mercadoria que não podem entregar”. A análise que fiz sobre o que eu chamo de “pedagogia das dicas” parece demonstrar isso. Por essa razão, faço questão de apresentar o projeto aos alunos para garantir a oferta de “uma mercadoria que eu possa entregar”, ou seja, que a aprendizagem se dará pelas práticas de leitura e escrita e que, por isso, as aulas serão baseadas nos retornos que o professor-leitor oferece aos alunos e vice-versa, não em fórmulas prontas para serem aplicadas na hora de escrever a redação. Não quero que os alunos sigam irrefletidamente o caminho apontado por mim, mas que eles se responsabilizem pelo próprio aprendizado. O sucesso dessa proposta, no meu entendimento, depende de que o aprendiz tenha o mapa da caminhada e a ciência do destino.

Para que os alunos vissem o gênero redação de vestibular como “a coisa” que iriam estudar e compreendessem que os percursos do projeto procuram levá-los a conhecê-la em diversas de suas dimensões, pensei numa dinâmica de

¹¹ Tenho feito esta pergunta a cada nova turma. Cada turma para a qual lecionei tinha aproximadamente sessenta alunos. No decorrer de três anos, não mais de dez alunos por turma respondeu de forma afirmativa a ela, ou seja, o conjunto dos alunos era bem pouco experiente neste tipo de interação. Essa observação foi bastante relevante no planejamento do segundo percurso do projeto. Somente neste quarto ano de docência, a maioria da turma era experiente.

apresentação que pudesse catalisar essa reflexão. Por isso, a apresentação do projeto gira em torno da interpretação de uma frase de José Saramago¹² que escrevo no quadro quando entro na sala de aula: “[...] para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda [...]”. Os alunos são convidados a ler essa frase, interpretá-la e, depois, compartilhar essa interpretação em voz alta. Minha expectativa era de que os alunos compartilhassem suas interpretações da frase lida de modo que, em pouco tempo, estivéssemos todos conversando sobre o projeto a partir de um mesmo entendimento sobre ele, mas, como costuma acontecer com qualquer plano de aulas, “na prática a teoria é outra”. Assim, diferentemente do esperado, o que aconteceu na primeira vez em que propus essa atividade foi que os alunos ficaram um bom tempo olhando para aquela frase como se ela estivesse escrita em outra língua. Essa frustração da minha expectativa em relação a um resultado de reflexão sobre o projeto me fez mudar a dinâmica e aprender uma das mais importantes lições como professora: em aula de português toda reflexão deve ser linguística¹³.

Diante do impasse, como sempre faço, procurei encarar o problema para buscar solução. Então, fui para o fundo da sala e, como meus alunos, fiquei lendo e relendo aquela frase para tentar entender o que dificultava o trabalho de interpretação deles. Logo, lembrei de que se tratava de um trecho tirado de uma fala de um escritor português. Percebi, então, que os alunos estavam realmente diante de uma frase escrita em uma língua que não conheciam, dado que, para proceder às relações sintático-semânticas, o português brasileiro e o português lusitano apresentam modos diferentes de uso dos recursos linguísticos. Logo, pensei: “Se eu apresentar outra construção para esta frase, que esteja mais próxima das construções que os alunos conhecem, eles poderão fazer sentido do que está escrito?”. Então, para testar essa hipótese, fui até o quadro e escrevi a frase de outro modo: “pra gente conhecer as coisas, tem que fazer a volta nelas; mas tem que fazer a volta toda”. Logo que leram, os alunos começaram a rir. Muitos deles disseram coisas como: “Ah, agora sim dá pra entender!”.

Depois disso, alguns alunos se sentiram à vontade para dizer o que interpretaram ao ler o original. Muitos deles entenderam que para conhecer “as coisas” seria preciso fornecer a elas (dar-lhes) alguma outra coisa, que seria “a

12 São falas do escritor José Saramago em entrevista no documentário *Janela da alma* (2001), do diretor Walter Salles.

13 Na seção 6 deste trabalho faço algumas considerações sobre esse entendimento.

volta toda”. Como a interpretação não fazia sentido, eles resolveram não falar nada. O engajamento dos alunos a partir desse momento me possibilitou falar sobre as diferenças sintáticas e semânticas entre as duas frases e, conseqüentemente, gerou uma produtiva discussão sobre o roteiro de aprendizagem, cuja apresentação era o propósito desta dinâmica.

Desde esse episódio, o momento da apresentação passou a também ser o momento de delimitação mínima do que seja a *norma culta*, em comparação à *norma popular*. Passei a usar essas duas denominações apenas em sala de aula, para fins didáticos, depois do entendimento dessa delimitação. Nesse entendimento, define-se, *grosso modo*, a *norma popular* como a expressão linguística adequada ao cotidiano dos alunos e *norma culta* como a expressão linguística adequada à escrita da redação de vestibular.

Depois dessa dinâmica de apresentação, passamos ao próximo passo deste percurso, que tem sido o mesmo desde o início: escrita de um texto que responda sobre a relação do aluno com a leitura e a escrita. Essas memórias de letramento têm sido meu ponto de partida, a cada nova turma, para ajustar o projeto às necessidades de aprendizagem mais específicas de cada aluno e, também, do conjunto de alunos.

5.1.1.1 Memória de letramento: um passo na direção da confiança em si e na professora

Durante a graduação tive acesso às memórias de letramento de professores africanos¹⁴, produto do trabalho deles em um curso de formação continuada do Programa Linguagem das Letras e dos Números. Ao fazer essas leituras, gostei muito da proposta de trabalhar as memórias dos alunos para abordar o tema do letramento. Posteriormente, eu mesma passei pela experiência de escrever minhas memórias a pedido do professor da disciplina de Gramática e Estilo. Revisitar minhas frustrações e alegrias ao longo da minha história de aprendizagem de escrita me fez querer proporcionar a mesma oportunidade aos meus alunos, pois, ao fazer esse processo, aprendi muito sobre minha própria

14 Memórias de Letramento: vidas em língua portuguesa. Projeto José Aparecido Oliveira_Formação Presencial de Língua Portuguesa - Programa Linguagem das Letras e dos Números - Fortaleza, Jul/Ago 2009 – MEC/MCT/CAPEs.

relação com a aprendizagem, por isso achei que essa dinâmica se encaixava bem neste percurso.

Não solicito reescrita dessas memórias, pois o gênero que estrutura o projeto é a redação de vestibular. Não faço, portanto, uma leitura avaliativa desse texto, mas uma leitura engajada no propósito de conhecer melhor aquele grupo de alunos, suas expectativas em relação ao que as aulas têm para oferecer, os obstáculos que se impõem a cada um na prática de leitura e da escrita, os temores com relação à aprendizagem, etc. Por causa disso, o retorno que dou a cada aluno sobre a escrita de seu texto apenas o questiona em relação aos trechos não compreendidos durante a leitura e o encoraja a exercitar a escrita. Também faço comentários explicando como determinadas atividades previstas no projeto de aula poderão ajudar em dificuldades específicas tratadas pelo aluno em seu relato.

Nas memórias que li, há poucos relatos de alunos que têm a prática de leitura e escrita como parte do cotidiano. Em sua maioria, as histórias revelam uma série de obstáculos objetivos e subjetivos com relação às práticas de leitura e de escrita. Por isso, a aula em que devolvo esses textos a eles é dedicada especialmente a trazer informações e propor reflexões que os faça questionar a própria culpa em “não saber português”, que é um sentimento expresso recorrentemente nos relatos. Para propor a superação dessa visão sobre si mesmo, trabalho com a ideia de que, se eles passaram por todas as etapas de ensino escolar e estão aptos a concorrer a uma vaga na universidade, há potencialmente as mesmas condições individuais de aprenderem. Também trabalho com a ideia de que nem todos têm o mesmo *capital cultural*¹⁵ daqueles alunos com maior história de letramento, e isso não é culpa de quem não teve acesso a esse capital, mas de uma conjuntura social. A cada ano mudam os alunos, mas essa culpa em relação a uma suposta incapacidade de aprender a escrever continua sendo majoritária entre os relatos. Acredito que seja esse o motivo de tantos deles se manifestarem aliviados depois dessa aula.

Uma das manifestações mais marcantes que recebi foi de uma aluna que relatou, em seu texto, ter sido agredida pelo pai por causa de uma nota baixa em Língua Portuguesa. Em suas memórias, ela dizia que, a partir daquele momento,

¹⁵ Para entender do que se trata, os alunos assistem ao vídeo “Capital Cultural”, da UNIVESP, que explica esse conceito, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. O vídeo pode ser acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo>.

passou a ter “bloqueios” quando precisava escrever. Então, no final dessa aula de devolução dos textos, em meio ao alarido dos outros alunos que se juntavam em volta da minha mesa para dar suas impressões sobre o que se discutiu naquele dia, essa aluna me pergunta se pode me dar um abraço. Digo que sim, meio sem entender. Ela, então, me dá um abraço muito forte e diz: “Profe, muito obrigada pela aula. Agora, eu não tenho mais medo de escrever.” Depois disso, saiu sorridente e me deixou, ali, numa felicidade imensa. Essa aluna passou para o curso de Ciências Sociais da UFRGS naquele ano. Recentemente a encontrei perto do Campus Centro num sábado. Ela se dirigia a uma oficina de produção de textos em um projeto de extensão da universidade e me disse a razão: “Tenho que continuar me qualificando pra escrever melhor, né? Eu quero fazer coisas na universidade e preciso disso.” Acho que eu não poderia ter melhor retorno sobre a validade dessa etapa de reflexão sobre a escrita para o engajamento dos alunos na aprendizagem, até mesmo depois que saem do curso.

Posteriormente, neste percurso, ocupamos algumas aulas com atividades construídas a partir dos textos de memória dos alunos. Essas atividades abordam: oralidade x norma culta; delimitação das características dos gêneros do discurso; enquadramento sobre a linguagem; etc.; porém, não há motivo para detalhá-las aqui.

5.1.2 Percurso da interação

Mesmo com a reflexão do primeiro percurso, a maioria dos meus alunos teve muitas dificuldades para começar a escrever, pois havia muitos saberes necessários à participação em interações mediadas pela escrita que ele não podia mobilizar para compreender a proposta de redação. Não se pode supor que, nessas condições, o aprendiz seja bem-sucedido na tarefa de escrever uma redação de vestibular sem que tenha, pelo menos, refletido sobre a interlocução que se dá entre ele e a instituição de ensino na qual pleiteia uma vaga como discente no dia da prova. Por essa razão, estabeleci a *interação* como próximo percurso do roteiro de aprendizagem.

Este segundo percurso coloca o aluno em ação pela linguagem, oferecendo oportunidades de construção de conhecimento sobre as especificidades dessa interação ao mesmo tempo em que o engaja na tarefa de construção do projeto

de escrita de uma redação. Essa dinâmica se fundamenta no entendimento de que as pessoas sabem como, onde, por que, com quem e para quais propósitos estão interagindo com as outras. Sendo assim, tendo o conhecimento necessário, essas pessoas lançarão mão dos recursos de comunicação adequados para terem sucesso nessa tarefa. Não sendo desse modo, o fracasso na interação é uma grande possibilidade.

Para quem eu escrevo? Que texto é esse? Quem sou eu para escrever tal texto? Esses são os questionamentos de norteiam o aluno neste percurso. As respostas a esses questionamentos só podem ser produzidas na interação, que tento simular no conjunto de atividades oferecidas. Essas atividades têm início pela leitura coletiva de uma proposta¹⁶ de redação, já que esse é o texto que dá início à interlocução entre o vestibulando e a instituição de ensino. Como recurso didático, divido a proposta em três partes: textos de apoio, gráficos/tabelas e orientações. Desse modo, vou indicando aos alunos, durante a leitura, em que parte se determina o tema, em que parte se fornece subsídios para entendimento do recorte temático e em que parte se obtém dados para embasar os argumentos.

Pelo caráter institucional dessa interlocução, o texto do primeiro locutor determina obrigatoriamente os parâmetros de estrutura, de conteúdo e de expressão linguística do texto do segundo. Entendido isso, proponho uma nova leitura da mesma proposta. O objetivo dessa nova leitura é que o aluno responda questões que indagam sobre qual é o assunto a respeito do qual ele deve desenvolver seu texto, a sua opinião sobre esse assunto, as razões que o levam a pensar desse modo, os exemplos que poderiam ilustrar essas razões, as conclusões que se poderia tirar da sua análise e quais propostas poderiam solucionar possíveis problemas apontados nessa análise. Ao responder essas questões, cada aluno será levado a encontrar os parâmetros determinados pelo seu interlocutor na proposta para o desenvolvimento de sua redação. Ao mesmo tempo, ele terá construído um “esqueleto” do texto.

Assim, neste momento do roteiro, os alunos começam a trabalhar com a lógica da progressão temática dentro da estrutura usual de uma redação de vestibular: *introdução*, que delimita o tema e apresenta o ponto de vista;

¹⁶ Uso preferencialmente uma proposta de redação do concurso vestibular da UFRGS ou uma do ENEM dos anos anteriores. Procuo escolher uma proposta que trate de questões que estejam sendo problematizadas pela sociedade naquele momento.

desenvolvimento, que apresenta as razões que justificam o ponto de vista; *conclusão*, que sintetiza o ponto de vista e apresenta proposta de solução para eventuais problemas abordados no desenvolvimento. Quando os alunos entregam a primeira escrita da redação solicitada, se dá início às interações professor-aluno com propósito de promover as alterações necessárias à adequação do texto.

5.1.2.1 Diálogo mediado pelo texto entre professor-leitor-avaliador e aluno-autor-avaliado

O retorno que dou aos alunos sobre cada texto que eles escrevem se dá em três modos: como avaliadora, como leitora e como professora. Do primeiro modo, faço a correção conforme os critérios dos concursos vestibulares. Do segundo, questiono a coerência do texto. Do terceiro, destaco problemas de expressão linguística, conteúdo e estrutura e, dependendo do caso, indico possibilidades de solução. Pode-se pensar que é metodologia muito trabalhosa para ser empregada num curso pré-vestibular, mas toda a interação exige trabalho de linguagem. É isto, afinal, que tento mostrar aos alunos com este projeto: fazer sentido em qualquer interação exige trabalho. Desse modo, acredito, estabeleço um compromisso dialógico de apoio ao aluno que se dispuser a trabalhar na reescrita do texto.

Um retorno que ilustra bem o quanto esse esforço do professor pode afetar positivamente o engajamento dos alunos é a reação de um deles ao receber, pela primeira vez, um texto avaliado por mim. Esse aluno, depois de receber o texto comentado, exclama para a sua colega, mostrando a folha de comentários: “Olha, tem *feedback*! Nunca recebi uma redação com *feedback* na escola.” Então, pergunto o que foi que o deixou tão admirado. Ele responde que achou “muito tri” o modo como eu dei o retorno da minha leitura dos textos que eles produziram. “Isso é *feedback*, né, sora?”. Eu tinha isso lá na minha empresa. É muito bom! Eu aprendi um monte com os *feedbacks* lá da empresa. Nunca tinha visto *feedback* na escola.” Esse aluno foi um dos mais engajados nas atividades durante aquele ano e passou na UFRGS.

Seguindo neste percurso, o processo de reescrita desses textos se desenvolve fora das aulas, em interlocuções que estabeleço com cada aluno

disposto a levar a tarefa adiante. Paralelamente a isso, os alunos estudam a estrutura e o conteúdo de um texto de nível excelente do mesmo concurso¹⁷ em atividades de leitura, desconstrução, reconstrução e síntese. A escolha de usar como objeto desse estudo um texto resultante da mesma proposta de escrita com a qual o aluno está trabalhando tem o propósito de subsidiá-lo nas tentativas de reescrita de seu próprio texto. Entendo que não se pode esperar sucesso na apreensão de como um tema progride na estrutura de redação oferecendo aos alunos modelos de introdução, desenvolvimento ou conclusão destacados de seu contexto original, como se faz no ensino tradicional. Pelas minhas observações, não tenho dúvidas de que é muito proveitoso para quem está reescrevendo uma redação poder trabalhar desse modo. Essa dinâmica de aprendizagem passa a estimular o aluno a querer saber mais, ou, nas palavras de uma aluna no final de uma dessas aulas, “com esse jeito de aprender, eu descobri que escrever tem lógica e até me dá vontade de aprender mais”. Nos dois últimos anos, os alunos têm chegado ao final deste percurso com a curiosidade de aprender o que muitos deles têm chamado de “a lógica da língua”, ou seja, como não jogar aleatoriamente as palavras no papel, mas fazer um encadeamento entre as partes do texto para que ele faça sentido como um todo. Na “norma popular”, “tem lógica” aquilo que faz sentido. É muito animador vê-los entusiasmados com essa descoberta e expressando, em suas próprias palavras, a aprendizagem que tiveram. É interessante perceber que um grande número de alunos, nas turmas para as quais lecionei, têm se expressado do mesmo modo. Então, atualmente, quando, nesta fase do projeto, o aluno me diz que agora está vendo que “o português tem lógica”, eu entendo que ele começa a ficar curioso sobre como usar os recursos linguísticos que dão continuidade ao texto. Esse aluno, eu costumo dizer, está “no ponto” para tirar o melhor proveito das atividades do próximo percurso.

5.1.3 Percurso da coesão

Tradicionalmente, nas aulas de redação, o trabalho sobre coesão é focado em “aulas de nexos”. Nessas aulas, costuma-se explicar sobre os termos mais

¹⁷ Uso textos publicados pelas instituições responsáveis pelos concursos ou escritos por alunos das turmas anteriores.

usados para “passar determinadas ideias” para o leitor. O resultado desse tipo de abordagem é a construção, no imaginário do aluno, de uma realidade na qual os nexos são termos mágicos que tornam coerentes e coesos quaisquer fragmentos de texto junto ao qual forem colocados. As consequências dessa visão no desempenho dos alunos me preocuparam quando, ao devolver uma redação cuja conclusão estava desconectada do resto, o autor me perguntou: “Mas eu usei o portanto. Não é o portanto que dá a ideia de conclusão?”

Para mudar esse imaginário, o último percurso, o da *coesão textual*, segue no sentido da construção de conhecimentos sobre o trabalho de estabelecer as relações internas que instauram a continuidade do texto. A caminhada por este percurso se dá pela resolução de problemas de expressão linguística, a partir da premissa de que “os nexos” são procedimentos de uso de recursos linguísticos, não palavras mágicas. Para isso, me apoio metodologicamente em Antunes (2005). Todas as dinâmicas deste percurso colocam os alunos em tarefas de reescrita de textos com problemas de expressão linguística. Algumas vezes as tarefas são feitas em duplas, outras vezes fazemos coletivamente a resolução dos problemas do texto projetado numa tela. Essas tarefas são feitas usando refletidamente os recursos linguísticos para proceder adequadamente às relações de reiteração, associação e conexão.

Tenho recebido, ao longo do tempo, retornos positivos dos alunos sobre essas atividades. Muitos relataram que, depois de participar dessas aulas, começaram “até a ler melhor”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu escolhi fazer a licenciatura em Letras na busca por respostas para a questão do *analfabetismo funcional*. Na busca por essa resposta, descobri um problema que, em minha opinião, precisa ser superado: o medo da escrita atinge alunos e professores de tal modo que engessa o ensino e a aprendizagem.¹⁸

Pode parecer estranho ao leitor que eu inclua professores como vítimas desse medo, mas tenho razões para pensar desse modo. Ao longo desses anos de graduação e de docência tenho visto muito colegas desistirem de dar aulas

¹⁸ “A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento.” “Ensino: criar condições para aprendizagem é a base para desenvolver um vínculo com o conhecimento.” (SIMÕES, 2012)

quando se veem diante de uma pilha de textos para avaliar. Do meu ponto de vista, o motivo dessas desistências não tem a ver com uma suposta incompetência dessas pessoas para fazer essas avaliações, mas pelo medo do “texto ruim” do aluno. Na nossa formação, não estamos acostumados a ver o texto que é considerado ruim, aquele que apresenta problemas, como um objeto de estudos. O que tem recebido a maior parte da atenção nos estudos linguísticos no currículo da licenciatura em Letras são os textos exemplares de boa escrita. Os professores em formação têm se acostumado a reconhecer um texto “bem escrito” e a apontar nele aquilo que o caracteriza como tal. Raro, porém, e aqui fica uma crítica, são as práticas nas quais o futuro professor possa avaliar textos com problemas de coesão e coerência, aprendendo a apontar neles o que lhes falta para serem considerados “bons textos”.

Foi somente numa disciplina eletiva, Gramática e Estilo, que vi um professor estimular os graduandos a lerem os “textos ruins”. Durante um semestre o professor Paulo Guedes¹⁹ nos fez trabalhar na avaliação e reescrita de diversos textos com problemas, que foram produzidos por alguns de seus alunos. Os textos eram projetados num telão ou impressos em papel para que todos nós os reescrevêssemos coletivamente, refletindo e debatendo sobre cada um dos problemas e as possíveis soluções para eles. Assim como a aprendizagem na disciplina de Linguística e Ensino me fez enfrentar o medo de ensinar, o que aprendi na disciplina de Gramática e Estilo me fez perder o medo dos textos dos alunos.

Todos esses medos relacionados à escrita dos quais tratei neste trabalho são uma realidade, considerando os relatos de alunos e professores a que já tive acesso e a minha própria vivência como aluna e como professora. Não foi o acaso que me fez superar esses medos, mas a ação de professores que me ofereceram oportunidades de conhecer e experimentar outros modos de fazer aprender e ensinar Língua Portuguesa. Nos últimos quatro anos, como professora de Redação do PEAC, venho tentando fazer o mesmo. Por isso, se há valor no roteiro de aprendizagem que apresentei neste trabalho, do modo como se configura hoje, é que ele resulta de uma construção dialógica de conhecimento com esses alunos. O estabelecimento dos percursos que hoje se

¹⁹ A curiosidade do professor Paulo Guedes sobre os textos dos seus alunos me ensinou a ter a mesma curiosidade. Em Guedes (2002), texto fundamental para qualquer professor de Língua Portuguesa, se tem a oportunidade de aprender muito sobre como e por que ler o texto dos alunos.

configuram como um projeto de docência se deu nessa relação dialógica, fundada no entendimento de que “Todos podem escrever para expressar tudo quanto nos diz respeito, em diferentes gêneros de discurso e por meio dos mais variados recursos linguísticos. Não há erro nisso, nem mesmo e, principalmente, quando aquele que escreve é o aluno.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL, p. 76, 2009)

Percebo, ao fazer essas considerações finais, que o modo como o projeto foi apresentado aqui pode vir a frustrar expectativas de leitores interessados no detalhamento das atividades previstas em cada percurso. O detalhamento, porém, fugiria ao propósito deste trabalho²⁰. Sendo assim, como forma de “compensar” o leitor por essa limitação, enumero alguns entendimentos que norteiam o planejamento das minhas aulas no processo permanente de aprendizagem de boas práticas a que tenho me proposto:

- 1) Os elementos que organizam as aulas são os textos que oferecem oportunidades de construir competências e habilidades²¹ para a produção de redação de vestibular: proposta de redação de vestibular, redação de vestibular, artigo de opinião, editorial, charge, tabela, mapa, gráfico, manifesto.
- 2) A reflexão sobre os usos da língua e os sentidos que esses usos adquirem em diversos textos a serem estudados durante o projeto exigem um planejamento de atividades que coloque os alunos em ação pela linguagem. Essa reflexão é fundamental para a construção de conhecimentos sobre o repertório linguístico que eles poderão mobilizar nos contextos de produção de redação de vestibular. Para que a reflexão leve à construção de conhecimentos sobre o português, ela deve partir dos problemas concretos de uso da língua com os quais o aluno se depara para a produção de sentidos nesses contextos. Não basta que o professor, por exemplo, aponte na redação de um aluno que determinado recurso foi usado inadequadamente ou que ele “zerou” a redação por ter fugido ao tema. É necessário colocá-lo em atividades de reflexão sobre esse mesmo problema, como a reelaboração dos

20 Existe um detalhamento dessas atividades no meu relatório final da disciplina de Estágio II

21 A definição do que são competências e habilidades nesse contexto podem ser bem compreendidos na leitura de Secretaria de Educação do Estado Rio Grande do Sul. /Departamento Pedagógico (2009, p.70-71)

fragmentos do texto em que ocorreu o uso inadequado de recursos ou a releitura da proposta do texto em que ocorreu a fuga ao tema.²² Essas atividades darão ao aluno a oportunidade de encontrar soluções para reescrever um texto melhor.

- 3) Debate só faz sentido como atividade pedagógica se o objetivo é preparação do aluno para participar de debates, o que não é o caso dos alunos da disciplina de Redação. Por isso, eu não incluo esse tipo de atividade no projeto de aulas. Sei que é uma prática comum e muito cara a professores de Redação dos cursinhos pré-vestibulares que a defendem com os seguintes argumentos: é importante para a formação crítica; treina a habilidade de argumentação. Quanto à formação crítica, entendo o desenvolvimento do senso crítico dos alunos como inerente à educação linguística, pois é por meio da linguagem que os sujeitos participam socialmente, produzindo e negociando sentidos em diversos contextos interacionais em diferentes situações de sua vida cotidiana. A leitura, a escrita e a resolução de problemas dos textos em torno dos quais se organiza o projeto de aprendizagem que proponho já visa à formação crítica dos alunos. Ao ler, o sujeito reage e se posiciona criticamente; ao escrever, expressa significados com vistas à participação social em interação com o outro; ao resolver problemas, pode agir sobre os sentidos do texto para participar com autonomia de atividades diversas. A educação para a cidadania é indissociável do ensino das competências de ler, escrever e resolver problemas. Quanto à preparação para argumentação, o desenvolvimento da habilidade de argumentar está entre os objetivos de ensino do projeto e se dá em tarefas contextualizadas, não havendo razões para transpor para a sala de aula uma prática social distinta da produção de redação de vestibular, como o debate, para alcançar esse objetivo.
- 4) As discussões temáticas não são desconectadas da produção de sentidos dos textos em torno dos quais as aulas são organizadas. Os temas estão nos textos. Ao lidar com variados textos o aluno também está lidando com variados temas. Nos processos de construção de sentido dos textos, para participar das atividades propostas em sala de aula, criam-se oportunidades

²² Na subseção 5.1.2 e 5. 1. 3, se pode ter uma ideia de como isto ocorre nas minhas aulas.

de reflexão, individual ou coletiva, sobre esses temas. Descolar os momentos de reflexão temática dos momentos de reflexão linguística²³ força uma ruptura entre essas duas práticas, que são, de fato, integradas.

- 5) Toda a reflexão proposta aos alunos deve ser linguística, ou seja, deve ser sobre os usos da língua e os sentidos que se constroem pela participação de sujeitos históricos em diversos contextos de interação, não sobre o conteúdo discursivo de determinados textos oferecidos como leitura aos alunos apenas para essa finalidade.

No final de cada ano letivo peço que os alunos façam um texto cujo tema é: qual a sua relação com a leitura e a escrita após este ano de aprendizagem na disciplina de Redação? Este trecho, retirado de um desses textos, como tantos outro que já li, revela uma aluna que começa a elaborar suas próprias reflexões sobre aprender e ensinar a ler e escrever:

Na escola aprendemos a escrever sem de fato escrever. Só ouvir como fazer um bom texto não nos qualifica para tal. Desenvolver uma redação, por exemplo, é algo que se consegue através da prática. Quando fazemos um texto, não sabemos o que o leitor está pensando e se ele está conseguindo entender o que queremos dizer.

O mais importante objetivo da minha prática, que estabeleci após ler os primeiros textos sobre a relação dos meus alunos com a escrita, era que eles superassem o medo de escrever. Hoje, quando aprecio os resultados, não só pelo engajamento dos alunos nas atividades, mas, também, pelo que está no texto final de cada um, só posso dizer que cumpri plenamente o meu objetivo. Tenho visto muitos alunos entrando em universidades durante esses anos de docência, e isso me deixa gratificada por, de algum modo, fazer parte das suas conquistas. Mesmo, porém, que meus alunos não consigam entrar na universidade, o que importa é que a relação deles com a escrita nunca mais será de medo.

23 Em Secretaria de Educação do Estado Rio Grande do Sul (p. 71-81, 2009) encontra-se um excelente texto explicando essa prática

7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com Palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITTO, L. P. L. *O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: o ensino de escrita x ensino de norma*. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, 1(3), 119-140, 2004.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da Redação Escolar ao Texto: um manual de redação**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

PRATES, A. S. **Vestibular e Cidadania: um olhar sobre as aulas de Redação de um curso pré-vestibular popular** – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL. /DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2009.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p 9-17, jul, 2003.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto, um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, nº 9, p. 9-54, janeiro-março, 2000.