

O JOGO DISCURSIVO DA ESCRITA E REESCRITA NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

THE DISCURSIVE GAME OF WRITING AND RE-WRITING IN THE TEXTUAL PRODUCTION LESSON

Clebemilton Gomes do Nascimento¹
Cleide Selma Alecrim Pereira²

Resumo: O presente estudo utiliza uma metodologia interpretativa e crítica para investigar os dilemas, tensões e desafios que envolvem a escrita e a reescrita de textos em aulas de produção textual mediadas por bolsistas de iniciação à docência em uma escola pública de Ensino Médio. A partir dessa experiência, analisamos o significado destas ações na formação pessoal e profissional dos futuros professores e professoras em formação, o caráter emancipatório das práticas de leitura vigentes e como esses espaços colocam em jogo identidades instituídas e relações de poder.

Palavras-chave: Reescrita, Formação docente, Produção textual, Relações de poder, PIBID

Abstract: The present study uses an interpretative and critical methodology to investigate the dilemmas, tensions and challenges that involve the writing and the rewriting of texts in classes of textual production mediated by students in training in a public high school. During this experience, we analyze the meaning of these actions in the personal and professional formation of future teachers, the emancipatory nature of current reading practices and how these spaces put into play established identities and power relations.

Keywords: Rewriting, Teacher training, Textual production, Power relations, PIBID

1 Primeiras palavras

“É preciso ouvir o mato crescer”
Michel Maffesoli

Tem-se lido e discutido muito sobre as aulas de produção de texto na escola. Quando traçamos a idade desse debate e os desafios que ainda temos a enfrentar não é difícil

¹ Doutorando no Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Mestre em Estudos interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM-UFBA). Professor Assistente da UNEB-Campus V. Professor da educação básica e atuou como supervisor no subprojeto Jornal escolar na docência. E-mail: clebenasc@gmail.com

² Mestre em Educação e contemporaneidade (UNEB). É especialista em Língua e Literatura Vernáculas pela UFBA. Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XXII e leciona na Rede Estadual de Ensino. Coordena o subprojeto jornal escolar na docência. E-mail: cleidealecrim@hotmail.com

chegar a uma constatação: a discussão está apenas começando. A leitura e a escrita na escola enquanto dimensões intercambiantes têm sido o centro das preocupações de linguistas aplicados, analistas de discursos, pedagogos e autores de livros didáticos. No entanto, as subjetividades que envolvem os processos de escrita transcendem uma ótica disciplinar e revela um jogo de poderes que toma a sala de aula no sentido bakhtiniano como fenômeno social e ideologicamente constituído.

Dar vez e voz ao aluno no ambiente escolar através de leitura, escrita e reescrita de textos, pressupõe um exercício de “escuta sensível”³. No entanto, essa não é tarefa das mais fáceis e vai exigir dos sujeitos envolvidos uma mudança significativa de atitude perante o texto, menos mecânica e mais reflexiva, mais dialógica e menos centralizadora, especialmente no professor, historicamente revestido de autoridade textual nos processos de interação discursiva em aulas de leitura e escrita.

Neste artigo, objetivamos tratar dos dilemas, tensões e desafios que envolvem a escrita e a reescrita de textos nas oficinas de Produção textual mediadas pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID-UNEB (doravante bolsistas ID), participantes do subprojeto *Jornal escolar na docência: um artefato de aprendizagem integrado ao ensino de língua portuguesa*⁴, desenvolvido em parceria com o Colégio Estadual da Bahia-Central na cidade de Salvador, Bahia. Busca-se, aqui, traçar os caminhos e descaminhos dessa experiência a partir de uma metodologia interpretativa das práticas pedagógicas do dia a dia das oficinas nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente analisando como os bolsistas ID concebem o trabalho com a escrita e reescrita textual e o significado destas ações na formação pessoal e profissional destes futuros professores/as de língua portuguesa.

O subprojeto nasceu do desejo de fazer das aulas de Língua Portuguesa um ambiente de intenso incentivo à leitura e à escrita de textos diversificados. Investimos na possibilidade de promover o envolvimento dos alunos e alunas em práticas sociais que possibilitem a sua

³ A noção de “escuta sensível” é tomada de Michel Maffesoli (2007). No contexto aqui utilizado diz respeito à sensibilidade do professor de perceber e aceitar, em primeira instância, o texto do aluno com todas as suas sutilezas e marcas contextuais de produção, seja de classe, gênero, história de vida, ideologias, seja de questões formais, lingüísticas e textuais, como algo que nunca está acabado, mas em processo, fazendo-se na escrita e na reescrita. Sem a escuta do texto do aluno pelo professor, dificilmente haverá entrega por parte do produtor de texto.

⁴ Vale lembrar que durante os três primeiros anos do subprojeto, somente os alunos de Letras Vernáculas podiam fazer parte do mesmo, porém após esse período, o subprojeto passou a ter um viés mais interdisciplinar, agregando alunos bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia do *campus I* em Salvador, passando a se chamar *Jornal escolar na docência*.

formação, enquanto leitores e leitoras, produtores maduros e críticos do mundo em que vivem e que, a partir dessa ação permanente e significativa, pudessem se situar criticamente no mundo, percebendo-se sujeitos de sua história. Para tanto, o subprojeto denominado de Jornal escolar na docência apostou na metodologia da reescrita do texto pelos alunos e alunas como um caminho possível para o amadurecimento da escrita e da criticidade, não como uma verdade, mas como uma ação consciente de que as nossas escolhas circunscrevem, orientam e organizam as possibilidades teóricas e metodológicas de nossa investigação em diálogo com as experiências dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, o caminho tomado não é algo abstrato, mas algo que já está posto na nossa prática como algo possível, real. Nesse aspecto, a proposta do PIBID, de articulação entre teoria e prática, coloca-nos a todo o tempo em condição de duvidar de respostas, supostamente, superadas e naturalizadas, pois acreditamos que toda investigação

[...] nasce quase sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação (grifo da autora)*. (BUJES, 2007, p.15)

Nesse sentido, ao apostar na reescrita como um processo que envolve dialogicamente o sujeito autor, o texto e um suposto leitor (o professor), estamos construindo sentidos outros sobre a prática da reescrita, talvez diferentes daqueles naturalizados e banalizados pelo senso comum, colocando-a em suspenso. Assim, entendemos que é através da reescrita que o produtor do texto pode rever sentidos pretendidos, ampliar o debate com novas ideias, refletir sobre a sua aprendizagem, interagir com a língua, acionar os conhecimentos prévios, bem como construir sentidos sobre o próprio ato de escrever. Após esse processo de fazer e refazer pelos alunos e alunas, em variados gêneros, os textos são publicados em pequenos boletins e um jornal escolar que é distribuído para toda a comunidade escolar de dentro e do entorno da escola, responsabilizando também o aluno pelo seu dizer, já que agora há um leitor de seu texto que não é somente o seu professor avaliador.

2 O texto no centro das oficinas

A compreensão do que seja texto é muito recente nos estudos linguísticos, já que o mesmo, infelizmente, só recebeu um tratamento científico, a altura da sua importância nas

interações sociais, depois de debates incansáveis e de pesquisas que evidenciaram a ineficácia dos estudos gramaticais normativos e descontextualizados nas aulas de língua portuguesa. Verificou-se que os sujeitos são produtores originais de textos, de discursos, e como tal trazem a capacidade de criarem textos coesos e coerentes nas interações sociais. Só mais recentemente nos estudos linguísticos é que veio a assertiva de pesquisadores e pesquisadoras, teóricos/as e professores/as, de colocarem o texto no centro da discussão assumindo o seu lugar, o seu papel na linguística e nas aulas de língua portuguesa. Geraldi assevera que é impossível afastar o texto da sala de aula, pois para ele,

[...] o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materializações se dão nos textos: os valores e as concepções circulam através dos textos e, sem eles, a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. (GERALDI, 2006 p. 22)

A cultura da teoria gramatical tradicional nas escolas, equivocadamente tida como sinônimo da aula de português, além dos calendários de provas, quase sempre de múltipla escolha, tem tirado do professor a oportunidade de conhecer melhor seus alunos, através do que eles têm a dizer do mundo, da política, da sociedade, da família, educação e o que pensam a respeito deles mesmos. É comum que os alunos cheguem ao ensino médio sem terem feito textos, sem produzirem uma escrita empírica, nem ao menos simples bilhetes, e o pior, continuam no ensino médio sem também fazê-lo ou quando fazem é para nota, sem treino, nem reescrita. Como estimular a escrita se não se escreve na escola?

O tempo urge na escola, ele passa de unidade em unidade, quase sempre estanques, com prazos para iniciar e terminar. Mas a escrita não segue por esse caminho. Pensar, refletir, ponderar, concluir requer maturidade, conhecimento, precisa da compreensão da ação do tempo em nós. *“Por que não diz logo a resposta professora? Ninguém sabe não!”*, dispara o aluno aflito querendo resolver o problema de uma vez por todas. Escrever texto leva muito tempo, toma o tempo do aluno, toma o tempo do professor, e na escola não se tem tempo a perder. Assim, quase sempre, enche-se os alunos de conteúdo para fazerem uma prova no final da unidade, caso contrário, como o professor vai justificar que houve aula? Como o aluno vai justificar que está tendo aula? O que deve ser ensinado na aula de Produção textual? Para que serve então saber escrever texto? Enfim, perde-se tempo no trabalho com o texto, numa travessia demorada, sem garantias de sucesso, em assuntos que nem sempre são o porto

seguro dos professores, os quais precisam de resultados imediatos, não querem ser pegos de surpresa diante do incognoscível, as surpresas do objeto-texto e por que não, como afirma Geraldi: “introduzir o texto na sala de aula, é introduzir a possibilidade das emergências dos improvisos, dos acontecimentos e dos acasos”. (2006, p.21)

Diante desse cenário, de dúvidas, incertezas e equívocos com relação à função social da escrita e do papel da escola nessa mediação, qual poderia ser, então a função do ensino de produção textual nas aulas de língua portuguesa? Para um de nossos bolsistas ID:

[...] trabalhar com produção textual não é uma tarefa fácil. Talvez por isso que a maioria dos professores prioriza a gramática por ser algo automático e decoreba. Já a produção textual exige muito preparo e conhecimento por parte do professor, muitas leituras.⁵ (Depoimento- bolsista 1)

Colocar o texto no centro de nossas ações no subprojeto Jornal escolar não foi, de fato, uma tarefa fácil. Esse exercício demandou um esforço de discutir com os alunos nas aulas de produção textual a existência dos diálogos entre os textos, sensibilizando-os para a pluralidade de leituras, tirando o texto desse lugar equivocadamente atribuído pela tradição escolar. O trabalho com o texto exige que aos alunos seja dada a oportunidade de perceberem que não há texto puro, que a sua escrita poderá, numa atitude dialógica, tanto aceitá-lo, quanto negá-lo, refutá-lo; que antes de aventurarem no mundo da escrita, primeiramente passarão pelo mundo da leitura para conhecerem o universo de textos disponíveis a eles, evitando que se diga: “*quem sou eu para fazer um texto assim?*” O professor esquece-se de pedir aos alunos para fazerem paródias, comentarem sobre o texto, reescreverem, assumirem o papel ora de leitor, ora de autor, de interlocutor dos diversos textos que circulam, seja no livro didático, no interior da escola, ou mesmo no entorno dela, para além dos portões.

3 Rasuras, dilemas e tensões na escrita e reescrita de textos na escola

É na prática cotidiana que o professor se faz professor, quando repensa sua ação, quando preenche as lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura com novas leituras reflexivas e críticas, com todos os conflitos iniciais e próprios de alguém que está fazendo-se

⁵ Os nomes dos bolsistas de iniciação à docência foram omitidos para preservar a identidade dos mesmos. Por esta razão, os depoimentos dos bolsistas acerca do subprojeto formam identificados com um número. As demais ocorrências citadas no texto serão tratadas da mesma forma.

profissional da educação. Nessa caminhada, muito contribuirá o modelo de um professor inspirador, de um orientador, uma palavra de estímulo, o exemplo daquele que já trilhou mais, que passou por diversas experiências. Os bolsistas de iniciação à docência, do nosso subprojeto, chegaram à escola básica para aprenderem a ser docentes, mas como aprender a ser docente quando na escola não é dado espaço para quem precisa aprender a sê-lo? Como buscar no professor a confiança e o diálogo para esse aprendizado se as portas se fecham? Este é o quadro que se estampou à frente dos bolsistas durante a sua permanência na escola parceira nos três anos do subprojeto.

Inicialmente, o subprojeto previa um trabalho coletivo, de parceria entre o docente da instituição e os bolsistas ID. Não por acaso, esse processo foi marcado por muitos dilemas, conflitos e tensões. A resistência ao novo, ao diferente, pelos professores regentes da escola parceira foi um fator decisivo para a dificuldade enfrentada de um diálogo mais efetivo entre a coordenação do subprojeto, os bolsistas ID e professores regentes. O planejamento previsto feito pelos/as professores/as da escola parceira, esquadrihado em unidades estanques e focado em questões gramaticais, não dava conta da proposta. Dessa forma, para a sobrevivência do mesmo na escola, os professores cederam parte da carga horária de sua disciplina para o subprojeto, mesmo não sendo esta a nossa proposta de fragmentação de conteúdos; as ações dos bolsistas eram de trazer para a sala de aula o debate, a provocação, a reflexão sem a pressa de avaliar, de dar nota, porém a proposta de não atribuímos nota aos alunos no final da unidade foi voto vencido e inegociável. Como haver troca de conhecimento entre docentes e bolsistas ID se não havia espaço para diálogo e aceitação do que o outro tinha a oferecer? Sem aceitar ou procurar entender a proposta do subprojeto *Jornal escolar na docência*, alguns professores tentavam intervir nas oficinas de forma equivocada frente às turmas, outros aproveitaram a situação para o descanso em casa nesses horários.

Desafiar a própria escrita, romper com um ciclo de anos a anos na educação básica, negando-se a escrever ou não sendo estimulado a isso foi um dos principais desafios enfrentados pelos próprios bolsistas ID. De forma geral, os bolsistas chegaram na escola com muitas dificuldades e limitações textuais e linguísticas. Tais limitações foram apontadas por alguns bolsistas:

[...] a disciplina de Prática Pedagógica fica, muitas vezes, distante das realidades que enfrentamos em sala de aula. Também temos as disciplinas de Estágio obrigatórias

que, com certeza, ficam mais leves e seguras quando já temos uma rica bagagem como a que tenho hoje a partir das experiências do Pibid. (Depoimento-bolsista 2)

Outro bolsista ID tem a mesma opinião:

[...] na verdade, o curso de Letras ainda tem muito a evoluir com relação à prática do futuro professor. O estágio supervisionado ainda fica aquém da realidade escolar e deve ser repensado, pois na verdade, não nos dá muita segurança para atuar em sala de aula depois de formados e não permite que vivenciemos toda a complexidade do ambiente escolar, todas as suas particularidades, já que apenas vamos à escola aplicar algumas aulas numa unidade letiva. (Depoimento-bolsista 3)

Essas lacunas e limitações no Curso de Letras apontadas pode ser a ponta de um imenso iceberg. Elas reforçam o que já vinha sendo observado desde o início do subprojeto, ou seja, os bolsistas de ID não tinham consciência da importância da reescrita para o amadurecimento da prática textual do aluno. Por outro lado, a reescrita não era uma prática constante e permanente no dia a dia das aulas de Língua Portuguesa da escola onde o subprojeto estava sendo desenvolvido, tornando-se um fator complicador para a formação dos bolsistas e para o desenvolvimento do subprojeto naquele contexto. Assim, de que forma imprimir outro sentido a escrita e reescrita que não aquele restrito ao mero ato de passar a limpo os textos dos alunos? Em geral, os bolsistas ID confundiam reescrever com fazer a limpeza, como um exercício de retirar as impurezas de alguns aspectos lingüísticos mal colocados no texto, como podemos perceber na fala desse bolsista: *“no inicio fazia correção sempre atentando para erros gramaticais”*. Já a fala de outro bolsista parece deixar claro que não sabia distinguir o que era “errado” e o que priorizar: *“não sabia o que priorizar, pois achava que tudo era errado e confuso”*.

Sem o auxílio dos docentes, como os bolsistas poderiam sugerir alterações as mais diversas nos textos dos alunos nas correções se em seus próprios textos não conseguiram enxergar estes problemas, suas próprias dificuldades? Eram vários os questionamentos que nos levavam a repensar a todo o tempo as ações do subprojeto, questões que ainda estão à espera de respostas. No centro das indagações observa-se que será necessária uma análise mais circunstanciada e qualificada sobre a formação dos professores de Língua portuguesa hoje nos cursos de Letras. Estaríamos nós, professores e professoras, contribuindo de fato para a iniciação à docência de professores leitores e produtores de textos? Estariam os cursos de Letras preparando professores para o trabalho com a língua/linguagem na dimensão

discursiva / pragmática / semântica? Professores que possam refletir a respeito do uso que fazemos da língua antes mesmo de ensinar gramática normativa?

As falas dos bolsistas, de fato, apontam para aquilo que ronda o senso comum, ou seja, para o pensamento de que na Universidade, estuda-se como se fosse um faz-de conta, difícil de fazer a teoria dar respostas de tudo que acontece, de fato, nas aulas das escolas públicas. A proposta do PIBID/UNEB é de fortalecer a parceria entre universidade e escola pública apostando em uma ação dialógica que poderá contribuir para a formação do bolsista ID como bem se verifica nesta fala: *“Verifico na prática, com os alunos em sala de aula, tudo o que aprendo na graduação”* e outro também complementa: *“até muito mais do que as próprias teorias que aprendemos nas disciplinas de Prática Pedagógicas”*.

Mas como intervir no texto de forma a apontar caminhos, reflexões sobre os sentidos, os equívocos do tema, as contradições, as lacunas que comprometem sentidos? Como intervir de forma a levar o aluno ao lugar da criatividade, da originalidade, do dizer diferente, a dar pulos de autor, cineasta, romancista, jornalista ou simplesmente ao prazer da escrita?

Deixando de lado uma visão idealizada, fictícia e por que não utópica da docência, o fato é que o currículo de Letras não tem dado conta dessas questões do dia a dia de uma sala de aula, convenhamos. Por melhores que sejam os alunos enquanto escritores de bons textos, isso não significa que os mesmos estejam preparados para intervir nas aulas e avaliarem a escrita dos seus alunos, fazendo com que os mesmos avancem, amadureçam. Como nos lembra Costa Val (2009, p.29), *“avaliar um texto significa, inicialmente lê-lo, com todas as implicações de um ato de leitura”*, inclusive deixando de lado, a postura tradicional e adotando outra mais relativizadora, amadurecida, com uma visão de texto e de avaliação ampliada.

Mas o que fazer se, paradoxalmente, na própria escola parceira no subprojeto, como em outras escolas, não circulam textos, não se produzem textos, faz-se redação escolar, quase sempre avaliada pelo professor com ênfase na correção da linguagem não padrão, ou seja, o professor com a caneta vermelha corrige erro por erro a pontuação, a ortografia, atribui uma nota final e considera o trabalho encerrado, finalizando todo o processo. Além disso, em muitos casos, a reescrita textual é solicitada apenas como mera punição ou exercício de passa tempo.

4 “Por favor, professor, não risque meu texto!”

Nas oficinas de produção textual do subprojeto *Jornal escolar: um artefato de aprendizagem integrado ao ensino de língua portuguesa*, os alunos foram motivados a escrever textos mediados por leituras as mais diversas, debater temáticas do seu cotidiano, assistirem a vídeos, filmes, além de escrever e reescrever seus textos depois da intervenção/avaliação dos bolsistas ID. Nas aulas, pactuamos alguns procedimentos com vistas à mudança de atitude diante do texto. Nesse aspecto, o primeiro rascunho não era avaliado por meio da nota, acreditávamos que a avaliação de textos assim como assevera Costa Val (2009) faz parte da interação linguística, seja falada ou escrita, isto é, do nosso cotidiano, da nossa relação com o outro, portanto devemos naturalizar o ato de avaliar o texto do aluno na escola.

Compreendemos que escrever é um processo contínuo de fazer, refazer, no esforço múltiplo de um sujeito que “faz e desconfia do que faz, refaz e desconfia do que refaz, até esgotar aquele movimento numa obra, um produto” (BERNARDO 2000, p. 35). Durante as aulas, os alunos tiveram a oportunidade de refazer os seus textos orientados pela correção textual-interativa proposta por Serafini (2004). Nesta correção, o bolsista ID, primeiramente, mostra-se interessado com o que o aluno tem a dizer, dialogando com o texto/autor, assumindo a posição de interlocutor. Ele tece comentário no texto do aluno, na forma de pequenos bilhetes ou recados, os quais revelam afetividade entre os sujeitos envolvidos. Valorizam a escrita do aluno, não riscam o seu texto, apenas anotam sugestões, questionamentos e provocações, respeitando as ideias, o estilo e a forma de dizer de cada um, para depois o aluno ter a oportunidade de refazer, tantas vezes quanto for necessário.

O processo de escrita não pode ser visto, única e exclusivamente, como meio de chegar à norma culta a qualquer preço. A norma padrão vai fazer parte da linguagem do discente a partir do constante fazer, refazer textos, aliado a leituras de temas e gêneros textuais diversificados levados para a sala de aula. É comum os professores, em geral, criticarem os alunos quando estes não saem bem na escrita. Mas, afinal, onde está a oportunidade dada a eles para refazerem o texto, repensarem a língua em uso?

A participação dos bolsistas ID nas aulas de Produção textual foi aos poucos tirando de cena a figura do professor e colocando alguém mais próximo do discente, o discente-bolsista, mas com a mesma responsabilidade do docente, porém com leveza, simpatia e tolerância pelo percurso do aluno, como seu interlocutor. No decorrer do subprojeto, durante os planejamentos e discussões com todo o grupo envolvido, podemos perceber que os

bolsistas ID passaram a compreender os critérios de correção textual, valorizando o texto do aluno sem riscar, como fica visível na fala de um dos bolsistas ID: “Costumo priorizar as idéias, os sentidos do texto. Procuro deixar um comentário que leve o aluno a refletir sobre o que ele está escrevendo”. Esta postura dos bolsistas ID de não valorizarem a correção gramatical em detrimento do sentido foi uma conquista do trabalho de equipe, de muita discussão e reflexão, estudo e planejamento semanal. Atentamos para a mesma postura também no depoimento de outros bolsistas ID:

Hoje priorizo o sentido do texto e a criatividade do aluno na primeira correção, costumo colocar recados para os alunos com canetas coloridas para chamar atenção. Não risco todo texto como faziam com os meus antigamente. Costumo priorizar as ideias, os sentidos do texto, procuro deixar um comentário que leve o aluno a refletir sobre o que ele está escrevendo. (Depoimento-bolsista 2)

Durante a correção dos textos, não usávamos código para marcar as correções feitas nos textos dos alunos, pois assim encheríamos a produção dos alunos de marcas negativas, seja relacionado ao uso da escrita padrão, seja a estrutura ou impropriedade vocabular, incoerências etc. “Nunca havia trabalhado com produção textual, não fazia a menor idéia de como corrigir as redações dos alunos”, relata uma bolsista surpresa com a descoberta. Para nós do projeto Jornal Escolar o texto do aluno é visto como um objeto valioso, que emerge do sujeito, do que ele tem de melhor, do que há de mais nobre e silencioso nele e como tal deve ser respeitado. Olhar para o texto do aluno requer aceitá-lo e acolhê-lo nas suas diferenças e singularidades. “*Não risque meu texto!*”, interpela o aluno. Compreendemos que era necessário corrigir o primeiro rascunho com cuidado e respeito, fazendo pequenos bilhetes para que ele atente aos equívocos da linguagem, do tema e interpretação dada, a adequação do gênero e da linguagem. Com esse exercício o aluno vai tomando consciência da sua escrita e das exigências próprias desse tipo de linguagem na/da escola.

Nas oficinas de escrita e reescrita de textos, a redação do aluno não é vista como um produto final onde só se avalia seus aspectos formais, lingüísticos. Enfatizamos o processo, à caminhada do aluno para um fim desejável, possível. Cada um tem suas particularidades na escrita, alguns são como as gramíneas que crescem na sua pequenez, mas não menos importante do que uma palmeira que alça vôos em direção ao céu, visível a todos. O trabalho com textos a partir dessa perspectiva da escrita e reescrita nos mostrou a necessidade de se fazer um acompanhamento sistemático do aluno, perceber evolução e avanços em seus textos

ou se ele ainda está repetindo o que já foi apontado como erro, isso tudo tendo o cuidado de não haver a comparação de um com o outro.

Ao longo do processo, os bolsistas ID foram motivados a sempre estimular a criatividade do aluno, a apontar caminhos para uma escrita eficiente e significativa que os levassem a melhoria e amadurecimento. Perguntado aos bolsistas o que entendiam por refazer o texto e se achavam mesmo isso importante, um deles respondeu “Sem dúvida, refazer o texto é uma das melhores metodologias para as aulas de produção textual. Através dela o aluno pode refletir sobre o sentido do texto e a melhorar sempre a sua escrita”.

Nas oficinas de produção de texto ministradas pelos bolsistas, percebemos também que, aos poucos, as barreiras foram sendo quebradas, para isso foi preciso tempo, paciência, intensos debates, desconstruir sentidos distorcidos, cobranças mal entendidas. Foi preciso não se pensar em resultados para uma unidade ou em cumprir prazos para agradar gestores. Apesar das ações do subprojeto acontecerem na terceira série do ensino médio, não nos prendemos somente aos textos dissertativos cobrados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos vestibulares como geralmente ocorrem nessas séries. Todos os gêneros foram acolhidos como estímulo à escrita, como os contos, crônicas, poesias, notícias, relatos, textos opinativos, cordéis, paródias etc. Nessa mediação, o bolsista ID aprendia que tudo precisava ser avaliado, mas não ao mesmo tempo, pois escrever é como lavar roupas tal qual as lavadeiras descritas por Graciliano Ramos:

[...] elas começam com uma primeira lava. Molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Depois colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Depois batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer. (RAMOS, 2015, p. 37)

Considerações finais

O PIBID nos proporcionou uma experiência singular, movida por experimentações no acontecer formacional. Através de nossas ações foi possível vislumbrar mudanças significativas na forma de pensar e fazer pesquisa no campo da docência colocando a escola pública, *locus* dessa nossa reflexão, de mãos dadas com a universidade. Para tanto, fez-se

necessário questionar o próprio caráter emancipatório das práticas de leitura vigentes e como esses espaços de práticas sociais estão colocando em jogo identidades instituídas e relações de poder entre bolsistas de ID, supervisores do subprojeto e professores e professoras, regentes das escolas envolvidas.

A partir de experiências como essas, os discentes-bolsistas dos cursos de licenciatura ligados aos subprojetos têm oportunidades de estreitar ainda mais esses laços com a escola. Como ressalta Macedo:

Grafar a experiência é marcá-la para a inspiração de novas leituras e insinuação de novas compreensões dos seus conteúdos. Ao assumir a autoria nos processos de formação, o educador produz visibilidade para sua presença, atua com o poder a favor da legitimidade do seu pertencimento com os outros no cotidiano escolar, redesenha novos horizontes para extrair dos seus aportes pedagógicos novas formas de aprender na convivência. A composição de inventários das gramáticas profundas dos contextos escolares reconstrói o complexo de significações subjacentes entre aquilo que se faz e aquilo que se diz na educação. (MACEDO, 2012, p. 40)

A essa altura vamos ficando sem resposta para muitas das questões aqui levantadas, sobre a iniciação à docência, sobre os sujeitos envolvidos e, principalmente sobre a escrita e reescrita, mas as palavras de um bolsista ID nos acenam como rastros de esperança de que ainda é possível trilhar caminhos que levam a possíveis respostas:

Acredito que sem o PIBID eu não saberia o que realmente é ser professor em uma escola pública. A faculdade possibilita o acesso às escolas de forma diferente, nós alunos de Letras não nos tornamos os professores regentes, não assumimos este papel, não ficamos o ano inteiro com uma turma ou em uma escola, não participamos dos planejamentos do ano letivo, dos encontros com professores, não nos tornamos parte de uma escola. A faculdade não nos prepara totalmente para a realidade de ser professor, mas o PIBID nos dá isso. (Depoimento-bolsista 3)

Assim, para além de seguir apontando lacunas nos cursos de licenciatura, lancemos nosso argumento em favor de um olhar sensível sobre o Outro que busca palavras para dizer. A pedagogia do trabalho com textos é um trabalho lento, de fazer, amadurecer, desconfiar, refazer, investir, desistir, construir e desconstruir; temos que dá tempo ao tempo, ter a paciência de um ourives, que burila, que observa; paciência com nós mesmos, com o tempo do Outro, pois, como adverte Costa:

[...] se não contarmos nossas histórias a partir do lugar que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e

significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 1998, p. 239)

Por fim, temos aqui questões e proposições desafiadoras que exigem um movimento, uma mudança de atitude no trato com o poder do texto em sala de aula. Para que o trabalho pedagógico na escola siga um caminho menos previsível, mecânico e mais libertador será necessário privilegiar a construção conjunta do conhecimento sobre o discurso escrito, por meio da participação ativa dos alunos, tanto como autores quanto como leitores, analisando textos autênticos e lendo os seus textos criticamente, buscando adequá-los às expectativas do seu público-alvo, mas, acima de tudo fazendo encontrar os sentidos para eles mesmos. Para tanto, é importante que continuemos a colocar em suspenso, possíveis “verdades” sobre a escrita e reescrita de textos.

Referências

- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. 5. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Descaminhos*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*.
- COSTA VAL, Maria da Graça. (et al). *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula).
- COSTA, Marisa Vorraber. *A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação*. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). *Língua(gem), texto: entre a reflexão e a prática*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte, MG: FALE: UFMG, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Introdução- inspirações, artimanhas, filigranas e confissões. In: GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. *Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- RAMOS, G. *Linhas Tortas*. 22ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2015.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2004.
- SOARES, Dóris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



*Recebido em 23 de agosto de 2017.
Aceito em 28 de outubro de 2017.*