

III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento

20 a 22 de outubro de 2014

CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

MCH0878

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE ESCRITA AUTORAL: POSSIBILIDADES (?)

DEISE NANCY URIAS DE MORAIS deise.morais@unitau.com.br MESTRADO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ORIENTADOR(A)
SANDOVAL NONATO GOMES SANTOS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE ESCRITA AUTORAL: POSSIBILIDADES (?)

Deise Nancy Urias de Morais¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de um ensino de escrita autoral, singular, a partir das sequências didáticas propostas para o trabalho com os gêneros discursivos. A justificativa para este estudo se assenta na seguinte questão: se o trabalho com os gêneros, organizado por meio de sequências, evoca uma padronização, se constitui etapas pré-definidas para o trabalho com a escrita, é possível que a autoria do aluno tenha lugar neste processo de ensino-aprendizado? Como não ensinar o gênero pelo gênero? Partindo dessas guestões (que são, ao mesmo tempo, os problemas e as justificativas deste estudo), apresento uma revisão da literatura sobre gêneros e sequências didáticas, além de apresentar breve conceituação sobre o que estou chamando de autoria. A terceira parte deste estudo apresenta uma produção de texto de aluno, originada a partir do trabalho com sequência didática, para problematizar a questão, demonstrando as possibilidades do trabalho com os gêneros e as sequências na construção de uma escrita autoral. A metodologia adotada neste estudo está pautada, em um primeiro movimento, na pesquisa bibliográfica e, em um segundo, na análise detida de um texto, lançando mão de pesquisa de cunho qualitativo.

Palavras-chave: Escrita. Gêneros do Discurso. Sequências didáticas. Autoria.

INTRODUÇÃO

Não sem razão, pesquisas sobre o ensino de escrita, sobre a aquisição das habilidades necessárias à produção de textos escritos por estudantes de diversos níveis e modalidades de ensino não param de ser produzidas. E a razão (ou uma delas) pode ser pensada a partir de um fato inquestionável para sociedades como a nossa, nas quais muitas relações são mediadas e construídas por meio da escrita: é preciso que sejamos capazes de nos mostrar e de agir neste mundo por meio da escrita; e não de qualquer escrita, mas sim daquela que nos permita colocar luz sobre o que nos é singular, de maneira que a pluralidade do mundo esteja presente em nossa singularidade no momento em que nos colocamos frente à tarefa de registrar o que somos e o que/como pensamos, por meio da (nossa) escrita.

_

¹ Licenciada em Letras pela Universidade de Taubaté (2009). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Gama Filho e Mestranda em Educação (Linha de pesquisa: linguagem e educação) pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora do grupo de Estudos LIPRE/USP, coordenado pelo Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos. (Contato: d.uriasdemorais@usp.br) e pesquisadora do Grupo de Estudos de Língua Portuguesa da Universidade de Taubaté.

Olhando para o panorama atual (de fracasso marcado) em relação ao ensino em nosso país e para a importância da escrita na constituição de sujeitos que vivem em sociedades letradas, podemos direcionar e aprofundar para a seguinte direção o debate sobre o ensino que nossas escolas oferecem: se apenas ensinar a escrever (enquanto capacidade de reproduzir modelos prontos, de grafar palavras e frases), já se colocava e se coloca como prova de fogo para as nossas escolas, ensinar a escrever textos singulares é deixar essa prova um pouco mais complexa e multifacetada. No entanto, se pensamos na possibilidade e no compromisso da escola na formação de sujeitos capazes de produzir, de maneira singular, o/no mundo (e não apenas de reproduzir o/no mundo), não podemos nos esquivar de tal prova. Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre essa prova e sobre possíveis caminhos de "não-esquiva".

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino de escrita não apenas do ponto de vista da aquisição do sistema alfabético e das capacidades de reprodução automatizadas por modelos prontos de textos. O intuito é pensar as possibilidades do ensino da escrita na escola levando em conta a questão da construção da autoria, como apresentado por Possenti (2002) – ou seja, a partir de um movimento de ensinoaprendizado que permita aos nossos alunos se posicionar no mundo de maneira singular, marcando seu espaço e tempo histórico-social.

Para tanto, tomarei como objeto de reflexão o modelo de sequência didática (SD) tal como proposto pelo Grupo de Genebra². A preocupação que move a escolha deste objeto está pautada na sequinte questão: pode um modelo linear e, em certa medida, padronizado permitir espaços de ruptura necessários para o aparecimento da singularidade? A tomada da escrita para si é passível de acontecer por meio de um percurso padronizado, repetível e previsível a todos os aprendentes?

A ideia é partir de subsídios retirados de minha prática docente (de mais de doze anos em escolas públicas de Ensino Fundamental I) e de alguns postulados teóricos sobre ensino de escrita por meio de SD para tecer considerações sobre as (im)possibilidades da construção de escritas autorais quando o processo de ensino de produção de textos é organizado por meio de sequências didáticas. Eleger as sequências didáticas como objeto de estudo toma uma dimensão de importância premente dada a recorrência da defesa desse instrumento didático em documentos

no Brasil desde a década de 1990.

² Representado, sobretudo, pelos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquín Dolz, o Grupo de pesquisadores de Genebra tem se consagrado a pensar sobre Didática do Francês/ Língua Materna há alguns anos. Escritos advindos desse Grupo têm influenciado sobremaneira o ensino de Língua Materna

oficiais que tratam do ensino de escrita em nosso país³ (o que reverbera, obviamente, no discurso escolar e na prática docente cotidiana).

O problema que se coloca para investigação e reflexão aqui, portanto, é constituído de duas facetas: 1. Escritas autorais (o que são? Por que são importantes?) e 2. Sequências didáticas (o que são? São, realmente, importantes? Influenciam, para o bem ou para o mal, a construção de escritas autorais?).

Para dar conta deste problema, apresentarei, inicialmente, o que entendo por escrita autoral, tentando aclarar os motivos que me levam a entender porque a escola deve se preocupar com essa questão (e já adianto que os motivos são pedagógicos e políticos). Em seguida, pensando nesta escrita (autoral) e na sua importância para a constituição dos sujeitos, tomo o modelo de sequência didática como objeto de análise na condição de instrumento de ensino de escrita amplamente defendido em nossas escolas.

A DIFICULDADE DE ENSINAR A ESCREVER: QUE ESCRITA É ESSA?

Estou assumindo, neste trabalho, a ideia de que ensinar a escrever não é tarefa das mais fáceis; e essa afirmação é fruto, sobretudo, de minha experiência docente. Frente a essa afirmação e, com o intuito de iluminar o que move este ensaio, faz-se imperativo delinear a qual ideia de escrita estou me referindo.

Pois bem, essa escrita difícil de ser construída é aquela por meio da qual os sujeitos são capazes de se fazer perceber junto aos seus pares. É a escrita que permite marcar presença em um mundo letrado, complexo, dinâmico e, em certa medida, constituído por muitos outros mundos criados pela e para a escrita.

Em outras palavras, estou referindo-me a uma escrita que vai além do pragmatismo, que ultrapassa a escrita (e, por conseguinte, a leitura) de textos que nascem meramente pela obrigação e, não fosse a obrigação, não existiriam.

Uma maneira de tentar caracterizar melhor "que escrita é essa" pode ganhar corpo ao tomarmos a ideia de autoria trazida por Possenti (2002), para o qual é possível que esse conceito seja pensado a partir da "existência" de certos indícios que marcam, no texto, a singularidade daquele que escreve. Nas palavras dele, "alguém

³ A adoção e consequente defesa das sequências didáticas nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras se deu, sobretudo, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento que, por sua vez, deu origem a outros documentos e propostas de ensino, bem como passou a nortear a elaboração de livros didáticos a serem distribuídos em escolas de todo o país. Sobre esse processo, confira o que apresenta Barros (2010), principalmente na primeira parte de seu estudo.

se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto" (POSSENTI, 2002, p.113)⁴.

Escrever com distanciamento, dando voz a outros enunciadores é ir além da escrita tão comumente encontrada – pautada na repetição de modelos prontos, de lugares-comuns e chavões (cada área produz seus elementos de repetição fartamente encontrados) e chegar a uma produção que tenha corpo próprio, que demonstre aos seus leitores que houve, da parte de quem escreve, a honestidade de ir e vir na busca (trabalhosa) por algo novo e que valha a pena ser dito.

A escrita materializada ao final de um processo em que falta distanciamento entre o indivíduo que escreve e o texto, e em que não há a permissão da presença de outras vozes, em que não há o trabalho de colocar a escrita para contrariar-se com si própria, como apontado por Barthes (1984), caracteriza um tipo de texto genérico que deixa a impressão de que qualquer pessoa poderia tê-lo produzido. Essa impressão também pode ser ilustrada pela ideia de um tipo de produção frente a qual seria possível trocar os nomes dos autores ao pé do texto sem prejuízo algum, pois é uma escrita que se apresenta como mera repetição, como "mais do mesmo" e não como um rearranjo singular daquilo que já existe.

Neste ponto vale uma ressalva importante. O que estou chamando de singularidade⁵ não tem a ver com excentricidade enquanto extravagância e quebra de paradigmas. Explico: a singularidade necessária para a construção de uma escrita "personalizada", que mostre para que texto e autor vieram a este mundo, não é caracterizada por usos "esquisitos" da palavra. Não se pode confundir a presença da singularidade com a falta absoluta de padrões/princípios compartilhados. Em outras palavras, apresentar-se por meio da escrita de modo singular não implica abandonar padrões e usos já adotados socialmente.

-

⁴ De acordo com Possenti (2002, p.107), é impossível pensar no conceito de autoria sem referenciar Foucault em seu "O que é um autor". Reconhecendo a importância das ideias de Foucault para algumas análises em relação à circulação de textos em nossa sociedade, Possenti deixa clara a escolha teórica de seus escritos quando explica: "Logo fica claro que essas noções [de autoria tal como defendida por Foucault] interessam pouco aqui, porque, tipicamente, um vestibulando (um escolar, de maneira ampla) nem tem uma obra nem fundou uma discursividade [...]. Assim, de duas, uma: ou renunciamos a discutir esta questão – textos de vestibulandos e outros textos escolares – em termos de autoria (por exemplo, discutimos somente coesão e coerência), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa, de Foucault) de autoria. Creio que é a segunda alternativa que interessa" (2002, p. 108). Adoto aqui a mesma perspectiva de Possenti, entendendo que é possível pensar na existência de um autor no sentido constitutivo do sujeito que escreve e não apenas em relação aos indivíduos que se tornam socialmente reconhecidos por obras de grande circulação social.

⁶ O termo "esquisito" apresentado aqui não deita raízes em áreas específicas do saber (como a Psicanálise, por exemplo). Está sendo usado com o sentido de algo estranho, pouco usual, que choca quem vê/ouve.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos, então, caracterizar a singularidade não como quebra de paradigmas (apesar de que a singularidade acaba por quebrá-los em certa medida), mas como a capacidade de usar os paradigmas e os padrões de maneira rearranjada, num verdadeiro jogo de combinação e recombinação materializado no momento de o indivíduo se fazer presente por meio da escrita. Barthes já apontava, em seu "O rumor da língua", esse jogo de rearranjos que permite construir a novidade:

[...] o escritor só pode imitar um gesto sempre anterior, jamais original; seu único **poder** está em **mesclar as escrituras, em fazêlas contrariar-se umas pelas outras**, de modo a nunca se apoiar em apenas uma delas (1984, p.69, grifos nossos).

Para Barthes, portanto, a ideia de que a capacidade de mesclar as escritas, de fazê-las contrariarem-se umas pelas outras, num jogo de arranjos e rearranjos, é o que caracteriza o "poder" do escritor. Por concordar com as ideias barthesianas é que acredito na indispensabilidade de (re)pensar o papel do ensino escolar da escrita frente a essa maneira de entender o processo que culmina em um "bom texto". Escrever bem, sob essa ótica, é algo mais profundo do que apenas escrever "bonito", sem erros de concordância e coesão, mantendo todas as características do gênero, por exemplo. Invocando Possenti para tratar da ideia de bons textos, temos o seguinte:

[...] um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias de textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias de gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico — ou seja, num discurso — que lhe dê sentido, O que se poderia interpretar assim: **trata-se tanto de singularidade quanto da tomada de posição** (POSSENTI, 2002, p.109).

Portanto, se voltarmo-nos uma vez mais à pergunta que dá início a este tópico (que escrita é essa?), é possível lançar mão do que nos diz Possenti na tentativa de caracterizar a resposta para a questão posta, ou seja, essa escrita, a que permite a criação de bons textos, é a escrita marcada "tanto de singularidade quanto da tomada de posição" neste mundo. Essa escrita implica em uma capacidade de o indivíduo se colocar enquanto autor daquilo que escreve, sabendo quais caminhos

deve percorrer para colocar algo de si no que apresenta por meio da escrita. Em consonância com Orlandi, acreditamos que

[...] aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (ORLANDI, 1988, p.79 apud OLIVEIRA, 2004, p.13).

Essa assunção vem acompanhada do imperativo da coragem na medida em que impossibilita o anonimato construído pelo uso das ideias do senso comum. Dizendo de outra maneira, é preciso coragem para se reconhecer como autor, pois a luz do mundo é posta sobre o indivíduo que se assume como tal, fazendo com que seja julgado (para o bem ou para o mal), congratulado, desacreditado etc.

Diante disso, é preciso que o ensino de escrita seja, desde muito cedo, apresentado ao aprendiz como uma operação arriscada, mas que vale a pena ser levada a cabo. É preciso que, ao aluno, seja oferecido mais do que o único lugar, de acordo com Tfouni, que tem sido disponibilizado pela escola ao sujeito do discurso: o da reprodução de textos que a escola considera importantes para o alcance de objetivos específicos (sem ter muito a ver com a tomada da palavra para se fazer presente neste mundo como ser histórico). Nas palavras de Tfouni,

[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos (TFOUNI, 1996, p. 6 apud TFOUNI, 2001, p. 434).

Tomar a natureza intrínseca do ato de ler e de escrever na tentativa de permitir que nossos alunos tomem a escrita para si, posicionando-se neste mundo por meio de rearranjos singulares de registros escritos, implica saber (professor e alunos) que tipo de operação social é a escrita (arriscada, mas que vale a pena) e quais os impactos de sermos ou não capazes de nos colocar por meio dela.

Acredito que saber e aceitar os riscos da escrita são ações possíveis se, e apenas se, aos sujeitos do discurso forem oferecidos outros lugares que não apenas o da reprodução de modelos e objetivos que a escola tem considerado como adequados.

Neste ponto, mais uma ressalva a se fazer: entendo que a tomada de posição que marca a singularidade dos indivíduos é construída por meio de um

processo em que o sujeito deixa de ser assujeitado em relação aos discursos correntes e às maneiras de ser e estar neste mundo. No entanto, entendo que essa superação apenas é possível se o indivíduo passar, antes de tudo, pelo processo de assujeitamento⁷ (por meio do qual é colocado frente às regras e parâmetros que norteiam a vida em comum – inclusive frente às regras e parâmetros que norteiam o uso social da escrita). Essa ressalva é importante para que se evitem interpretações equivocadas que, por ventura, venham a entender que o trabalho com modelos consagrados e normas coletivas não sejam compatíveis com a construção da autoria. O assujeitamento é condição para o nascimento do inesperado. De acordo com Oliveira:

Esse movimento de assujeitamento não deve ser entendido de forma absoluta, senão se teria o eterno movimento de reprodução. O paradoxo dessa noção traz justamente a possibilidade de ruptura. É porque se está assujeitado que se pode romper. Em outras palavras, é do repetível (já dito) que advém o deslocamento para o inesperado (2004, p.44).

Portanto, entender o assujeitamento como necessário para a construção do sujeito significa entender o importante papel da escola no processo de inclusão dos mais novos no mundo que os precede e que nos precedeu, mas sem impossibilitá-los de criar um mundo novo. Em outras palavras, precisamos ensinar aos nossos alunos o que já existe e já é tomado como parâmetro de vida comum, não para mantê-los no assujeitamento a essas regras, mas para que sejam capazes de entender como as normas funcionam, por que funcionam desta e não de outra maneira e quais os meios, motivos e consequências de subvertê-las. Neste sentido, pensando no ensino de escrita, as sequências didáticas podem ser úteis, pois trabalham, sobretudo, com as regras e padrões daquilo que acaba por ser relativamente estável nos usos correntes da língua, quer em sua modalidade oral, quer em sua modalidade escrita. No entanto, na condição de professores, de "usuários mais experientes da língua" em relação a nossos alunos e responsáveis por transmitir formalmente a eles o legado linguístico que "nos cabe neste latifúndio", é preciso que pensemos em como essa maneira de organizar o processo de ensino-aprendizado (a sequência didática) pode ajudar nossos alunos a tomarem a palavra para si. Trataremos especificamente disso no tópico que segue, mas, antes, ainda uma explicação, para que seja possível compreender os motivos (pedagógicos e políticos) que me levam a entender,

_

⁷ A noção de assujeitamento tratada aqui tem como base postulados tomados da Psicanálise. Para um aprofundamento deste conceito, consulte Oliveira (2004).

enquanto professora de escolas públicas, que a escola deve estar comprometida com o ensino da escrita que permita nossos alunos atuar como senhores de suas escritas.

Quando um indivíduo é capaz de escrever textos singulares (textos autorais), significa que é capaz de se mostrar, de pensar sobre o mundo de maneira singular. Ou seja, quando permitimos que nossos alunos sejam escritores autorais, não estamos apenas ensinando língua, não estamos apenas garantindo que consigam se comunicar por meio da escrita. Estamos ajudando na criação de indivíduos capazes de tomar a palavra e de, por meio de sua palavra, tomar a cena social como protagonistas de seus projetos de dizer. Paulo Freire ilustra bem o que significa ensinar a escrita sob essa perspectiva quando diz: "não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (1991, p.34).

Assumir, portanto, o compromisso de um ensino que leve nossos alunos a tomar a escrita para si é um ato de coragem frente a uma prova de fogo. Trata-se de algo que vai muito além da aquisição das regras de uma boa escrita, com palavras rebuscadas, pois incide sobre o sujeito que, sendo atingido, incide sobre o mundo⁸. É essa escrita que me interessa neste trabalho e em minha prática docente cotidiana.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: QUE ESTRATÉGIA É ESSA?

Lecionando em salas de Ensino Fundamental desde 1999⁹, tenho vivenciado como a escola pública tem se apropriado de postulados divulgados e amplamente adotados a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (vindos a público em 1998).

No tocante ao ensino de Língua Materna, algumas propostas foram incorporadas com bastante força ao discurso escolar (o que, como já dissemos, acaba por refletir na prática docente cotidiana – por vezes, não como o esperado, mas não deixa de apresentar reflexos).

Uma dessas propostas é a que trouxe em seu bojo uma estratégia de ensino de Língua que ficou conhecida como **sequência didática**. Tal estratégia foi inserida juntamente com os postulados que trouxeram à baila o trabalho didático pautado nos gêneros do discurso.

⁹ Desde esse ano, pude lecionar em quatro redes públicas de ensino diferentes. Em todas elas, as percepções em relação ao ensino de Língua Materna seguem o mesmo fio condutor.

-

⁸ Retomando Riolfi: "[...] além de conquistar um importante ganho cultural através do qual se entra em contato com um tipo bastante específico de trabalho, ao aprender a escrever, um aluno propicia que a escrita trabalhe o sujeito, podendo vir a alterar sua relação com sua palavra, sua história, sua vida" (2003, p.48).

A introdução dessas duas propostas teve aporte teórico nas premissas advindas, sobretudo, dos estudos sobre Didática do Ensino de Língua Materna produzidos por pesquisadores do Grupo de Genebra, já brevemente mencionados neste estudo¹⁰. Esses pesquisadores, tomando a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso como base, propuseram estratégias didáticas para o ensino de língua, dentre as quais as SD.

Para eles, podemos caracterizar a sequência didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004, p. 82). De acordo com essa proposição, a sequência didática é um modo de organização das etapas pelas quais o ensino de determinado gênero (oral ou escrito) deve ser proposto aos alunos, a fim de que se apropriem do "manejo social" desses gêneros. Sobre a concretização das SD, os autores explicam:

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.83, grifo meu).

Como podemos constatar, para os autores, adotar a organização do trabalho por meio das sequências é ação que tem como objetivo ajudar os alunos a dominar melhor um gênero, preferencialmente um gênero ao qual o aluno não teria acesso em sua realidade, não fosse a escola.

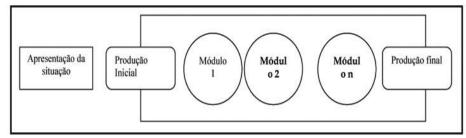
A fim de ilustrar a configuração do modelo de seguência proposto, os pesquisadores apresentam um esquema, inclusive, já bastante conhecido em nossas escolas¹¹, a saber:

¹⁰ Desde o início da década de 1980, muitos pesquisadores brasileiros (cf. Geraldi, 1984) já vinham pesquisando sobre o ensino de Língua Materna por meio de gêneros e as pesquisas apresentadas por esses profissionais também influenciaram sobremaneira a adoção das premissas teóricas que vieram constituir os Parâmetros Curriculares Nacionais.

11 Disponível em: http://www.scielo.br/img/revistas/motriz/v16n3/a24fig01.jpg. Acesso em

^{27/}dez./2012.

Figura 1. Esquema de Seqüência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



Analisando o modelo, vemos que a proposta está organizada linearmente por meio de módulos subsequentes. Há, inicialmente, a sugestão da apresentação de uma situação comunicativa aos alunos. Após essa apresentação, o professor deve solicitar uma produção "diagnóstica" do gênero que será trabalhado durante a realização da SD para que seja possível mapear os conhecimentos que os alunos já têm sobre o gênero. Os módulos que se colocam após essa etapa da produção inicial são destinados a "trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (2004, p. 87, itálico dos autores). De acordo com o modelo, cada módulo deve ser destinado ao tratamento específico de questões pontuais em relação ao gênero. Sobre a organização dos módulos temos ainda a seguinte explicação apresentada pelos pesquisadores: "a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos" (2004, p. 87).

Ainda em relação à organização modular, os autores defendem que "a modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas", pois o procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta realizados em cada etapa de estudo do gênero a ser produzido pelos alunos. E afirmam:

O caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam, uma base para a realização das outras (Idem, 2004, p.94).

A ênfase dada à questão da modularidade permite-nos perceber que, para esses pesquisadores, o trabalho realizado por meio de etapas definidas ganha importância ao se pensar o ensino de língua. Para eles, em cada módulo, o aluno é confrontado com um aspecto específico do gênero, de maneira pontual e, ao final dos módulos, todos esses elementos trabalhados em separado deverão ser usados pelos alunos na elaboração daguilo que se configura como o produto final, ou seja, o texto

(oral ou escrito¹²) que deverá transcender a escola e ganhar leitores reais. Sobre a produção final, e ainda em relação ao caráter modular da organização didática, escrevem:

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos **elaborados separadamente nos módulos**. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (Ibidem, 2004, p. 90, grifos meus).

As noções e os instrumentos elaborados separadamente serão, de acordo com a proposta, colocados em prática no final da realização dos módulos propostos. Além disso, outro ponto que merece ser destacado é a possibilidade, de acordo com as orientações dos pesquisadores, de o professor aproveitar o momento final da produção para realizar uma avaliação somativa, ou seja, por meio da qual o professor pode detectar se o aluno foi capaz de lançar mão e de conjugar todos os elementos do gênero estudado nas etapas realizadas.

Em linhas gerais, essa é a estratégia de ensino de escrita denominada sequência didática, tal como proposta por seus principais idealizadores. Passemos agora às reflexões sobre possíveis relativizações/aprimoramentos do modelo tendo em vista um ensino da escrita que pretenda dar aos alunos a possibilidade de se colocar no mundo, de maneira singular, por meio da (sua) escrita.

ESCRITA AUTORAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE TRABALHO (QUE POSSIBILIDADES SÃO ESSAS?)

Este tópico apresentará uma espécie de relato acerca de como a estratégia SD e, consequentemente, o trabalho com os gêneros vêm sendo concretizados em algumas escolas públicas brasileiras¹³. Além disso, apresentará considerações sobre adequações do modelo de SD levadas a cabo por mim junto a alunos de Ensino Fundamental I, sobretudo desde o ano de 2009.

Antes de iniciar o relato propriamente dito, apresentarei uma situação ilustrativa que, acredito, pode ajudar a compreender melhor minhas proposições em relação ao modelo de SD tal como já descrito neste trabalho. Eis a situação: recém aprovada na seleção de um curso de mestrado de uma importante universidade do

¹³ Seguindo a ideia da pesquisa qualitativa, entendo que as experiências analisadas, mesmo que de forma isolada, podem ser representativas de realidades que se concretizam em condições similares. No caso aqui exposto, trata-se de uma realidade facilmente encontrada em grande parte do país: escola pública, localizada em bairro pobre etc.

¹² De acordo com os autores: "o procedimento que acaba de ser descrito em suas linhas gerais é aplicável ao trabalho tanto com a expressão escrita quanto com a expressão oral" (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004, p, 94).

país, a jovem moça se depara, ao final do semestre, com um **problema** proposto por um de seus professores: escrever um artigo científico como finalização dos debates tecidos durante o semestre.

Digamos que, se a jovem estudante nunca tiver escrito um texto dessa natureza, o que se coloca para ela é um verdadeiro **problema comunicativo**. E ter um problema é diferente de ter a apresentação de uma situação comunicativa (uma situação pode apresentar um problema, mas pode também ser apenas algo próximo de uma descrição – algo do tipo: faremos um seminário, que é uma situação na qual usamos a língua deste e deste modo etc.).

Na "vida real", quando temos que dar conta de situações "desconhecidas" (ou pouco conhecidas) de uso da língua, quer em sua modalidade oral ou escrita, o que se coloca diante de nós, é um verdadeiro problema. Aqui temos o primeiro ponto a ser repensado em relação ao modo como as SD são comumente propostas nas escolas.

De acordo com o modelo, a SD tem início com a apresentação de uma situação comunicativa. Os autores defendem que a apresentação dessa situação "visa a expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final" (2004, p.84). Ou seja, essa situação comunicativa tem ares de problema a ser resolvido, pois há uma necessidade aí de uso da língua em jogo.

No entanto, logo após afirmarem que a sequência deve ter início com a apresentação da situação comunicativa, os autores trazem a seguinte orientação: "a primeira dimensão [da sequência] é a do projeto coletivo de **produção de um gênero** oral ou escrito". Ao apresentar uma lista de perguntas que devem ser feitas no início da SD, as orientações trazem a seguinte questão a ser feita pelo professor: "Qual é **o gênero** que será abordado?" (p. 84). Essa orientação coloca como ponto de partida da SD a apresentação, para os alunos, da situação comunicativa; no entanto, enfatiza que a primeira dimensão da situação é a que se encerra no gênero que será produzido.

O gênero acaba tomando a cena e o que deveria ocupar a preocupação inicial de alunos e professores, o problema de comunicação a ser resolvido, fica em segundo plano. Assim, o trabalho acaba ficando na esfera da escolha do gênero enquanto conteúdo programático de aula.

Temos aí uma importante subversão: o gênero deixa de ser instrumento de ensino e passa a ser objeto; e essa mudança transforma radicalmente a proposta que o trabalho com a SD se propõe a fazer (trataremos disso mais adiante).

Na condição de professora que recebe orientações oficiais, pautadas em documentos oficiais (de que é preciso, por exemplo, trabalhar os gêneros tomando

como estratégia didática as SD), tenho percebido que a apresentação inicial e tudo o que se segue após a essa primeira etapa não tem funcionado como algo que realmente concretize um ensino de língua que ajude os alunos a escrever melhor e a entender a dimensão da escrita na conjuntura social a que pertencemos.

O que tenho vivenciado e observado é o seguinte: muitos professores pensam na proposta das situações de comunicação como algo secundário. Primeiro fazem a seleção dos gêneros que querem ensinar, mas sem relacioná-los a problemas comunicativos que precisarão ser resolvidos usando efetivamente a língua. Em outras palavras, os alunos não são colocados frente a **problemas comunicativos** (tal como acontece na "vida real") para pensar, a partir daí, qual o melhor gênero a ser usado frente a este problema comunicativo. O que tem acontecido em muitos casos é que os professores têm, antes de tudo, selecionado os gêneros que deverão ensinar durante o ano e só depois de selecioná-los é que vão pensar em um possível produto final (que é algo bem diferente de propor um problema de comunicação). Além disso, a escolha do produto final, muitas vezes, acontece apenas depois de percorrido o caminho da produção textual. Só depois de ter os textos prontos (de já tê-los avaliado, ou seja, "dado nota") é que os professores decidem o que farão com os textos dos alunos. É a escrita do gênero pelo gênero.

A meu ver, selecionar o gênero de maneira desatrelada do problema comunicativo para o qual esse gênero se coloca como reposta é reforçar uma prática da escrita pela escrita, é a ideia (falsa) de que quanto mais escrevemos, melhor escrevemos. A quantidade da escrita apenas está ligada à qualidade se, em cada produção, o indivíduo for confrontado com a própria escrita e com o problema que precisa resolver por meio de suas palavras. A escrita pela escrita apenas para ensinar determinado gênero não faz desaparecer o fantasma da falta de "função social da escrita" (expressão que virou jargão em planos de aula e reuniões de professores) e a produção de textos que serão engavetados depois de ganhar nota acaba por permanecer nas aulas de língua materna, mesmo que o professor assuma o trabalho com os gêneros como estratégia de ensino.

Retomo agora a questão do gênero concebido como objeto e não como instrumento. As sequências didáticas, tal como propostas pelos autores, apresentam o gênero como objeto do procedimento, ou seja, como objeto de estudo das SD, como podemos perceber nos trechos:

^[...] a sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor **um gênero** de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p.83, negrito meu).

Há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos. Estes últimos definem o que é "dizível" através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos. Eles constituem **o objeto do procedimento** [da sequência didática] (2004, p. 92, colchetes e negrito meus).

O procedimento que acaba de ser descrito em suas linhas gerais é aplicável ao trabalho tanto com a expressão escrita quanto com a expressão oral. Isso decorre do simples fato de que o objeto de trabalho que funda o procedimento, ou seja, o gênero, é a forma que assume, necessariamente, toda comunicação, seja qual for a modalidade utilizada (2004, p.94, negritos meus).

Decorre daí que, ao tomar o próprio gênero como objeto, ele passa a ser encarado, na escola, como conteúdo. Entendo que aí temos um problema importante, uma vez que a riqueza do trabalho com os gêneros é exatamente pensá-lo como instrumento de uso social da língua e não como objeto fechado em si mesmo.

No primeiro trecho destacado acima, ao afirmar que o objetivo da SD é "de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto", o objeto de ensino-aprendizado deixa de ser a língua em uso para ser o modelo que o uso da língua pode ter. Isso é bastante problemático na medida em que transforma o gênero em algo a ser descrito em relação às suas características estruturais, linguísticas, relacionadas ao suporte e à circulação (o que é, sem dúvida muito importante, pois está ligado ao assujeitamento necessário para a tomada da escrita para si), porém simplifica e muda a direção daquilo que deveria configurar o trabalho com a escrita: responder a um problema comunicativo complexo e que pode ser resolvido, inclusive, de diversas maneiras, por meio do uso de diversos gêneros diferentes em alguns casos¹⁴. Essa complexidade acaba sendo apagada quando transformamos o gênero em objeto de ensino.

Sobre a questão de transformar o gênero em objeto, Fairchild aponta exatamente o que tem acontecido em muitas escolas quando as aulas de língua propõem a produção de textos (quer orais, quer escritos): os alunos são interpelados a identificar todas as características do instrumento, pois tomam-no como objeto de análise. Nas palavras dele:

Práticas como a realização de seminários e a escrita de resumos, que inicialmente consistem em instrumentos ou estratégias para o estudo de outros textos, tornam-se em si mesmas objetos de descrição. Isso pode significar que parte do tempo utilizado para o estudo de textos através desses instrumentos esteja dando lugar para **o estudo metalinguístico dos próprios instrumentos**, diminuindo assim o tempo em que o aluno lidará com as "práticas sociais da linguagem" propriamente ditas. (FAIRCHILD, 2012, p.124-125).

¹⁴ Contar uma história ficcional, por exemplo, é uma ação que pode ser concretizada por meio de um conto, de um poema narrativo, de uma história em quadrinhos etc.

Interessante, no entanto, é perceber que um dos principais representantes da Escola de Genebra, Bernard Schneuwly, em artigo intitulado *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*, publicado no ano de 1994, (anterior, portanto, àquele que trata das SD, publicado em 2001, mas reunido no mesmo livro em publicação brasileira), apresenta a ideia do gênero enquanto instrumento, tal como podemos perceber no trecho abaixo:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, **com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero**, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.24).

A adoção da ideia do gênero enquanto instrumento muda radicalmente o trabalho de ensino da escrita baseado nos gêneros. E essa mudança pode ser ilustrada pelas palavras de Schneuwly ao descrever como o instrumento age e é influenciado por quem os manuseia:

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (SCHNEUWLY, 2004, p.21).

Entender o gênero como instrumento implica compreender que a língua em uso não se reduz à escolha e ao reconhecimento dos gêneros do discurso. Essa mudança poderia, inclusive, modificar o objetivo da SD, pois a finalidade dessa estratégia didática poderia ser entender a língua em uso e não apenas se apropriar de uma lista de gêneros os quais, um dia, poderão ser usados na vida.

Fora os problemas já mencionados de considerarmos o gênero como objeto de ensino, temos ainda o fato de que a escola nunca conseguirá "ensinar" todos os gêneros existentes. Como sabemos, todas as situações de uso da língua se concretizam lançando mão de algum gênero. Tomar o gênero como objeto faz com que presenciemos fatos como o que relatarei a seguir, experienciado por mim no início de 2009: no início do ano letivo, durante o planejamento, foi solicitado a nós, professores, que fizéssemos uma lista dos

gêneros que iríamos trabalhar com os alunos. A gestora solicitou que trabalhássemos um gênero por mês, mas sem nenhuma orientação adicional. Frente a isso, a maioria dos professores fez uma lista de gêneros que mais "gostavam" de trabalhar, aqueles que consideraram que as crianças aprendem com mais facilidade, e entregaram à gestora.

O que vemos nesta situação é o tratamento do gênero enquanto conteúdo a ser ensinado e não como instrumento de reflexão sobre a complexidade que se coloca a todo uso social da língua. Isso, além de outras coisas, é verdadeiramente problemático, pois cria nos professores a ilusão de que a escola deve ensinar muitos gêneros se quiser preparar bem os alunos para a vida. Essa ilusão se concretiza em práticas que transformam as características dos gêneros em algo a ser decorado e cobrado em avaliações de escrita.

Pela impossibilidade de ensinar todos os gêneros (e pela óbvia inviabilidade dessa ideia), a preocupação da escola pode e deve repousar nas possibilidades de tomar os gêneros como instrumento de reflexão sobre a língua em uso, frente às quais os alunos poderão desenvolver comportamentos que o acompanharão frente a qualquer problema comunicativo. Para isso, a ideia de uma sequência organizada de atividades é bastante útil (importante: organizada não significa linear, voltaremos neste ponto adiante), pois pode ajudar no entendimento sobre quais os comportamentos necessários frente a situações de uso da língua, quer em situações formais ou informais, orais ou escritas.

Se os alunos se apropriarem de determinados comportamentos, terão mais facilidade (por terem recursos para isso), por exemplo, para saber o que fazer quando for preciso falar ou escrever em situações que ainda não dominam (ou que pouco dominam). Saberão que deverão procurar textos dos gêneros que lhes são solicitados quando forem interpelados a participarem em situações de comunicação ainda desconhecidas, buscando entender as características mais ou menos adequadas em cada situação. Terão ciência de que as escolhas têm impacto na construção do sentido da escrita que compartilham com seus pares e que para cada objetivo comunicativo, um tipo de jeito de usar a língua deve ser selecionado deliberadamente etc. Isso a escola pode (deve) fazer e para isso as SD podem ajudar e muito. Do contrário,

se continuarmos a utilizar o gênero como pretexto para ensinar gêneros, veremos, tal como nos mostra Fairchild (2012)¹⁵, práticas docentes que tratam o ensino de escrita como algo que pode ser medido por checklists simplistas que não dão conta de toda a complexidade que envolve as enunciações concretizadas em nosso cotidiano. Voltemos à situação narrada acima em que a jovem estudante é interpelada a produzir um texto lancando mão de um modelo desconhecido para ela: se, por ventura, ela tiver aprendido durante sua trajetória escolar que os textos que existem no mundo tem características recorrentes e que, caso ela desconheça algum uso da língua, pode buscar modelos relativamente estáveis para se colocar a par de como esses textos funcionam, certamente terá mais chances de sucesso em sua empreitada comunicativa.

O ensino de escrita que tome como norte apenas o gênero (e não o problema de comunicação que teria esse gênero como resposta), faz com que o professor acabe por buscar, nos textos dos alunos, tudo aquilo que pode ser recorrente em textos desse gênero, dando valor a uma padronização por vezes excessiva daquilo que os alunos produzem. Sobre isso, Fairchild escreve:

> [...] o modelo da sequência didática parece favorecer uma tentativa de abarcar, sempre, a totalidade das características atribuídas a um determinado gênero que se pretende ensinar, em detrimento da seleção dos aspectos relevantes levantados pela leitura dos textos dos alunos - mesmo quando esses aspectos são percebidos pelo professor. As modificações entre uma versão do texto e outra, portanto, são percebidas como efeito colateral da apropriação de um gênero e não como uma questão tematizável em sim mesma (FAIRCHILD, 2012, p.130).

Como vemos, de acordo com o pesquisador, as modificações nos textos dos alunos que são aceitas como avancos de escrita acabam por estar relacionadas à apropriação das características do gênero enquanto modelo relativamente estável. Como já mencionei, conhecer as características do

Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012, pp. 113-136.

¹⁵ Em artigo intitulado "Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico", Fairchild demonstra como o ensino de escrita está sendo concebido a partir do entendimento do gênero enquanto objeto. De acordo com ele, ao invés de travar com o aluno o embate necessário para a construção de bons textos, nos quais o professor funciona como leitor crítico e por isso pode ajudar o aluno nos caminhos que ainda pode percorrer, o processo gira em torno de fazer com que os alunos escrevam seguindo listas de características dos gêneros. A ênfase que se daria se esses textos fossem compor enunciações deveria ser outra. (FAIRCHILD, T. 2012. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. (Orgs.).

gênero é indispensável, mas saber como usá-las de maneira singular no momento de suas enunciações é que deve ser o foco do ensino de escrita baseado nos gêneros e isso, quando o olhar está voltado apenas para o que é recorrente, repetível, torna-se impensável.

Outro ponto que merece destaque em relação à organização da SD é a ideia de linearidade e de fragmentação trazida por esse modo de organizar as atividades de ensino-aprendizado. A visão e o tratamento linear conferido ao processo de ensino-aprendizado não coincide com os movimentos dos quais lançamos mão para a edificação de um texto "de verdade". Pensar em meios de organizar o processo de escrita não significa organizá-lo de maneira linear e fragmentada, simplesmente porque escrever não é ato realizado assim. A própria ideia de sequência, enquanto "[...] quantidade de coisas ou eventos consecutivos no espaço ou no tempo; série, sucessão 16" parece problemática se pensarmos na escrita tal como ela acontece na vida, uma vez que, ao escrever, não fazemos isso de maneira ordenada, separada por módulos. A escrita requer movimentos que vão e vêm. Que se sobrepõem, se excluem, se complementam.

Em contraposição ao modelo linear apresentada pelos autores genebrinos, poderíamos pensar em uma outra maneira de representar os passos necessários para a construção de textos de verdade. Teríamos uma ideia de movimento em espiral que vai e volta, sobrepondo-se etapas que estão em curso sobre outras que, teoricamente, já deveriam ter sido percorridas, tudo isso acontecendo à medida que o objetivo comunicativo exige.

Poderíamos tecer o seguinte paralelo com o modelo analisado neste estudo: ao invés de partir de uma situação comunicativa que levará (reduzirá?) à escolha de um gênero e ao compartilhamento dessa escolha com os alunos, parte-se de um problema de comunicação. Apenas após tomar conhecimento do problema é que se poderá pensar em gêneros mais ou menos adequados para sanar o problema que se coloca. Neste ponto, o professor, na condição de indivíduo que está neste mundo há mais tempo e, portanto possui mais experiência em relação aos usos sociais da língua, pode e deve ajudar na

_

¹⁶ Houaiss. Dicionário online. Disponível em: http://houaiss.uol.com.br. Acesso em: 29/dez./2012.

seleção dos meios de resolver o problema comunicativo colocado aos alunos. Neste ponto, obviamente, o professor selecionaria os problemas de comunicação já pensando nos gêneros que dariam conta de resolver esse problema; no entanto, o foco do estudo do gênero muda substancialmente, principalmente em relação ao produto final do trabalho com o gênero. A ideia apresentada pela SD de que todo o processo culmina com o produto final, como se fosse apenas nele que a língua "acontece", retira a reflexão de que a escrita acontece por meio de muitos movimentos.

Um ponto que gostaria de frisar em relação à questão do produto final é o seguinte: no esquema proposto acima não há a demarcação do produto final. Esse apagamento no esquema é deliberado e tem como objetivo demonstrar que o foco do trabalho pedagógico neste esquema não está centrado no produto, mas no processo. Entender o processo como prioridade permite conceber a escrita como algo realizado de maneira dinâmica e, em certa medida, imprevisível. Permite que os alunos entendam que todo texto é fruto de muito trabalho, de um trabalho dinâmico e que exige uma tomada de consciência daquele que escreve, sobre aquilo que se propõe a fazer com sua escrita neste mundo.

Se os alunos consolidarem a ideia (tão difundida em nossas escolas) de que toda a riqueza do texto está em seu produto final, o trabalho necessário para a escrita é apagado e é criada a ilusão de que o bom texto "nasce" bom. Sobre esse apagamento, retomamos Oliveira:

O produto textual, apesar de ser um índice importante para se inferir alguns movimentos registrados no papel, produz a ilusão de que não houve conflitos ou embates entre o sentido e o sujeito (OLIVEIRA, 2004, p.6).

Ensinar a escrever deixando clara a ideia de que a construção dos sentidos só é possível a contento após o embate que o sujeito trava com a sua própria escrita significa acabar com ilusões (e até superstições) em relação à escrita. Escrever bem, colocando algo de si no que produz, é possível de ser conseguido, como ensina Riofi (2011) por meio do trabalho que o indivíduo trava com a escrita e vice-versa. Ensinar a escrever bem, portanto, é possível e não exige sobrenaturalidade, exige trabalho duro de construção do projeto de dizer de cada um.

Compreender que a escrita é fruto de processo (árduo), portanto, é algo a se fazer a partir de uma abordagem não linear e não fragmentada, visto que modelos dessa natureza acabam por apagar ou deixar obscurecidos pontos importantes do processo de escrita. Sendo assim, uma abordagem não linear permite ir além do "o quê" (o que não pode faltar neste gênero?) para chegar ao "como" (como o enunciador conseguiu convencer? Como foi capaz de divertir? etc.).

No modelo linear, positivista (porque baseado em objetivação, simplificação e fragmentação), pergunta-se, a cada módulo, o que não pode faltar para que tal gênero seja reconhecido socialmente como gênero, o que faz dessa estrutura textual mais adequada do que a outra e assim por diante. No entanto, se o foco muda e a pergunta passa a ser iniciada por "como", o aluno começa a fazer perguntas que caminham em outra direção: como os sentidos são construídos? — e, a partir disso, reflete sobre aquilo que trabalha, no interior de cada gênero, para que os enunciados confiram "sucesso comunicativo" a seus enunciadores. É esse o movimento que permite a subversão das regras e o aparecimento da novidade necessária à tomada da escrita de maneira singular.

Analisando uma produção fruto de uma SD modificada: quando o Outro deixa de ser a proposta formatada

Até o momento, expus o ideal de escrita autoral adotado neste estudo e apontei alguns problemas que a eleição da SD tal como proposta pelos pesquisadores da Escola de Genebra podem acarretar para um ensino de escrita que ajude nossos alunos a serem senhores de seus projetos de dizer. Com o intuito de ilustrar algumas possibilidades de trabalho com os gêneros do discurso e com uma ideia de organização didática para isso, passo a descrever uma sequência didática modificada e desenvolvida junto a alunos de 4º ano de uma escola localizada no interior de São Paulo (Pindamonhangaba), em 2011. Retomarei o problema comunicativo posto inicialmente aos alunos e descreverei como o trabalho se desenvolveu durante o processo de escrita.

Nosso problema comunicativo foi o seguinte: a escola havia aceitado participar de um projeto de troca de cartas com alunos de uma escola de outro bairro. Perceba que o foco aqui poderia ter sido o trabalho com as cartas e ponto. Mas antes de pensar o trabalho de escrita de cartas, outro problema de comunicação se impôs: as crianças não se conheciam. O problema era: como podemos nos apresentar aos alunos da outra escola por meio da escrita antes de iniciar o projeto?

Depois de alguma conversa e de algumas possibilidades, os alunos chegaram à hipótese de que poderiam escrever textos parecidos com "aqueles que vêm atrás das capas dos livros". Levei autobiografias e biografias para a aula e

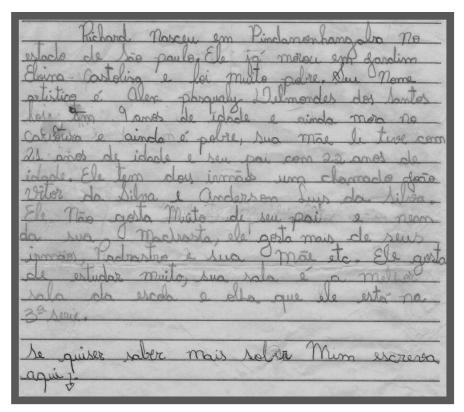
analisamos os textos em relação ao nosso problema, ou seja, qual dos modelos analisados seria mais adequado para dar conta do problema de comunicação que se colocou aos alunos. A escolha se voltou para a escrita de autobiografias. O percurso das atividades foi, em linhas gerais e de maneira bastante sucinta, o seguinte:

- 1. Proposição do problema comunicativo;
- 2. Na mesma aula, conversa sobre maneiras possíveis de apresentar os alunos do 3º ano B aos alunos da outra escola antes do início do projeto;
- 3. Levantamento de possibilidades: os alunos levantaram duas possibilidades, 1) a escrita de textos parecidos com os que apresentam autores na capa de livros, sobretudo de literatura infantil (biografias e autobiografias) e 2) a escrita de cartas de apresentação. A escolha da hipótese 1 se deu, sobretudo, pelo argumento levantado por alguns alunos e aceito pelos demais, de que cartas "de amigo" não escrevemos quando não conhecemos a pessoa. Portanto, outro texto que não uma carta deveria ser produzido para resolver o problema de comunicação que se colocou;
- 4. Na próxima aula: análise de textos biográficos e autobiográficos. Levei para a sala alguns textos xerocopiados de biografias e autobiografias de autores de livros infantis para que escolhessem o modelo a ser adotado. Depois de muita discussão, a autobiografia foi escolhida. A partir daí, começamos as análises de textos pertencentes a esse gênero a fim de que os alunos tivessem escopo para escrever. No total, foram 6 aulas de análise, no qual os alunos puderam conhecer o gênero e, mais do que isso, puderam refletir e entender como os autores construíam os sentidos de seus textos.
- **5.** Durante todo esse processo, que durou aproximadamente duas semanas, as crianças ainda não haviam produzido nenhum texto. Apenas depois de muita conversa sobre os "jeitos mais legais e os menos legais" de escrever autobiografias é que se lançaram a escrever.
- **6.** O processo de escrita durou mais 5 aulas em duas semanas e todo o trabalho foi feito a partir da escrita de uma versão inicial, denominada rascunho, e demais reescritas, numeradas e marcadas como 2ª versão, 3ª versão etc.
- **7.** Todas as crianças fizeram pelo menos 3 versões dos textos. Os que já conseguiam estabelecer uma relação de maior aproximação com a escrita chegaram a fazer mais versões, escrevendo, inclusive, em casa e trazendo para a aula para que eu revisasse¹⁷.

¹⁷ A ideia de revisão de textos é central na maneira como organizo minhas aulas de escrita, inclusive minha pesquisa de mestrado tem a revisão de textos como Fio de Ariadne. No entanto, como o foco neste estudo é outro, irei me limitar apenas a sinalizar aqui a importância desse trabalho para a construção da escrita eficiente e autoral nas escolas.

8. Na medida em que os alunos iam considerando que seus textos já estavam suficientemente bons para o momento, o texto era reescrito em uma folha própria que seria enviada aos alunos da outra escola.

Reproduzo a seguir uma das produções fruto desse processo de escrita a fim de ilustrar o processo descrito. A escolha dessa produção, no entanto, para além de apenas ilustrar o processo, ainda serve para a reflexão trazida aqui sobre a singularidade exposta por meio da escrita. O aluno que produziu esse texto havia optado por escrever biografia e não autobiografias. Como sua opção não foi a da maioria, encontrou uma maneira singular de resolver o problema: escreveu ele mesmo a própria biografia e me disse: "Prô, eu mesmo escrevi e é sobre mim, então é minha autobiografia". Vamos ao texto:



Trata-se da 1ª versão de um percurso marcado de 4 versões de texto. Como podemos perceber, o aluno escreveu sobre ele mesmo usando a 3ª pessoa, ou seja, forjando uma situação na qual outra pessoa teria escrito sobre ele. Esse distanciamento demonstra que o aluno consegue manejar a escrita colocando-se em pontos de vista diferentes. Além disso, ao usar a expressão "ele foi muito pobre" e retornar mais a frente com "e ainda é pobre", o aluno acaba por subverter uma característica de textos dessa natureza, nos quais dificilmente não se encontra uma progressão do tipo "nasceu pobre" e depois teve uma boa vida. O aluno poderia não ter marcado a sua situação de pessoa que continua pobre e, se fizesse isso, estaria assumindo o padrão. No entanto, ao assumir-se ainda pobre, o aluno pega o leitor de

surpresa e mostra que se apropriou do gênero de maneira a colocar em sua escrita aquilo que entende que deva ser dito e não apenas o que o modelo traz como adequado. Além disso, instaura uma possibilidade de diálogo com seu leitor ao permitir que alguma dúvida sobre ele pudesse ser posteriormente sanada.

Outras questões poderiam ser aqui levantadas em relação ao texto desse aluno no que tange às marcas de autoria e no que tange aos aspetos mais formais da língua, no entanto, considero que os apontamentos tecidos dão conta de ilustrar que uma organização didática que dê aos alunos mais possibilidades de preencherem lugares discursivos diferenciados, que entenda a escrita como um processo que se dá sempre frente a algum problema de comunicação é capaz de permitir aos nossos alunos que se assumam enquanto senhores de suas escritas, tornado-se assim, protagonistas das histórias que escrevem neste mundo.

À guisa de conclusão

Procurei, neste ensaio, refletir sobre o ensino de uma escrita que permita aos indivíduos serem capazes de agir neste mundo de maneira particular, tomando partido e imprimindo em seus registros sua singularidade.

Após o percurso tecido, algumas considerações podem ser feitas: 1. Ensinar a escrever pensando nos processos necessários para a construção da singularidade complexifica os processos de ensino de escrita que devem acontecer na escola, mas é ação necessária se o que desejamos é uma escola capaz de permitir que todos levem a cabo seus projetos (singulares) de dizer. 2. Decidir por esse ensino de escrita, mais do que uma opção pedagógica, é uma opção política, na medida em que, para usar um termo freireano, "empodera" ¹⁸ os sujeitos que passam a agir neste mundo de maneira autônoma por meio da escrita. É um ato de coragem. 3. Para o ensino dessa escrita, parece-me que seria interessante relativizar e aprimorar um modelo de organização didática amplamente defendida em nossas escolas: as sequências propostas pela Escola de Genebra. didáticas tal como possibilidade/necessidade de relativizar o modelo se justifica pelo fato de que um modelo linear e fragmentado, que não propõe um problema comunicativo e toma o gênero como objeto (conteúdo) e não como instrumento (ferramenta de

_

¹⁸ O termo "empoderamento" é usado por Paulo Freire em toda a sua obra com o sentido de permitir aos oprimidos que se libertem da opressão e se coloquem neste mundo na condição de sujeitos capazes de mudar o curso da história.

ação no mundo), não parece dar conta de toda a complexidade que a escrita impõe a quem aceita o trabalho da escrita. Além disso, ao tomar o gênero como objeto de ensino, o Outro com o qual o aluno se coloca a dialogar acaba sendo o próprio gênero e não um parceiro comunicativo inscrito em um problema comum de prática social da língua.

Uma última ressalva a fazer: como a sequência didática é uma maneira pensada de trabalhar a escrita por meio dos gêneros e estou aqui relativizando as sequências em sua maneira de pensar o ensino de língua, pode parecer que estou me posicionando contrariamente ao trabalho com os gêneros. Isso não se sustenta. Na condição de professora de Ensino Fundamental que lança mão do trabalho com os gêneros, defendo a adoção desses instrumentos (enquanto instrumentos e não objetos) nas aulas de Língua Materna por entender que tais instrumentos auxiliam a entender e a refletir sobre a língua e as relações entre língua e sociedade.

Coloco-me em posição contrária a certa adoção equivocada do trabalho com esses instrumentos, tal com posto neste estudo, que entende que apenas ensinar esse ou aquele, ou ainda uma grande quantidade de gêneros, pode fazer dos alunos usuários mais seguros da língua. Minha experiência tem me permitido pensar sobre a impossibilidade de isso acontecer dessa forma. Tratar os gêneros como conteúdo a ser decorado torna superficial o trabalho com a linguagem na escola (mesmo que o discurso da adoção de gêneros soe "modernoso").

Tomar a palavra e se mostrar para o mundo por meio dela, colocando em suas produções algo de si, exige coragem e segurança, ações muito mais complexas do que conhecer as características desta ou daquela situação de comunicação (ou, menos ainda, do instrumento usado nesta ou naquela situação de comunicação). É tendo isso em vista que defendo um ensino de escrita que vá além das propostas formatadas e garanta aos nossos alunos espaços escolares legítimos de rupturas e rearranjos necessários para a construção da sua singularidade.

Referências

BARROS, E. M. D. **Gestos de aprender e de ensinar gêneros textuais: a sequência didática com instrumento de mediação.** Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina. Tese de Doutoramento apresentada em 2010.

- BARTHES, R. O rumor da língua. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso:* considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 19-33.
- ______. DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp.81-108
- FAIRCHILD, T. M. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. (Orgs.). **Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer.** São Paulo: Paulistana, 2012, pp. 113-136.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 1991.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Ditos e Escritos: Estética literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro, v. 3, p. 264-298, 2001.
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1984.
- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto, o sujeito-autor**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale/ FaE/UFMG, 2008, pp. 15-27.
- OLIVEIRA, E. C. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Eduel, 2004.
- POSSENTI, S. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n.01, p.104-124, jan./jun. 2002.
- RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura: teoria e prática. Associação de leitura do Brasil. v.21, n. 340, mar/2003. Campinas, ALB, Porto Alegre: Mercado aberto, 2003.
- RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. (Orgs.). **O inferno da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2011.
- RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. (Orgs.). **Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer.** São Paulo: Paulistana, 2012.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. (1994). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 19-33.
- TFOUNI, L. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.).

Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.