

A PEDAGOGIA DA ESCRITA E OS DESAFIOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Fabiana Bugar Caputo¹

Mestranda em Língua Portuguesa - PUC-SP

Joani Almeida dos Santos Nogueira²

Mestranda em Língua Portuguesa - PUC-SP

Wellerson Clemer dos Santos Gavioli³

Cursando Especialização em Língua Portuguesa - PUC-SP

RESUMO

Para os ensinantes-aprendentes de Língua Portuguesa, um dos desafios mais debatidos está relacionado ao ensinar os aprendentes-ensinantes a serem escritores competentes. São inúmeras as pesquisas voltadas a responder tal questionamento. Uma das propostas vem da Educação Linguística que tem se mostrado como área de estudo que visa ao pleno desenvolvimento do educando como profundo conhecedor de sua própria língua e, por meio dela, ser protagonista e autônomo, a fim de exercer seu direito de cidadão. Desse modo, o presente artigo visa a discutir a respeito da Pedagogia da escrita, bem como sua aquisição e os desafios dos ensinantes-aprendentes de Língua Portuguesa ao ensinarem seus aprendentes-ensinantes a escreverem diferentes textos, considerando o gênero como ponto de partida, o contexto de produção e a linguagem empregada.

Palavras-chave: Pedagogia da escrita; Produção textual; Ensino; Escrita.

Considerações Iniciais

A Educação Linguística é uma área de estudos voltada para o ensino-aprendizagem de língua materna e, sendo assim, tem despertado interesse de diversos pesquisadores, que atribuem diferentes significados a ela, na tentativa de chegar a um consenso. Trata-se de um tema relevante para o cenário atual, século XXI, pois o ensino de Língua Portuguesa visa à instrução por meio de práticas em que o aprendente-ensinante possa perceber sua aplicabilidade em diferentes situações de comunicação. Por essa razão, Palma e Turazza (2014), no capítulo *Educação Linguística reinterpretando o ensino aprendizagem por novas práticas pedagógicas*, definem o que é Educação Linguística, doravante EL, a partir de

¹ Endereço eletrônico: fabu.caputo24@gmail.com

² Endereço eletrônico: joani.santosnogy@gmail.com

³ Endereço eletrônico: wellersonclemer@hotmail.com

delimitações estudadas pelo Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPEDULIN) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Para as autoras, o termo está ligado ao fazer pedagógico no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Palma, em outro capítulo intitulado *Educação Linguística e a pedagogia léxico-gramatical: a análise linguística em foco*, afirma que, pela pluralidade de significados, o grupo de pesquisas chegou a uma conclusão definindo-a

[...] como processo de ensino e de aprendizagem e como área de pesquisa. A primeira busca tornar o indivíduo capaz de empregar a língua materna, de forma consciente, ou seja, monitorar metacognitivamente o seu uso, em diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, formando-o um “poliglota na própria língua” (BECHARA, 1985), possibilitando o seu desenvolvimento integral e garantindo-lhe a cidadania plena. (PALMA, 2017, p. 2).

A pesquisadora afirma que se trata de um processo longo de construção da competência comunicativa, pois se inicia no nascimento do indivíduo, adquire caráter formal no processo de escolarização e continua ao longo da vida adulta. No ambiente familiar, a criança aprende a comunicação oral. Apesar de já ser um falante competente, a escola tem a incumbência de abordar a língua falada e os diferentes contextos de usos. Além disso, a criança aprende e se apropriar da escrita, toma a língua como objeto de estudo e aplica-a em diferentes contextos de comunicação, ação que permanece socialmente.

Para a autora (2017, p. 2), a EL tem os seguintes objetivos:

[...] formar o poliglota na própria língua nos diferentes níveis de ensino; focalizar, de forma harmoniosa, saberes pedagógicos e saberes linguísticos, envolvidos nesse processo educativo, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado; do ponto de vista do Ensino Fundamental e Médio, formar o “poliglota na própria língua”, cuja meta a ser atingida no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa deve ser a competência comunicativa do locutor e de seu(s) interlocutor(es); privilegiar a diversidade de textos como concretização de gêneros textuais, objeto de ensino da Língua Portuguesa, presentes na sociedade, possibilitando, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários.

Nesse sentido, podemos afirmar que, a EL objetiva não apenas o conhecimento da própria língua, mas formar pessoas para que sejam protagonistas, capazes de transitar em diferentes ambientes e, desse modo, serem agentes de transformação e exercerem a cidadania. Desse modo, a interação entre professor-aluno e aluno-professor é indissociável, uma vez que o conhecimento é construído concomitantemente por ambos nessa relação. Por isso, o GPEDULING concebe o professor como ensinante-aprendente e o aluno como aprendente-

ensinante. Este indica o aluno ativo, na medida em que constrói o conhecimento também tem a possibilidade de ensinar os outros ao seu redor, enquanto aquele indica o professor em um processo de constante aprendizagem, disposto a também aprender com o seu próprio aluno. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 29).

Partindo dessa dimensão, apresentamos algumas considerações a respeito da pedagogia da escrita, uma das cinco direções – da pedagogia do oral, da leitura, da escrita, do léxico-gramatical e da literatura - propostas para o ensino como forma de organizar os conteúdos, objetivando a abordagem de conteúdos essenciais para o domínio da língua materna. Desse modo, podemos afirmar que tal divisão viabiliza e flexibiliza o ensino, no sentido de tornar o conteúdo científico prático e acessível ao contexto escolar, por meio de propostas metodológicas, e transformá-lo em saber aplicado ao cotidiano dos aprendentes-ensinantes.

Assim, neste artigo, trataremos da pedagogia da escrita em uma perspectiva da EL, cuja prática consiste no aprimoramento da escrita no espaço de formação, isto é, a ampliação do repertório linguístico no desenvolvimento de textos escritos. Nesse processo, os aprendentes-ensinantes não só reestruturam o pensamento e lhe conferem formas através da tradução de palavras como também significam e ressignificam suas intenções discursivas, ou seja, é uma prática consciente e planejada que faz com que ele pense sobre o que faz e seja protagonista do seu processo de escritor. Nesse sentido, para que essa proposta seja concretizada, os ensinantes-aprendentes, no ensino de língua, devem “focalizar diferentes situações comunicativas, exigindo por parte do produtor a adequação da linguagem em relação ao gênero solicitado e ao contexto de produção (PALMA, TURAZZA, 2014, P.17)”.

Pedagogia da escrita

A Educação Básica está dividida em Ensino Fundamental e Médio, sendo que, para o primeiro, contempla os anos iniciais e anos finais, conhecidos como ciclo I e II. Nesse sentido, para o ensino de textos do primeiro momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) contemplam o objetivo de “[...] produzir textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa.” (BRASIL, 1998, p. 104). No Fundamental II, “[...] produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados.” (BRASIL, 1998, p. 125).

Apesar da abordagem do texto em sala de aula estar ligada ao oral e ao escrito, neste artigo delimitaremos o estudo à pedagogia da escrita. Entendemos que fala e escrita são modalidades de comunicação sendo que aquela está intimamente ligada ao poder, já que sua aquisição acontece no ambiente pedagógico. Para Marcuschi,

[...] a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formação do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável (MARCUSCHI, 2010, p.18).

Embora a definição do autor esclareça o prestígio social exercido pela escrita, Marcuschi (2010) afirma que a supremacia de uma das modalidades é um equívoco, pois cada uma delas apresenta peculiaridades, regras de funcionamento dentro de um mesmo sistema e são consideradas intercambiáveis. Podemos observar atividades que contemplam o texto pelos usos das duas modalidades, de modo que fala e escrita sejam abordadas em suas distinções: relações entre fala e escrita; análise de variantes linguísticas; tipologias textuais; estratégias de redações; processo de retextualização. A lista continua e todos os itens têm sua devida contribuição no desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes-ensinantes.

Assim, o principal objetivo da pedagogia da escrita é desenvolver a competência escritora dos aprendentes-ensinantes cuja prática é entendida como “um processo cognitivo-sócio-interacional.” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 53). Nesse sentido, o ensino eficiente visa uma formação de qualidade do escritor, o que pressupõe levar o aprendente-ensinante a compreender os diferentes gêneros textuais escritos e adequar a linguagem aos mais variados contextos de uso de língua, planejar sua escrita, bem como usar conscientemente os recursos linguísticos para concretizar suas intenções linguísticas nas diferentes situações de interação comunicativa, respeitando as relações de coesão e coerência a nível de período, de parágrafo e, sucessivamente, do texto.

Desse modo, o ensinante-aprendente deve compreender que escrever envolve uma série de rituais que colaboram para a construção social. São elas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Todas as propostas de produção textual devem, segundo as pesquisadoras, abordar diferentes contextos sociais, além de saber adequar a linguagem ao gênero.

O homem aprende a falar, escrever e pensar, e são por essas características que ele se diferencia das demais espécies. Ele age e interage no mundo e, por essa razão, é considerado por Palma e Turazza “um animal sócio-político-cultural” (2014, p. 24). Pela sua capacidade de criar, recriar, contar, recontar, e construir a própria história, com base em aprendizagens, ele compreende e interpreta sua realidade. São por essas razões que a escola é a instituição autorizada a oferecer esses saberes, segundo a visão das autoras (2014, 30 e 31), e, desse modo, ela contribui para o processo de humanização dos princípios pedagógicos, ou seja, é no ambiente de construção do saber, que se ensina, aprende e torna-se parte da sociedade. Por isso, as autoras (2014, apud PASCAL, 1973) comparam o ser humano como um canídeo pensante, já que ele é um animal sócio-político-cultural que usa a linguagem, organizada pelo pensamento, ao seu favor, sendo assim, um ser pensante-comunicante.

Da mesma maneira em relação ao ensino formal de língua, cabe ao ensinante-aprendente a missão de formar proficientes em sua própria língua como seres pensantes-comunicantes. Para que isso seja consolidado, o ensino de Língua Portuguesa deve ser fundamentado em uma perspectiva de Educação Linguística, uma vez que, como o mestre Bechara (1993, p. 14) de antemão já defendia, o ensinante-aprendente precisa “transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”.

Compete ao ensinante-aprendente apresentar “propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos/ recursos necessários ao domínio da Língua Portuguesa” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 52). Com essa organização dos conteúdos a serem trabalhados, a pedagogia da escrita está sendo executada em sala de aula. Entretanto, para isso, é necessário pensar em quais instrumentos serão utilizados para a abordagem da escrita na escola. Para o Grupo, o ensino da escrita pode ser sistematizado por meio de gêneros, pois concordam com o postulado por Marcuschi, que os definiu como “ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2002, p. 22)”.

O significado de gêneros empregado hoje pela academia foi introduzido pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Silva (2020, p. 67), ao citar o pesquisador russo, explica que eles são constituídos de conteúdo temático, estilo e estrutura composicional e são relativamente estáveis. Pelo fato de poderem ser utilizados em todas as situações sociais,

podem ser classificados em primários, relacionados ao cotidiano, e secundários, ligados às situações formais e que estão amparados pela escrita.

Barbosa (2018, p. 41), ao estudar o pensamento de Bakhtin, cita que o autor defende a ideia de que as interações sociais são formadas a partir de tipos de discurso. Todos eles são escolhidos de acordo com a situação de comunicação, tanto em situações orais, quanto escritas, e dependem das intenções e deveres dos indivíduos em que a troca comunicativa é efetivada. Desse modo, o que determina as escolhas de uso é o contexto.

Ainda com as considerações de Barbosa (2018, 42), o autor apresenta situações em que o gênero foi tomado como objeto de ensino. Para ele, a escola deu prioridade ao ensino de língua com base em textos já consagrados, focados em estudos da gramática normativa, sem o uso em situações reais de comunicação. A tradição foi rompida a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante (PCN), em 1998, quando o foco do ensino de língua materna passou a ser em relação à aquisição de habilidades de comunicação por parte do aprendente-ensinante.

Sobre a tarefa de ensinar e como fazer, o autor cita Marcuschi (2008), que defende a ideia de não haver gêneros mais ou menos indicados para o ensino. Para o linguista, deve-se dar maior importância aos modelos textuais que, de algum modo, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Os PCN indicam diferentes gêneros que podem servir como instrumentos de ensino de língua materna, considerando as diferentes esferas sociais. A seguir, apresentaremos algumas considerações a respeito do processo de escrita em sala de aula.

A escrita consciente e planejada

Para que possamos construir um caminho eficaz e significativo com o propósito de desenvolver a capacidade escritora dos aprendentes-ensinantes, devemos considerar que a escrita é um processo que se realiza em etapas para que possa ser desenvolvida em torno de um processo reflexivo e coerente e que nós, ensinantes-aprendentes, precisamos refletir sobre nosso papel.

A produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino-aprendizagem que permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos aprendentes-ensinantes. Nesse sentido, os gêneros textuais corroboram com o processo de escrita, pois

mobilizam determinados aspectos estruturais que são importantes para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, mas, de qualquer forma, precisamos estar atentos às comandas que são direcionadas aos aprendentes-ensinantes e a forma como propomos determinadas produções, pois é indispensável que a escrita tenha um propósito, não só para o ensinante-aprendente, como mero corretor, mas para uma comunidade de leitores.

Segundo Cintra e Passarelli (2011) para este trabalho com a escrita, devemos considerar algumas etapas que se configuram em:

Planejamento

Embora seja uma fase “ignorada” pelos educandos e ensinantes-aprendentes, entendemos que planejar é justamente o oposto, pois tudo que é bem planejado e organizado tende a trazer melhores resultados. É nessa etapa que serão ativadas as ideias que temos sobre determinados assuntos e que os conhecimentos prévios são mobilizados. Algumas estratégias podem ser utilizadas a partir do gênero textual, pois os aprendentes-ensinantes podem realizar leituras sobre temas, assuntos e autores a fim de que eles possam estabelecer relações com o que já sabem e, dessa forma, ampliem seu repertório, o que repercutirá diretamente no seu planejamento.

É também nesta etapa que os aprendentes-ensinantes podem organizar uma lista de palavras, organizar o que escreverão em cada parágrafo de acordo com alguns critérios para sua construção e, até mesmo, levando em consideração o gênero em foco. Serafini (1995) sugere que, para que possam ser organizadas as ideias, evidenciando que cada um tem seu processo peculiar para escrever, a elaboração do mapa de ideias também é uma forma bastante eficiente de organizar o que se pretende escrever.

A escrita

Após o planejamento, chega então o momento da produção da primeira versão do texto. É quando as ideias do planejamento passam para o papel num trabalho que requer a organização do texto em parágrafos. De acordo com Serafini (1995), é nesse momento que, dependendo da ideia que se pretende desenvolver e do gênero textual ser focalizado, o parágrafo adquire a configuração de um parágrafo narrativo, descritivo ou expositivo-argumentativo.

Uma vez escrito um parágrafo, por exemplo, é de extrema importância relê-lo para que se dê continuidade ao próximo, mas bem sabemos que isso raramente ocorre, pois os aprendentes-ensinantes tendem a “apressar-se” para colocar suas ideias no papel, o que pressupõe a necessidade da revisão do seu texto.

A ideia de um texto provisório que se configura numa primeira versão escrita é, de certa forma, um tanto reconfortante para alguns e um incômodo para outros. Segundo Cintra e Passarelli (2011), “observa-se em alguns alunos, resistência para fazer um texto provisório. No entanto, é fundamental mostrar a eles que escritores renomados reelaboram várias vezes seus textos, antes de chegar às obras editadas que conhecemos.”

Ainda nessa etapa, o aprendente-ensinante pode ser apresentado a um conjunto de critérios acerca do gênero que pretende escrever, ou seja, os aspectos relacionados à estrutura composicional, estilo e padrões da escrita podem ser discutidos, a fim de que os aprendentes-ensinantes possam reler seus textos e verificar se seguiram determinados critérios.

A revisão

Uma vez escrito o texto, os aprendentes-ensinantes deverão passar para a fase de revisão, que implicará dinâmicas diferentes sugeridas pelo ensinante-aprendente. Há diferentes formas de se fazer a revisão de uma produção, desde por meio de pautas coletivas, pautas individuais e até mesmo por um outro colega.

Um dos nossos maiores desafios é mostrar aos aprendentes-ensinantes a importância dessa etapa ressaltando que escrever é um processo que exige texto provisório e revisão. A revisão do próprio autor nem sempre é efetiva, mesmo que realizada em outro momento, como sugere Passarelli (2012), por isso nosso papel de revisor se faz tão importante. A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar detalhadamente aspectos voltados aos critérios preestabelecidos e sistematizar aprendizagens.

Convém lembrarmos que essa etapa não visa somente à “higienização da escrita” (Geraldí, 1985), ou seja, deixar o texto mais limpo ortograficamente, sobretudo visa a obter a melhor forma para o texto, considerando aspectos de coesão, coerência e intencionalidade, não esquecendo também das características do gênero determinado.

É importante destacar que, mesmo que a revisão se deva a um mecanismo de ordem intuitiva ou inconsciente, esse processo denota uma preocupação de quem escreve em adequar seu texto ao seu destinatário, sem perder a finalidade do texto. Infelizmente, no contexto escolar, percebemos que essa preocupação se restringe unicamente ao aspecto da avaliação, sendo assim, a finalidade do texto seria a nota, o que compreendemos que acaba por podar etapas construtivas no que se refere à construção de um produtor de texto eficiente.

A reescrita ou editoração

A revisão ou editoração refere-se à etapa em que o texto é preparado para a versão final. Nessa etapa, o texto deve estar adequado para uma exposição, que atinja seu propósito comunicativo. É comum que, nessa etapa, o educando sinta-se mais “cobrado” e por esse motivo revise seu texto com mais cuidado.

Ressaltamos então a importância de se adotar a estratégia de conceder um maior intervalo de tempo entre a revisão e a editoração, bem como entre as outras etapas, a fim de que o aprendente-ensinante, distanciado do ato da escrita, consiga reler o que produziu e altere seu texto de forma produtiva.

A formação do escritor por meio da aprendizagem significativa

O processo de formação escolar não é homogêneo, mas sim um trabalho “inter, multi e transdisciplinar” a fim de (ensinantes-aprendentes) formarem canções pensantes (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 27). Ao tratarmos da disciplina de Língua Portuguesa, são inúmeros os objetivos para serem trabalhos em relação à oralidade, à escuta, à leitura, à produção de textos orais e escritos e, com a orientação dos PCN, a ênfase em análise linguística. “Sonhar que todos os nossos alunos possam aprender todos os segredos e fascínio da Língua Portuguesa equivale, mais ou menos, ao trabalho do artista ao fazer do granito uma estátua. É complicado, mas não é impossível.” (SELBACH, 2010, p. 37 e 38)

Pensando na pedagogia da escrita, o trabalho de produção de textos escritos não tem a finalidade em si mesmo, ou seja, o fazer pelo fazer. Nesse sentido, essa atividade precisa ser planejada previamente pelo próprio ensinante-aprendente, a fim de estabelecer os objetivos desejados, contemplar a realidade da turma e de cada aprendente-ensinante individualmente, quantidade de aulas necessárias, materiais didáticos e objetos de ensino – os conteúdos. Trata-

se de um processo minucioso, cuja preocupação é levar o aprendente-ensinante a atingir a competência escritora. (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 141).

Um determinado texto é passível de ser trabalhado à luz de diferentes enfoques, porém é sempre aconselhável ter como ponto de partida um gênero textual. Compreender um gênero implica diretamente o processo de escrita, pois a linguagem e o tema, bem como os seus respectivos elementos linguísticos utilizados em uma biografia, por exemplo, são completamente distintos de uma carta e mais ainda se for uma fábula. Em vista disso, Palma e Turazza (2014, p. 54 e 55), antes de apresentar o modelo de aplicação dos subgêneros da crônica na escola, preocuparam-se em alertar o leitor, afirmando que

[...] o professor deve dominar conhecimentos científicos sobre o gênero crônica, como informações sobre a teoria de gêneros e desse em particular, sobre as sequências textuais, sobre a descrição da língua, como matéria-prima necessária para a construção linguística do texto, abrangendo a gramática e o léxico, sobre diferentes formas de avaliação, entre outros, que deverão passar pela transposição didática – externa e interna – no momento das atividades propostas, bem como sobre a metodologia das sequências didáticas.

Para entender esse processo na prática, propomos a seguinte atividade, cuja sequência didática tem como *locus* o gênero textual crônica, partindo do texto de Vinícius de Moraes:

O exercício da crônica⁴

O cronista trabalha com um instrumento de grande divulgação, influência e prestígio, que é a palavra impressa. Um jornal, por menos que seja, é um veículo de idéias que são lidas, meditadas e observadas por uma determinada corrente de pensamento formada à sua volta.

Um jornal é um pouco como um organismo humano. Se o editorial é o cérebro; os tópicos e notícias, as artérias e veias; as reportagens, os pulmões; o artigo de fundo, o fígado; e as seções, o aparelho digestivo - a crônica é o seu coração. A crônica é matéria tácita de leitura, que desafoga o leitor da tensão do jornal e lhe estimula um pouco a função do sonho e uma certa disponibilidade dentro de um cotidiano quase sempre "muito lido, muito visto, muito conhecido", como diria o poeta Rimbaud.

Daí a seriedade do ofício do cronista e a frequência com que ele, sob a pressão de sua tirania diária, aplica-lhe balões de oxigênio. Os melhores cronistas do mundo, que foram os do século XVIII, na Inglaterra - os chamados essayists - praticaram o essay, isto de onde viria a sair a crônica moderna, com um zelo artesanal tão proficiente quanto o de um bom carpinteiro ou relojoeiro. Libertados da noção exclusivamente moral do primitivo essay, os oitocentistas ingleses deram à crônica suas primeiras lições de liberdade, casualidade e lirismo, sem perda do valor formal e da objetividade. Addison, Stecle, Goldsmith e sobretudo

⁴ <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/prosa/o-exercicio-da-chronica> (acesso em 29 de outubro de 2020).

Hazlitt e Lamb - estes os dois maiores - fizeram da crônica, como um bom mestre carpinteiro o faria com uma cadeira, um objeto leve mas sólido, sentável por pessoas gordas ou magras.

Do último, a crônica "O convalescente" serviria bem para ilustrar o estado de espírito maníaco - lírico - depressivo do cronista de hoje, inteiramente entregue ao egoísmo de sua doença e à constante consideração de sua pessoinha, isolado no seu mundo de cortinas corridas, a lambert complacientemente as próprias feridas diante de um espelho pessimista.

Num mundo doente a lutar pela saúde, o cronista não se pode comprazer em ser também ele um doente; em cair na vaguidão dos neurastenizados pelo sofrimento físico; na falta de segurança e objetividade dos enfraquecidos por excessos de cama e carência de exercícios. Sua obrigação é ser leve, nunca vago; íntimo, nunca intimista; claro e preciso, nunca pessimista. Sua crônica é um copo d'água em que todos bebem, e a água há que ser fresca, limpa, luminosa para a satisfação real dos que nela matam a sede.

Plano de aula: explorando a crônica argumentativa

Objetivos:

- conhecer o gênero crônica e, em especial, a crônica argumentativa;
- identificar as características específicas do gênero, bem como os seus respectivos elementos linguísticos;
- escolher uma temática e elaborar uma crônica argumentativa.

Desenvolvimento.

Apresentação da situação:

- realizar a leitura da crônica supracitada com os aprendentes-ensinantes a fim de sensibilizá-los a respeito do conteúdo;
- relacionar o gênero crônica com outros tipos de gêneros textuais que os aprendentes-ensinantes já conheçam, por exemplo, carta, biografia ou fábula, apontando as diferenças entre cada gênero, evidenciando, posteriormente, as particularidades da crônica;
- apresentar a proposta da atividade, isto é, todos os módulos os quais os aprendentes-ensinantes precisam percorrer até a avaliação final, bem como os possíveis recursos e duração da atividade.

Módulo 1: Conceituação da crônica argumentativa

Caracterizar o gênero em debate mediante as informações dispostas no texto de Vinícius de Moraes que se relacionam à própria configuração do gênero crônica. Feitas essas observações primárias, definir o papel social do cronista e enfatizar o quão importante é o uso consciente da língua com o objetivo de concretizar intenções para elencar, em seguida, as particularidades linguísticas presentes no texto e realizar análises linguísticas. As seguintes perguntas podem ajudar a orientar a discussão:

- Qual a temática desenvolvida na crônica?
- A temática é constituída de forma de narrativa, injuntiva, expositiva, descritiva ou argumentativa? Por quê?
- Qual é o tipo de discurso configurado na crônica?
- De acordo com a crônica lida, qual é a função de uma crônica e como o autor deve escrever crônicas?
- É possível perceber alguma crítica do autor presente na crônica? Que crítica é essa?
- Quais as diferenças entre esse gênero – a crônica – em comparação com os gêneros carta, receita e romance?
- Por fim, propor uma nova leitura de outra crônica jornalística e solicitar que os aprendentes-ensinantes façam observações por conta própria.

Módulo 2: Planejamento de uma crônica

Apresentar informações, dados e índices sobre a educação brasileira, pois aprendentes-ensinantes terão que embasar-se nessa temática para planejar sua crônica. Nesse momento, é de extrema importância que o aprendente-ensinante comece a traduzir suas ideias em palavras, tentando, dessa maneira, vencer o papel em branco. Para isso, Cintra e Passarelli (2011, p. 142 e 143) mostram algumas estratégias para que essa tarefa seja realizada de maneira eficiente: o plano mental, a tempestade de ideias, o mapa de ideias e as anotações.

Módulo 3: Elaboração da crônica

Dar corpo ao texto rascunhado e planejado, concretizando os argumentos na própria escrita contínua, estabelecendo a coesão e coerências entre os parágrafos. É necessário que os aprendentes-ensinantes saibam que um bom texto passa por um longo processo de revisão, escrita e reescrita. Justamente por isso, durante o processo, o ensinante-aprendente deve atentar-se às eventuais dúvidas dos aprendentes-ensinantes, dando-lhes o suporte necessário para que consigam finalizar a proposta.

Módulo 4: Correção coletiva

Realizar uma correção coletiva com os aprendentes-ensinantes, de preferência num outro dia, já que, de acordo com Cintra e Passarelli (2011, p. 145), a revisão imediata pode não ser produtiva, uma vez que leva tempo para desvencilhar-se o escritor-autor para ser o escritor-leitor. Essa etapa trata de uma revisão da escrita direcionada pelo ensinante-aprendente, logo é um momento didático e objetivo a fim de discutir com os aprendentes-ensinantes maneira de melhorar a escrita de cada. “Convém alertá-los para o fato de que essa etapa não visa só correção de aspectos da gramática normativa, ou ao aprimoramento da própria caligrafia, ou, ainda, deixar o texto mais “limpo” para a hora da editoração.” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 146). Portanto, o desenvolvimento dessa etapa precisa assumir uma postura construtiva e reflexiva para que os aprendentes-ensinantes possam concomitantemente ao ensinante-aprendente achar soluções para aprimorar a escrita.

Avaliação final

Propor uma nova temática para que os aprendentes-ensinantes possam colocar em prática tudo o que foi estudado nos módulos anteriores. Por conseguinte, as novas crônicas argumentativas dos aprendentes-ensinantes serão avaliadas para verificar a progressão da turma e para avaliar se os aspectos discutidos durante o módulo 3 e o 4 foram assimilados pelos aprendentes-ensinantes.

Observação extra: a reescrita aqui está centrada nos módulos 3 e 4 e avaliação final, quando o primeiro texto é elaborado e, posteriormente, revisado, então, na avaliação final, os aprendentes-ensinantes têm a oportunidade de escrever novamente um novo texto levando em consideração a experiência obtida durante os módulos.

Esse não é um modelo estanque, sendo o único efetivo. Não obstante, os ensinantes-aprendentes podem tê-lo como exemplo e adaptar à realidade de cada escola, turma e aprendentes-ensinantes, levando também em consideração os materiais didáticos disponíveis para a realização da atividade. Essa flexibilidade precisa respeitar os conhecimentos prévios do aprendente-ensinante, bem como suas dificuldades e defasagens.

Em síntese, ao pensar em uma atividade de escrita, o ensinante-aprendente, a princípio, deve levar em consideração uma série de fatores para que não seja uma prática esvaziada de sentido. Primordialmente, a atividade precisa ter, como ponto de partida, as necessidades reais dos aprendentes-ensinantes para que não seja uma prática descontextualizada, pois, de acordo com as observações de Marcuschi (2008, p. 53), “os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola.”

Dito isso, a pedagogia da escrita importa-se com a formação integral do aprendente-ensinante e, para esse fim, não é uma prática de análises isoladas, de pura repetição e classificação entre o que é certo ou errado de acordo com a determinada variedade linguística. Não obstante, as atividades de escrita devem ampliar o repertório de modo que o aprendente-ensinante saiba posicionar-se em relação às diferentes situações de interação comunicativa, bem como refletir sobre quais recursos linguísticos são necessários para veicular suas intenções de maneira eficiente.

Dessa maneira, uma aprendizagem significativa deve oferecer a oportunidade de os aprendentes-ensinantes interagirem com as variadas situações comunicativas a fim de entenderem como a escrita funciona e se manifesta para, dessa forma, compreenderem como melhor usá-la.

Desafios da escrita na sociedade contemporânea

A escrita ainda é um desafio na sociedade moderna. Uma das possíveis causas desse percalço está na falta de investimentos em cursos de graduação e educação continuada. Nesse sentido, consideramos necessário promover uma reflexão a partir da formação dos ensinantes-aprendentes, evidenciando que a qualificação desses profissionais atribuirá o sucesso da produção escrita. De acordo com Romanowski (2009, p. 138),

[...] a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Para isso, é imprescindível que as instituições de ensino ofereçam a formação adequada, para que esses futuros ensinantes-aprendentes tenham conhecimento daquilo que vão ensinar, como vão ensinar e para quem vão ensinar, isto é, sejam preparados para desenvolver ações e metas, com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos ao ministrarem as suas aulas. Além de uma graduação de qualidade, é relevante que o docente esteja em contínua formação para reavaliar a sua prática docente, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43)”.

Repensar a configuração de nossas aulas será uma maneira de aperfeiçoar e melhorar a qualidade dos conteúdos ministrados nos ambientes pedagógicos. Isso porque o profissional terá o conhecimento e as condições favoráveis para elaborar planejar suas aulas, além de possibilitar a troca de diferentes saberes, de repensar e refazer suas práticas e produzir novos conhecimentos.

Atualmente, é indispensável a constante atualização de conhecimento por parte do docente, visando a ampliar o seu campo de trabalho e a adaptar à realidade, considerando que nossos jovens estão em constante mudança para acompanharem o ritmo do novo mundo. Assim, além de compreender essa nova geração de estudantes, o ensinante-aprendente consegue identificar qual a melhor maneira para se relacionar com ela e passa atuar como mediador, incentivando a autonomia de seus aprendentes-ensinantes e tornando-os protagonistas da educação e da construção do seu próprio conhecimento. Dessa forma, esses profissionais entendem, por exemplo, que não adianta travar uma guerra em sala de aula contra os celulares. Em vez disso, utilizar essas ferramentas para favorecer o ensino e melhorar a qualidade da escrita.

Ademais, é imprescindível que os educadores assumam uma posição de ensinantes-aprendentes, ou seja, estejam na posição de sempre aprender, pois, só assim, descobrirão novos saberes sobre a sua área, repensando suas iniciativas pedagógicas e aprimorando suas técnicas de ensino. Principalmente, devem entender que a sala de aula e a constante relação com os aprendentes-ensinantes podem proporcionar novas experiências de aprendizagem mediante a troca de conhecimentos. Dessa forma, o engajamento desses profissionais em

processos de aperfeiçoamento, como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas contribuem para estarem informados e atualizados acerca das novidades e tendências educacionais, as quais colaboram com a construção de sua identidade profissional e a própria prática de sua formação.

[...] para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

O docente interessado, que busca se aprimorar continuamente, bem como desenvolver suas competências, tende a atuar com ensino de qualidade em sala de aula, porque que um ensinante-aprendente bem qualificado está, sobretudo, apto para adotar medidas inovadoras no ambiente escolar e isso é crucial para que o profissional se sinta útil, valorizado e, naturalmente, seja mais produtivo, tornando um facilitador do conhecimento, mais do que mero transmissor.

Considerações Finais

Como propusemos inicialmente, elaboramos um estudo sobre a Educação Linguística, com o foco na pedagogia da escrita, com base em discussões e materiais produzidos pelo GPEDULING, da PUC-SP. Deparamo-nos com considerações acerca da importância da EL em sala de aula. Trata-se de uma abordagem inovadora, que envolve a prática pedagógica, já que a tarefa de ensinar língua materna, no que tange à escrita, ainda é um verdadeiro desafio.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o tipo de formação que queremos oferecer aos nossos aprendentes-ensinantes. Como sujeito social, apropriar-se da linguagem e saber utilizá-la em diferentes situações de interação comunicativa é essencial para o sucesso da comunicação. Desse modo, ensinar a escrita, com viés na EL, é garantir ao aprendente-ensinante a apropriação e o domínio pleno, de agir sobre o mundo e torna-se protagonista e crítico da realidade em que ele está inserido.

Por fim, discutimos a importância da implantação da pedagogia da escrita na escola, pois escrever vai muito além de fazer registros. Cabe salientar que, segundo Soares (2003, p.70), a escrita também envolve a capacidade de expressar de forma significativa e adequada a um determinado leitor, manifestar convicções e estruturar o raciocínio por meio do registro

escrito. Nessa perspectiva, o ensino da escrita, baseado em estudo de gêneros textuais, oferece ao aprendente-ensinante contato com o letramento, já que, por meio dele, o indivíduo adquire habilidades de conectar sua singularidade com o outro, seu leitor.

Referências

BARBOSA, Paulo Roberto. **Um estudo sobre os gêneros textuais no apostilado de Língua Portuguesa da rede pública paulista**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - 2018.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 7^a ed. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN** (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF. 1989.

BRASIL.PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL/ INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Gov.br**, 1998. Em PDF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM)/LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. **Gov.br**, 2018. Em PDF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

CINTRA, Anna Maria Marques e PASSARELLI, Lílian Ghiuro Passarelli. O que é e para que serve a escrita. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011, p. 95 a 110.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2^a ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Vanderley, (org.). **O texto na sala de aula**. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

PALMA, Dieli Vesaro. Educação Linguística e a pedagogia léxico-gramatical: a análise linguística em foco. In: Pereira, Ronaldo de Oliveira; VASCONCELOS, Maria Lucia

Marcondes Carvalho. **Estudos linguísticos - língua, história e ensino**. 1ªed.São Paulo: Editora Mackenzie, 2017, v. Único, p. 205-222.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretação do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli Vesaro; TERAZZA, Jeni Silva. (Org.). **Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa**: algumas questões fundamentais. 1ª ed. São Paulo: Terracota, 2014.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino de produção textual: da 'higienização' da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. (Orgs.). **A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012, p. 89-106.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibepex, 2007.

SELBACH, Simone. Por que ensinar Língua Portuguesa? In: SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**, 7.ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Daiane Lopes da. **Oralidade e ensino: um estudo sobre a oralidade em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.São Paulo - 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Sites

A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA E OS DESAFIOS ATUAIS. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Página inicial. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/leitura-escrita-escola-desafios-atuais/>>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

THE PEDAGOGY OF WRITING AND THE CHALLENGES IN CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT

For Portuguese-language learners-learners, one of the most debated challenges is related to teaching learners-teachers to be competent writers. There are countless studies aimed at answering this question. One of the proposals comes from Linguistic Education which has shown itself as a study area that aims at the full development of the student as a profound knowledge of their own language and, through it, to be a protagonist and autonomous in order to exercise their right as a citizen. In this way, this article aims to discuss about the Pedagogy of writing, as well as its acquisition and the challenges of Portuguese language teaching-learners when teaching their teaching-learners to write different texts, considering gender as a starting point, the context of production and the language used.

Keywords: Pedagogy of writing. Text production. Teaching. Writing.

Envio: novembro/2020
Aceito para publicação: dezembro/2020