

A ESCRITA COMO RECURSO REFLEXIVO NA APRENDIZAGEM, NO ENSINO E NA PESQUISA: Dossiê Temático

Lílian Ghiuro Passarelli¹

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa – PUC-SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores- Mestrado Profissional – PUC-SP

A escrita – essa fascinante, mas difícilíssima competência – tem me acompanhado como objeto de ensino e pesquisa. O exigente e complexo trabalho de seu ensino como processo de construção de sentido implica conciliar teoria e prática sobre escrita para pensar um meio de intervenção na ação pedagógica. Espelhar o papel da teoria sustentando a reflexão sobre a prática consolida a vocação do ensino e da avaliação da produção textual como práticas reflexivas. Ações de formação continuada de professores, ações acadêmicas com meus alunos e orientandos salientam que, para além das peculiaridades processuais, textuais e linguístico-discursivas da escrita presumidas em textos que circulam no reduto acadêmico, a perspectiva autorreflexiva (correndo o risco do pleonasmo...) é inerente ao processo de escrever.

De qualquer forma, a escrita como pujante recurso que potencializa reflexões acontece não somente quando escrevemos na e para a academia. Entre tantos usos, uns de natureza mais pragmática, como apoio à memória, contato com outrem, preenchimento de documentos, outros mais desprovidos de um interesse propriamente pragmático, como escrever um entrevero de mim comigo mesma, que realizo para exorcizar incômodos ou para pôr as ideias no lugar [talvez em outros lugares], também são exercícios singulares que nos impelem à reflexão. Escrever um desabafo, um texto poético ou um que registre sentimentos e impressões pessoais são outros exemplos que ilustram ao ato de escrever mais por prazer do que pela contingência de resolver assuntos práticos do dia a dia. Ainda que aparentemente mais descomprometidos, esses exemplos também instigam reflexões.

Mais academicamente tratando o assunto, recupero meu doutoramento inclinado a um trabalho de reflexão que articulou a pesquisa acadêmica e a prática. A reflexão foi desencadeada em especial pelo “modo que encontrei para pensar criticamente a educação linguística continuada a partir de uma ‘organização’ por escrito, de uma sistematização” (PASSARELLI, 2002, p. 109), não como estudo descritivo de um fenômeno (ou de um conjunto de fenômenos),

¹ Endereço eletrônico: lghjiurop@pucsp.br

mas como meio de pensá-lo, de interpretá-lo. Isso aconteceu com a construção de um material empírico, criado a partir de ações de formação continuada vivenciadas, nas quais atuei como formadora e autora dos materiais pedagógicos. A construção do material empírico sustentou-se no aparato teórico-metodológico da fenomenologia hermenêutica (Van MANEN, 1990) que, como processo interpretativo, inevitavelmente opera quando os fatos da experiência vivenciada são capturados, percebidos *na e pela* linguagem, de modo a “explicar” sentidos que, de algum modo, estão implícitos em nossas ações. Traduzir em palavras escritas a própria experiência vivida ao longo de tantas ações formativas permitiu reviver mais sistematicamente os itinerários percorridos, incitou a reflexão crítica, relacionada intimamente à pesquisa de Zabalza (1994), e ensinou a sistematização/formalização de princípios norteadores atinentes à educação linguística.

De início destinada à interlocução com os examinadores da banca de doutorado, as reflexões suscitadas durante a construção da tese continuam a acompanhar a trajetória pessoal e a de pesquisa. Pegando esse gancho da interlocução, não importa o contexto – se mais ou menos formal –, sempre escrevemos para alguém. Mesmo que esse alguém seja o próprio produtor do texto, como em alguns dos exemplos mencionados antes. Independentemente do destinatário, a interlocução por meio da escrita incita refletir e demanda habilidades complexas que são aprimoradas ao longo de nossa vida.

São dois pontos nos quais vale a pena insistir para considerar o ensino da produção textual: a escrita como um meio de organizar o pensamento de forma mais reflexiva e a competência escritora, cujas habilidades podem ser buriladas no decurso do tempo.

Em defesa do ensino como prática reflexiva, certo é que o ensino da escrita e a forma com que são avaliados os textos produzidos pelos estudantes merecem especial atenção. Os postulados da construção textual sob o enfoque sociointeracionista, cuja dimensão social tem a língua escrita como um objeto cultural com funções sociais diversas materializadas em textos, ancoram os pressupostos teóricos atinentes à escrita processual que pleiteia desapegar de práticas prescritivistas, voltadas apenas a “limpar” a superfície textual com base no normativismo regido pelo ensino gramatical ortodoxo no qual prepondera a fixação de regras e convenções. Assumindo-se como mediador de aprendizagens, o professor concebe que avaliar é atribuir valor ou mérito (PASSARELLI, 2020) e apropria-se do “caráter pedagógico, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento de mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 26).

Nesse papel de mediador, o docente, sustentado pela perspectiva processual, incentiva e participa ativamente da construção do texto de seus alunos durante todas as etapas do processo da escrita: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração² (PASSARELLI, 2012). Numa produtiva parceria com os estudantes, especialmente quando da revisão e consequente provável reescrita, o professor relega as práticas higienistas e, “como um coparceiro explora o ‘para quê’ dizer, a quem dizer, por que dizer”, reafirma “a vocação do ensino como uma prática reflexiva” (PASSARELLI, 2020, p. 59; p. 71). Comprometido com o projeto de dizer dos estudantes, o professor, em sua intervenção mediadora, ressignifica o ensino da escrita processual “em favor da construção de um sujeito-autor de textos” (PASSARELLI, 2012, p. 64), o que implica, necessariamente, a avaliação como recurso metodológico que ajuda a (re)organizar o trabalho para os alunos aprenderem mais e melhor. Naturalmente, esse ponto de vista epistemológico, de acordo com a vertente processual da avaliação em seu viés formativo, como defendo desde o mestrado, pressupõe que ao estudante fiquem explícitos (i) os objetivos da tarefa de escrita, (ii) o que significa realizá-la com sucesso, (iii) os critérios com os quais será avaliado o produto textual, como também referendam Black *et al.* (2018).

Em suma, a relação pedagógica construída processualmente pela mediação docente demanda comprometimento com a formação dos aprendentes de modo a propiciar-lhes mais consciência sobre a função de cada uma das etapas do processo da escrita, reafirmando a perspectiva reflexiva, desta feita encorajada pelo professor.

Mas esse papel mediador, quando se trata da escrita de nossos orientandos, às vezes nos coloca na situação de algozes, pois as exigências do texto acadêmico são muito acirradas. Por mais que as devolutivas sejam amigáveis, os detalhes do que precisa ser aprimorado, revisto, ajustado “assustam”, pois, via de regra, demandam mais leituras, mais consultas, mais investimentos para subsidiar a reescrita. Como o passado escolar da maioria de nós não promoveu episódios de construção de textos percorrendo as etapas da escrita, muitos ficam com sua autoestima abalada quando precisam voltar a seus textos. E voltar... e voltar... Como o texto não acaba nunca, o que acaba é o tempo de que dispomos para confeccioná-lo, uma imprescindível aprendizagem em relação à construção da escrita é admitir que a primeira versão é exatamente a primeira de muitas. Daí a relevância de nosso papel como mediador que, um

² Não cabe neste texto de apresentação explicitar cada uma dessas etapas constitutivas do processo de escrever e seus procedimentos específicos, mas a expansão dessa e de outras perspectivas sobre o ensino da escrita processual encontra-se em Passarelli (2012).

pouco mais experiente com o processo da escrita, esmiúça reflexões sobre o que requer a aventura de escrever textos de mais fôlego.

Eis, então, a proposta deste dossiê cujo mote sinaliza a escrita como reflexão na aprendizagem, no ensino, na academia, mas creio que devesse ter acrescentado na praia, como metáfora dos textos que escrevemos para nós mesmos e que, não raro, servem também como despreziosa pegada terapêutica. Essa escrita hedonista, sem apelo deliberadamente pragmático, também acaba desencadeando reflexões de toda a sorte.

A bem dizer, a temática deste dossiê foi inspirada pelo nosso convidado de honra, o Prof. Dr. Miguel A. Zabalza, da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha. Embora já o conhecesse por meio justamente do que ele desenvolve sobre a potencialidade da escrita de diários como meio para conhecer o pensamento do professor e explorar seus dilemas (ZABALZA, 1994), o contato pessoal (ainda que remotamente) aconteceu quando ele participou das bancas do exame de qualificação e da defesa pública de minha então orientanda Taís Romero Gonçalves (Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP). Prazer inenarrável ter umas horas de trabalho com um ser que tanto nos inspira com seus *Diários de Aula*. Fiquei imensamente lisonjeada com o aceite do Professor Zabalza, cujo texto *Escribir para describir, para pensar, para disfrutar...* defende a ideia de ser difícil encontrar uma forma mais clara e sistemática de reflexão do que a escrita. Nosso convidado de honra desenvolve preciosas perspectivas a partir de três eixos: a escrita como representação do pensamento, que, mais além do que expressar ideias, as constrói; a escrita na vida dos docentes; e autonarrativas e diários na prática docente. No primeiro eixo, destaca a escrita como meio de expressar as próprias ideias e como meio de comunicação, advertindo que, em ambos os casos, a escrita requer um processo de construção do discurso mais complexo, estruturado e pensado que a comunicação oral e, portanto, permite amadurecer e melhorar a expressão final do pensamento.

Sobre o segundo eixo, reforça que uma das incumbências dos professores é ensinar os estudantes a escrever adequadamente e, em função de a competência da expressão escrita se prolonga ao longo de todas as etapas escolares, todos os docentes da educação infantil ao doutorado, estão comprometidos com o ensino da escrita e seu aperfeiçoamento. Além disso, como os próprios docentes devem escrever, pois a escrita é ferramenta de trabalho e crescimento profissional, o autor investe mais atenção a essa dimensão, defendendo que a escrita leva à reflexão por se tratar de uma ação consciente e intencional, constituída tanto da

parte mental como da motora de quem escreve. Quanto mais ativação do mental e analítico, mais potencial reflexivo terá a escrita.

Sobre a escrita sobre si mesmo, o terceiro eixo, com o desenvolvimento da consciência sobre sua atuação, o docente, com base em sua própria experiência analisada, obtém gradativamente possibilidades reais de ajustes e melhoras. Nesse processo reflexivo, ao retomar ideias e/ou evidências registradas e analisá-las, confrontando-as com outros posicionamentos, a escrita sobre si mesmo, além do próprio sujeito como interlocutor, abre-se a outros possíveis interlocutores com os quais há plausibilidade de compartilhar experiências.

Ao encerrar seu texto, Prof. Zabalza abraça o intento de desvincular a escrita do sofrimento e associá-la à ideia de criação e prazer.

Uma observação sobre a formatação do artigo *Escrever para descrever, para pensar, para disfrutar...*: dadas as peculiaridades com que o texto foi construído, optamos por manter o formato escolhido pelo autor.

✱

Os demais artigos que compõem este dossiê são de autoria de pesquisadores que integram o Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino do Português (Gelep-PUCSP). Sob diferentes óticas da escrita, atrelada à perspectiva reflexiva, os textos conversam com práticas pedagógicas de naturezas diversas.

O lugar onde vivo: crônicas do cotidiano periférico, escrito por Camila Petrasso, mestre em Língua Portuguesa (PUC-SP) e professora de Ensino Fundamental II e Médio (Prefeitura Municipal de São Paulo), legitimando a escrita como um potente instrumento de reflexão-ação sobre o mundo, propõe-se pensar a produção de texto na escola, segundo os pressupostos da educação integral, da sala de aula como espaço de interação verbal e do ensino de escrita como processo. Esse artigo realiza um relato crítico-reflexivo sobre os textos produzidos para a “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, pelos estudantes das turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II da EMEF Pedro Américo. Os resultados mostraram que a escrita de crônicas, cujo tema era “O lugar onde vivo”, pôde viabilizar o ensino da escrita pela ótica processual, além de ter proporcionado importantes reflexões sobre a realidade vivida por esses estudantes.

Ednaldo Torres da Silva, doutorando em Língua Portuguesa (PUC-SP), em seu artigo *Repensando e ressignificando o ensino de língua portuguesa a partir do ensino da linguagem: a escrita como recurso que leva à reflexão*, sob o enfoque interacionista da linguagem, explora

perspectivas com base nos pressupostos da Educação Linguística. Com o objetivo de contribuir para as discussões voltadas à reflexão das práticas de ensino de produção textual que levem em consideração a escrita como um processo e como recurso reflexivo com vistas à melhoria dos processos educativos, defende que o professor de língua materna deve desenvolver ações que possibilitem ao estudante olhar a vida por meio da escrita e se perceber autor nesse processo, promovendo a reflexão do seu papel na sociedade em que vive, onde tem/terá a necessidade de valer-se de sua competência escritora para exercer a cidadania.

Eduardo de Souza Moreira e José Amaro dos Santos, ambos doutorandos em Língua Portuguesa (PUC-SP), apresentam o artigo intitulado *As contribuições da leitura no processo de produção de texto: uma análise de proposta de redação de vestibular*. Em busca de compreender como a leitura da proposta de redação dos vestibulares e dos textos motivadores que compõem essa proposta podem contribuir para a produção de texto, os autores analisam uma proposta de redação do vestibular da Unicamp, a partir da perspectiva da leitura e da escrita como processos interacionais. Os resultados da análise apontam que a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor durante o processo de escrita é determinante para que o produtor de texto atinja os objetivos pretendidos e obtenha resultado satisfatório na redação do vestibular.

Emerson Salino, pós-doutorando em Língua Portuguesa (PUC-SP) e Ana Lucia Madsen Gomboeff, doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), apostando na compreensão da escrita processual, trabalhada de forma reflexiva com base nas práticas sociais por intermédio dos gêneros textuais, concebem o artigo *O ensino da escrita como recurso reflexivo na educação básica*. A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva sociointeracionista, na produção textual como processo, bem como na leitura e na escrita como práticas sociais, o artigo tem como objetivo apresentar um projeto didático voltado para o trabalho com contos tradicionais para o desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos referentes ao uso reflexivo e processual da escrita na educação básica.

As mestrandas Estela Lia Teixeira Moreira Lima e Juliana Pagliarelli dos Reis, em coautoria com a doutoranda Evanilza Ferreira da Silva, as três do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa (PUC-SP), apresentam o artigo *A devolutiva como instrumento significativo de reflexão no processo de ensino da produção textual escrita*, cujo objetivo é discutir sobre a devolutiva escrita do professor como recurso reflexivo no ensino da produção textual a partir da análise qualitativa de intervenções feitas em um texto produzido por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Com base nos pressupostos teóricos referentes à

perspectiva sociointeracionista, à escrita como processo de construção de sentidos e à avaliação como aprendizagem (ou para a aprendizagem), as autoras reforçam que, quando o professor realiza um *feedback* formativo, os alunos refletem sobre elas e, por meio de uma revisão mais bem sucedida, realizam melhorias no texto e aprimoram a própria competência escritora.

Referências

- BLACK, P. *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. *Cadernos Cenpec-Nova série*. São Paulo: [S.l.], v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. *et al.* *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.
- PASSARELLI, L. G. *Teoria e prática na educação linguística continuada*. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 50-75, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6292>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- Van MANEN, M. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: SUNY, 1990.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos do professores*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.