REVISTA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

SITIENTIBUS

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E FILOLÓGICOS

ARTIGO

DAS MEMÓRIAS ÀS HISTÓRIAS: LETRAMENTO ESCOLAR A PARTIR DA ESCRITA DE SI*FROM MEMORIES TO STORIES: SCHOOL LITERACY BASED ON SELF-WRITING*

SILVANA SANTOS DAMASCENO NASCIMENTO

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). E-mail: silvana_suca@hotmail.com

HUDA SILVA SANTIAGO

Professora Doutora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: huda_santiago@uefs.br

JULIANA ESCALIER LUDWIG GAYER

Professora Doutora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: julianaludwig@yahoo.com.br

RESUMO

O texto apresenta uma proposta de reflexão sobre a importância da escrita significativa como recurso metodológico nas práticas de letramento escolar. Coloca-se como problematização a falta de atribuição de sentidos ao que é proposto pela escola enquanto produção textual escrita, fato que, por vezes, é responsável por desencadear o desinteresse dos estudantes que se limitam a cumprir a tarefa interessados, exclusivamente, na nota que receberão por ela. Apresenta-se, como alternativa a esse modelo, a proposta da Escrita de Si (Foucault, 2004), uma espécie de relato autobiográfico no qual o estudante assume a função de autor (Tfouni, 2010) e escreve sobre sua trajetória de vida. Nesse exercício, o aluno-autor, primeiramente, determina seu lugar de fala e, na sequência, lança mão de suas memórias para relatar as experiências (familiares, escolares, culturais, interpessoais etc.) que o constituem enquanto sujeito. Tal abordagem contribui, conforme Souza (2019, p. 98), no processo de "compreensão do mundo escolar e das práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação".

Palavras-chave: Letramento escolar. Aprendizagem significativa. Escrita de si. Autoria.

ABSTRACT

The text brings a proposal for reflection about the importance of meaningful writing as a methodological resource in school literacy practices. The lack of attribution of meanings to what is proposed by the school as written textual production is problematized, a fact that is sometimes responsible for creating disinterest in the students who limit themselves to completing the task interested exclusively in the grade they will receive for it. As an alternative to this model, the proposal of Writing of the Self (Foucault, 2004) is presented, a type of autobiographical report in which the student assumes the role of author (Tfouni, 2010) and writes about his life trajectory. In this exercise, the student-author first determines his place of speech and, subsequently, uses his memories to report the experiences (family, school, cultural, interpersonal, etc.) that constitute him as a subject. This approach contributes, according to Souza (2019, p. 98), to the process of "understanding the school world and the daily cultural practices of subjects in the training process".

Keywords: School literacy. Meaningful learning. Self-writing. Authorship.



Escrita de si

Falar sobre si é contar sua história.
É vasculhar os escombros de sua memória.
É descortinar o que ficou escondido.
É buscar, nas lembranças, a existência de sentido.

A escrita de si revela nossa essência,
Leva-nos a refletir sobre nossa existência.
Nos conduz a um fluxo da consciência,
Permitindo-nos exercitar a escrevivência.

Na escrita de si é necessário ficar a sós
Num processo de introspecção que desata alguns nós:
Situações complicadas que nos fizeram chorar,
Mas que, em outros momentos, nos ensinaram a amar.

A escrita de si quebra os grillhões do silenciamento
Que as circunstâncias da vida nos impõem a todo o momento.
Lança luz ao que reside no mais profundo de nosso ser.
Nos faz enxergar os percalços que atravessam o nosso viver.

Histórias de vida, sonhos, predileções,
Assunção de identidade, dores, decepções...
Tornar visível, num texto, o que vi, ouvi e vivi.
Assim se define, para mim, a escrita de si!

Silvana Nascimento

1 REFLEXÕES INICIAIS

A língua é uma característica inata que diferencia o homem dos demais animais, isto porque, embora certos seres vivos (insetos, abelhas, formigas etc.) apresentem uma determinada forma de linguagem, a comunicação humana é a única que se destacará entre todos os sistemas linguísticos em função de seu caráter singular, e extremamente versátil, de partilhar informações sobre o mundo (Lyons, 1987; Cunha, Costa e Martelotta, 2008; Harari, 2016). Por sua vez, Faraco (2016, p. 21) destaca que “A linguagem verbal é marca constitutiva e, portanto, característica básica da espécie humana. Humanidade e linguagem verbal estão, assim, numa relação intrínseca de mútua dependência”. Sob tal perspectiva, pode-se afirmar que o uso sistematizado da linguagem humana se dá nas mais variadas situações de interação verbal, sejam elas orais ou escritas, e se constitui como um recurso que possibilita ao ser humano tanto simbolizar suas emoções quanto expressar seu pensamento¹. As interações humanas mediadas pela oralidade ocorrem tão logo se inicie a fase de aquisição da linguagem pela criança. A interação através da escrita, por sua vez, prescinde de aprendizado, processo que ocorre invariavelmente na escola.

O uso da escrita como mediadora das práticas sociais, se comparado às interações através da fala, possui uma história recente na nossa sociedade, mas, uma vez presente nas práticas sociais de determinado povo, ela se impõe como indispensável. É dentro desse contexto que surge a importância da escola para a sociedade, que a reconhece como a instituição responsável e habilitada para ensinar ao indivíduo a tecnologia da escrita.

O aprendizado inicial da escrita se dá durante a alfabetização, e seu aprimoramento vai ocorrer ao longo do percurso escolar do estudante, sobre tudo dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. Tendo em vista que o domínio da escrita da língua possibilita a inserção do indivíduo em diversas práticas letradas, compete à escola despertar no estudante o interesse pelo aprendizado desta modalidade de uso da língua, uma vez que essa apropriação também prevê acesso aos bens sociais e culturais historicamente construídos pela humanidade, já que, como assevera Marcuschi (2001, p. 22), “a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola”.

Os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Base Nacional Comum Curricular – BNCC) que fundamentam o trabalho pedagógico com o componente curricular de Língua Portuguesa estabelecem que quatro habilidades devem ser desenvolvidas durante as aulas: oralidade, escuta, leitura e escrita. Tais habilidades podem ser exploradas em situações de ensino que considerem tanto o espaço intraescolar quanto o extraescolar. As práticas de oralidade e escuta, por exemplo, podem considerar ações didáticas que propiciem aos estudantes o protagonismo nas experiências de aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 184) argumentam que as atividades de exposição (realização de entrevistas, gravação de *podcast*, vídeos, relato oral etc.) representam “[...] um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobre tudo para aquele (a) que a prepara e apresenta[...]”.

As práticas de leitura e escrita, por sua vez, não costumam ser tão atrativas aos aprendizes. Isso porque, nas ações pedagógicas que preveem o desenvolvimento de tais habilidades, os gêneros textuais têm sido utilizados, muitas vezes, como pretexto para realização de exercícios de metalinguagem, como denuncia Lajolo (1988). Nas propostas de produção escrita, não é incomum que o estudante se depare com a leitura de textos que, ao assumirem a função de “texto motivador”, serão usados apenas para desencadear a produção de outros textos. Neste contexto, algumas indagações são necessárias: Qual a finalidade da escrita dos textos escolares? A que propósitos essa escrita atende? Quais os significados dessa escrita para o estudante? O que é feito desses textos após sua produção? Que tratamento esses textos recebem da escola após sua produção?

Essas são questões que devem ser consideradas tendo em vista a prática corriqueira de propostas de produção textual nas quais o único objetivo é verificar o nível de domínio dos alunos acerca de aspectos gramaticais como morfologia, sintaxe, ortografia, regência, concordância etc. Tal prática ignora os usos reais que são feitos da língua e desconsidera que todo falante é um usuário competente da sua língua materna, como adverte Bagno (2007, 2009, 2015). A falta de atribuição de sentidos ao que é proposto na escola,

por vezes, é responsável por desencadear o desinteresse dos estudantes que, não raro, se limitam a cumprir a tarefa interessados, exclusivamente, na nota que receberão por ela, já que “[...] somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas [...]. Somente na escola a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções” (Antunes, 2014, p. 33, grifos no original).

O ato de escrever requer de seu autor uma postura de inúmeras voltas ao texto, no intuito de melhorá-lo, completá-lo, corrigi-lo e adequá-lo. Nesse sentido, cabe aos professores de língua materna a utilização de estratégias que provoquem nos estudantes o desejo e a consciência de adotar um comportamento crítico diante de suas produções. É necessário, portanto, atentar para a importância de atribuir sentidos ao que se escreve na escola, significando essa escrita para os alunos, já que estes esperam que seus professores “não lhes ofereçam informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida”, como advoga Hooks (2018, p. 33). A prática da escrita na escola urge por novos contornos fincados na concepção de que “[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (Hooks, 2018, p. 21).

Sob tal perspectiva, nas linhas a seguir, aborda-se o desenvolvimento de um trabalho pedagógico dentro do componente curricular Língua Portuguesa que preconizou a exploração da escrita de si. A ação objetivou promover situações de escrita significativa a partir do resgate das memórias de letramento de estudantes do sexto ano. O texto está estruturado da seguinte forma: na próxima seção discute-se o conceito e a relevância da escrita de si enquanto recurso metodológico nas aulas de Português. Na sequência, apresenta-se o relato de uma experiência de intervenção na prática pedagógica a partir da escrita de si. A seção seguinte traz um breve comentário sobre os resultados da prática pedagógica e, por fim, são tecidas as últimas considerações sobre o tema.

2 ESCRITA DE SI COMO RECURSO METODOLÓGICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escrita de si (Foucault, 2004) configura-se como uma produção textual na qual o sujeito busca recordar eventos que foram importantes na sua trajetória de vida. Trata-se de um registro autobiográfico que possibilita ao seu autor relatar os fatos por ele vividos. Esse processo prevê momentos de introspecção responsáveis por reflexões contínuas que fazem o escritor olhar para dentro de si em busca de respostas para suas inquietações e de sentidos para sua existência.

No exercício de escrever sobre si, muitas experiências são rememoradas e significadas. O processo de significação, porém, retrata no texto apenas uma voz: a de seu autor. Segundo a visão bakhtiniana (1997), autor é aquele a quem cabe o papel de negociar vozes, pontos de vistas diversos, mas sem deixar de apresentar a sua voz, isto é, seu ponto de vista já marcado por outras vozes. Nesse sentido, considerando-se que, do ponto de vista enunciativo, a autoria está diretamente relacionada à ideia de produção, na escrita de si caberá ao autor negociar as vozes existentes em sua memória para só então gerar seu texto. No exercício dessa escrita, rememoram-se eventos diversos que podem abarcar inúmeros aspectos da vida do sujeito: história familiar, percurso escolar, letramento religioso, formação cultural, questões de identidade, relações interpessoais etc. Assim, cabe ao autor tanto definir que dimensões serão trazidas à superfície do seu texto quanto determinar o ponto inicial do registro dessa narrativa, pois, como constata Tfouni (2010, p. 30-31),

“Começar” a dizer nunca é tarefa simples. E “começar” a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo. Com efeito, se, ao falar estamos aprisionados pela ilusão da completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente, muitas vezes fantasmático e idealizado, para o qual precisamos planejar e organizar o nosso discurso. De onde (de qual lugar discursivo) começar? (Grifos no original).

Enquanto recurso metodológico nas aulas de Língua Portuguesa, a escrita de si se apresenta como importante estratégia pedagógica em função de duas dimensões nela imbricadas: a primeira possibilita ao estudante refletir sobre sua própria condição de existência, rememorando as circunstâncias que o constituíram enquanto sujeito. Emoções guardadas na memória vêm à tona: alegrias, tristezas, decepções, surpresas, abusos, sonhos, silenciamentos... Humanização e desumanização se entrecruzam, uma vez que “assume-se o risco de colocar em jogo nesta tarefa a imagem de si para o outro e a imagem de si para si mesmo” (Passeggi, 2010, p. 34). Mas, como adverte Freire (2018, p. 40), “humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Segundo o autor, embora ambas sejam possibilidades, apenas a primeira deve ser considerada como vocação dos homens: “Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2018, p. 40).

Ao deslocar o estudante para refletir sobre sua existência, a escrita de si viabiliza o processo de humanização desse sujeito, pois “os vazios, os silêncios, as relutâncias, as pausas, inerentes a qualquer discurso, revelam e desvelam

as múltiplas representações que o sujeito tem de si e sobre si" (Cordeiro; Souza, 2010, p. 12). Esse processo é crucial para que o estudante se lance na aventura de narrar sua própria história o que, inevitavelmente, lhe conduzirá ao exercício do autoconhecimento.

A segunda dimensão da escrita de si compreende a metalinguagem sob nova perspectiva: na narração autobiográfica, a tipologia e o gênero textual são compreendidos do ponto de vista de seu uso. Trata-se de um exercício que atribui sentidos à atividade escolar, fazendo com que o estudante entenda quão caro é o ato da escrever. Além disso, "[...] tecendo o texto, estão também os sentidos, os sentimentos, as emoções, responsáveis pela criação das fantasias, das metáforas e comparações criadas, das palavras e estruturas novas, dos sentidos figurados, na polissemia quase ilimitada dos sinais linguísticos" (Antunes, 2014, p. 21).

Ao perceber as potencialidades da escrita para "traduzir o seu dizer", o aprendiz entende o papel da escola e de seu professor de Língua Portuguesa, já que se faz necessário entender todos os processos imbricados na construção de um texto, quais sejam: o modo como as ideias são amarradas no texto, o uso adequado da paragrafação ou da pontuação, a administração cuidadosa de elementos de coesão, a adequação ao gênero e tipo textual etc. Nesse exercício, torna-se evidente para o aluno a interface da gramática com o texto e a importância da mediação do professor. Ao buscar no professor orientação para essas questões, o aluno visa ampliar seu nível de conhecimento sobre a língua para registrar suas ideias no papel, ou na tela, de forma adequada. Elerevela, assim, compreender que a escrita é um ato social do qual participam um autor e um leitor e que o primeiro escreve almejando ser compreendido pelo segundo. Demonstra, portanto, sua autonomia, pois internalizou que "*Ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'*" (Soares, 2010, p. 39, grifos no original).

Por fim, o trabalho pedagógico com a escrita de si reveste-se do *status* de aprendizagem significativa, tendo em vista sua função social. Textos são produzidos para serem lidos ou ouvidos, não para serem usados como pretexto para análises de natureza metalinguística desprovidas de atribuição de sentidos. É consenso que a análise linguística é necessária e urgente. Por meio dela o professor mostra como é organizado o texto, esclarecendo que ele não é um amontoado de frases soltas e sem sentido. Mas antecedendo este tipo de explanação deverá estar o desejo do aluno por esse saber. E uma das formas de viabilizar, no estudante, esse querer aprender é propor para ele produções textuais escritas que lhe sejam significativas, pelas quais valha a pena querer aprender sobre ortografia e nomenclatura gramatical. A escrita de si é uma alternativa que atende muito bem a este propósito.

3 DAS MEMÓRIAS ÀS HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO ESCOLAR

O trabalho escolar a partir da exploração da escrita de si fez parte de uma intervenção na prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia (Nascimento, 2019). As reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas objetivaram redimensionar o olhar sobre a fonologia e o ensino ao mesmo tempo em que permitiram melhorar o desempenho linguístico de estudantes participantes da pesquisa.

Participaram do projeto 20 alunos de uma escola da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas que estavam matriculados no sexto ano. Todos os estudantes entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado, conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da UFBA².

A pesquisa, cujo foco foi o aprimoramento da escrita ortográfica, defendeu a importância da relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita. No entanto, embora professores de língua materna defendam a necessidade do domínio da variedade padrão e trabalhem arduamente para que os alunos dela se apropriem, despertar no estudante o interesse pelo aprendizado das variedades de prestígio da língua não é tarefa fácil. É imprescindível, então, criar situações didáticas em que o estudante se sinta seduzido pelo ato de escrever. Tal recurso forjará no estudante o desejo de pensar sobre a escrita e favorecerá a compreensão sobre a necessidade do conhecimento gramatical. É neste cenário que a proposição da escrita significativa se mostra cara ao letramento escolar. Quando são atribuídos sentidos ao trabalho de produção textual na escola, o estudante tende a escrever, ler, reescrever, reler e escrever mais uma vez, buscando genuinamente se apropriar de todas as potencialidades que a tecnologia da escrita pode oferecer.

A proposta de aprendizagem significativa desenvolvida na intervenção pedagógica supra descrita teve como eixo a escrita de si. A provocação para produção textual partiu do relato de histórias guardadas na memória de cada estudante. Nessa proposta de escrita, deveriam ser registrados todos os elementos constitutivos das identidades, bem como as memórias de letramento (escolar, religioso, familiar). Também foram feitas provocações para que anseios e predileções fossem confessados além das perspectivas dos estudantes quanto ao futuro.

O trabalho de produção textual foi organizado em cinco momentos distintos. Primeiramente os alunos foram orientados acerca da natureza da intervenção didática de que estavam participando. O gênero autobiografia foi apresentado aos estudantes a partir da leitura de dois textos autobiográficos e posterior discussão sobre os sentidos e a natureza dos referidos textos, os quais são apresentados abaixo:

Figura 1 - Textos autobiográficos usados para discussão

Texto 01:

AUTOBIOGRAFIA DA AUTORA

Eu sou uma pessoa assim: adoro ver filme de madrugada na televisão, daqueles que sempre acabam bem no final.
 Outra coisa que eu adoro são coisas pequenas: miniaturas, caixinhas, passarinhos de madeira e cerâmica.
 Faço coleção de pedras. Toda vez que vou viajar trago umas pedrinhas, às vezes até pedronas, coisa que dá um pouco de trabalho para carregar.
 Adoro: doces, plantas, música e verão.
 Tem mais uma coisa. Adoro inventar histórias.
 Também tenho um montão de implicâncias: sapato apertado, tomar banho gelado, ter que pegar fila no banco, abacaxi, mas o que eu mais implico é que me acordem cedo, principalmente pelo telefone.
 Coisas que eu gostaria de aprender a fazer: tocar piano e fazer crochê.
 Tenho dois filhos: Cláudia e Paulo, que são um barato.
 Sou assim, magra, uso óculos, tenho cabelo curto, trabalho bastante, tenho excesso de imaginação e sou muito supersticiosa.

Fonte: FURNARI (1984, p. 24)

Texto 02:

Sou assim

Chamo-me Leonardo Santos Barbosa Cabral e tenho 10 anos. Nasci aqui mesmo em Londrina, no dia 15 de maio de 1992. Sou baixo, magro, moreno e tenho cabelos e olhos castanhos-escuros. Minha família é formada por três pessoas: eu e meus pais, que se chamam Mirian e Valdir.

Estudo no Colégio Estadual João Rodrigues da Silva e gosto muito dele. Nas matérias de Português e Matemática eu vou bem, mas em História e Ciências eu tenho muitas dificuldades. Espero melhorar minhas notas nessas matérias.

Gosto muito de comer pizza e tomar sorvete.

Meu esporte preferido é futebol. Quando meus pais deixam, eu jogo bola todos os dias da semana. No futuro, eu quero ser jogador profissional.

Eu tenho muitos amigos aqui no colégio, no bairro onde moro e na igreja. Quero para minha família e desejo a todos paz e felicidade.

Leonardo

Leonardo Santos Barbosa Cabral, aluno da 5ª série do Colégio Estadual Prof. João Rodrigues da Silva.
Londrina, Paraná, 2003.

Fonte: CÓCCO e HAILLER (1996, p. 24)

Fonte: Arquivo pessoal.

Na seqüência, os alunos foram apresentados à estrutura que seria observada durante o processo da escrita de si, conforme o modelo apresentado a seguir:

A proposta de produção das narrativas de si foi dividida em cinco etapas, e os textos foram produzidos em aulas distintas. O “EU”, alocado no centro da Figura 2, foi um

Figura 2 - Estrutura da escrita de si



Fonte: Elaborado pelas autoras.

convite para que o estudante se debruçasse sobre si para visitar a própria história e assim poder pensar em cada temática sobre a qual iria discorrer ao longo dos encontros.

O modelo disposto na Figura 2 foi pensado considerando-se o processo de construção das subjetividades. Todas as experiências individuais dos alunos foram bem-vindas nos seus textos, por serem consideradas como peças importantes na construção dos sentidos que são atribuídos à vida. Assim, nos relatos dos estudantes, foram validadas todas as suas práticas sociais: os lugares por onde andaram, os espaços que frequentaram, os livros que leram, as canções que costumavam ouvir, os sonhos que foram e são alimentados, os filmes a que assistiram, as pessoas com quem conviveram, a escola onde estudaram etc., pois, como preconizam Schneuwly e Dolz (2004), as práticas de linguagem implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas cujas interpretações “[...] dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. Neste sentido, as práticas sociais ‘são o lugar de manifestação do individual e do social na linguagem’” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 62).

Ao discorrer sobre si, meninos e meninas se empenharam em vasculhar suas memórias para tornar visível (através dos textos) suas lembranças, seus sentimentos, seus desejos e seus receios. As aulas reservadas para a produção dos textos autorais eram intercaladas com as aulas em que eram discutidas questões relacionadas aos aspectos de natureza fonológica, pois, como postula Soares (2018),

[...] para aprender a ler e a escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a *consciência metalinguística*, entendida não apenas como a capacidade de *ouvir* a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como a capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (Soares, 2018, p. 124, grifos no original).

A ciência de que as histórias contadas nos textos produzidos em sala ganhariam visibilidade em outros espaços dentro e fora da escola foi um verdadeiro divisor de águas no que concerne à adesão dos alunos à proposta de escrita. Tal fato corrobora a ideia de Passeggi (2010, p. 33), quando afirma que “[...]expor, para o outro e por escrito, as histórias que contamos sobre nós mesmos, em nosso discurso interior, não é tarefa fácil. Criamos em função da finalidade da escrita. É essa finalidade que direciona o narrador a dar forma e sentido ao que antes não tinha”.

A exploração da escrita de si possibilitou a contação de inúmeras histórias que abordavam os mais variados aspectos das vidas dos alunos. Algumas histórias também foram representadas em forma de desenho, conforme Figura 3:

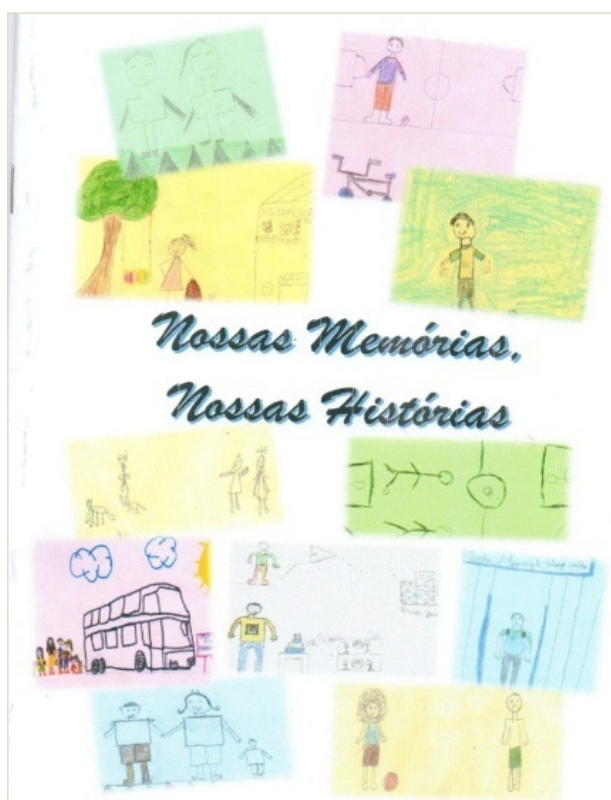
Figura 3 - Representação ilustrada da escrita de si



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final do projeto, os textos dos estudantes foram reunidos e compuseram a coletânea intitulada "Nossas Memórias, Nossas Histórias". Os desenhos, feitos pelos alunos durante as aulas, constituíram a ilustração da capa do livro, como apresentado abaixo:

Figura 4 - Capa do livro produzido a partir da escrita de si



Fonte: Arquivo pessoal.

O livro, fruto da escrita de si, foi lançado no dia do encerramento do projeto e contou com a presença dos pais e da direção da escola, oportunidade em que os alunos puderam fazer dedicatórias uns aos outros.

O lançamento do livro causou nos estudantes, e em seus familiares, um misto de surpresa e curiosidade. Os pais, surpresos com o fruto do trabalho discente e docente, demonstraram muito interesse em ler as produções de seus filhos, enquanto os alunos mostraram-se curiosos para ler, no livro, as histórias contadas pelos colegas. Aos estudantes foi conferido o título de "pequenos-escretores", termo que causou alegria e orgulho a todos os presentes no ato do lançamento da coletânea.

Cabe destacar que a narrativa de natureza autobiográfica permitiu o entrelaçamento da subjetividade com a autoria. Tfouni (2010, p. 56) pontua que "autor é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor algum efeito de sentido". A partir da escrita de si, os alunos puderam não somente se perceber enquanto sujeitos históricos, mas, principalmente, projetar esse *ethos* através da publicização de seus escritos.

4 AVALIANDO OS RESULTADOS

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, e segundo Libâneo (2013), deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Sob este prisma, ao final do projeto, buscou-se verificar a eficácia do trabalho desenvolvido em duas perspectivas: uma estava centrada na análise dos dados obtidos durante a execução do projeto e a outra consideraria a impressão dos alunos sobre o projeto.

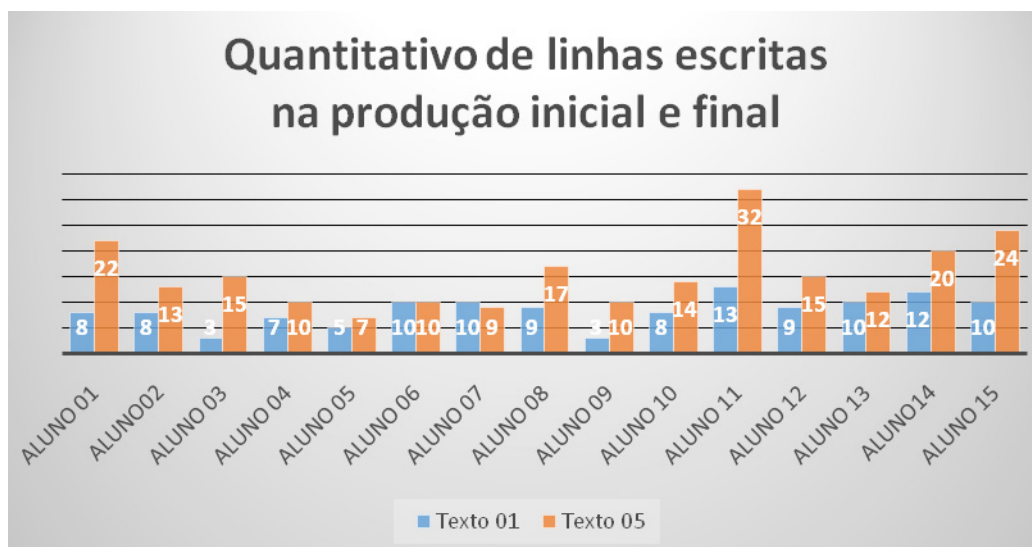
A análise dos dados evidenciou que as ações propostas resultaram em avanços significativos, já que

além da redução no quantitativo de desvios ortográficos, muitos estudantes demonstraram maior predisposição para escrever. Além de desenvolver nos estudantes o desejo de escrever, a aprendizagem significativa, e com função socialmente determinada, fez com que eles se empenhassem em perceber os problemas estruturais em seus escritos, se dedicassem para compreender de que modo os aspectos ortográficos poderiam ser resolvidos ou minimizados e, por fim, adotassem posturas de automonitoramento e auto-correção das suas produções. À medida que os textos eram produzidos, e os aspectos metalinguísticos discutidos, os estudantes pareciam mais confiantes para se aventurarem na escrita, utilizando cada vez mais linhas para desenvolver suas ideias. O gráfico abaixo corrobora esta ideia. Nele observa-se o comparativo entre o número de linhas escritas pelos alunos na primeira e na última produção da escrita de si.

A realização do projeto também foi bastante frutífera na opinião dos alunos. Os relatos comprovaram que a experiência fez com que eles se sentissem mais confiantes para ler e para escrever. Os estudantes registraram suas impressões sobre o projeto durante a escrita do "texto especial final". Além da avaliação das aulas, a proposição da referida tarefa seria uma oportunidade na qual os discentes, também, poderiam se autoavaliar. A maioria reconheceu que a apropriação dos aspectos de natureza metalinguística os encorajou a escrever mais. A análise dos dados já havia sinalizado que, antes das aulas do projeto, os alunos escreveram menos e erraram mais e após as aulas de intervenção a maioria escreveu mais e errou menos. Esta relação inversamente proporcional foi um indicador de que o trabalho desenvolvido de fato atingiu seu objetivo.

A autoavaliação esteve presente em todas as produções finais e revelou aspectos importantes: alguns alunos com baixa frequência reconheceram, no avanço dos

Gráfico 1 - Comparativo de linhas escritas pelos alunos nos textos sobre a escrita de si³



Fonte: Elaborado pelas autoras.

colegas mais assíduos, a eficácia do projeto e se confessaram arrependidos por não terem se dedicado o suficiente; outros alunos recomendaram a manutenção do trabalho e indicaram nomes de colegas que, segundo eles, se beneficiariam bastante das aulas, conforme consta na Figura 5:

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência compartilhada aqui pretendeu discutir e apresentar a implementação de ações didáticas nas quais as práticas de produção textual sejam significativas para os estudantes-escritores. Para tanto, é fundamental conceber o ensino de língua enquanto forma de interação verbal entre sujeitos socialmente situados. Sob tal perspectiva, nas aulas de Português, cabe ao professor não só mediar o conhecimento sobre a língua, mas participar ativamente desse processo, se envolvendo, juntamente com os alunos, nas práticas de oralidade, escuta, leitura e escrita, pois, como preconiza Hooks,

quando a educação é uma prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada

não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (Hooks, 2018, p. 35).

Neste trabalho, buscou-se evidenciar a importância de atribuir sentidos ao que é escrito na escola. Por isso, defende-se que, nas práticas de linguagem com texto escrito, cabe deixar claro para os estudantes a que propósitos aquela produção escrita atenderá.

Abordagens didáticas que conjuguem a exploração do binômio "memórias x histórias", enquanto proposta para o letramento escolar, podem ser desenvolvidas a partir da exploração de diferentes gêneros textuais (diário, poema, quadrinho, relato, crônica etc.) e possibilitam resultados promissores, assim como o trabalho a partir da escrita de si, aqui apresentado e discutido, que permite "entender

Figura 5 - Texto autoavaliativo sobre o projeto

PROFESSORA: Silvana Nascimento **Data:** _____

Prezado (a) aluno (a),

O "Projeto Recuperar Saberes - 2019" chegou ao final e quero agradecer sua participação nas aulas. Saiba que sua presença, para mim, foi muito valiosa. Também, gostaria de saber sua opinião sobre as coisas que fizemos durante esses quatro meses que passamos juntos. Nas linhas abaixo, você deverá escrever um pequeno texto falando sobre sua experiência de aprendizagem.

Texto Especial – Projeto "Recuperar Saberes"

Oi, eu gostei muito de participar do projeto. Por que é muito bom principalmente de aprender e gosto muito dela mesma. O que eu aprendi foi muito importante de por que me ajudou muito ali na escrita e na leitura eu aprendi muito. E minha professora foi muito clara na hora de explicar mesmo. O letramento foi bom mais como no ensino eu acho ruim por que tinha que ir de manhã para escola 7:00 para chegar 7:30 e de tarde 1:00 hora. Tinha que ir de noite para escola para chegar 7:30 aí como chega lá na lá eu não conhecia a professora direito eu só sabia que ela era de Português e o nome dela é Silvana Nascimento, mais eu fui muito ansiosa e querendo aí tem aqui. Se eu pudesse mudar alguma coisa do letramento seria que quando as aulas se acabaria e comentei do letramento que por que é bom e melhorar mais as escrita e na leitura. Eu quando cheguei tinha me decepcionar mas tive uma hora que eu disse não vou mas medeitar aí eu disse por que eu quero assistir aí eu disse eu não me deixo do letramento depois da deiteação eu melhorarei na escrita e na leitura. Eu recomendaria as aulas para um amigo ele se chama Danilo, que da minha sala. Por que ele as vezes tem problema na escrita por isso eu recomendaria as aulas de letramento para ele. E é isso e esse é o meu texto Especial - Projeto "Recuperar Saberes". FIM!!!

os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação", como advoga Souza (2019, p. 110). Nesse sentido, reitera-se a necessidade de reflexão sobre a adoção de práticas docentes capazes de redimensionar o olhar sobre o aluno e perceber as particularidades dos sujeitos que formam cada turma em cada sala de aula e, dessa forma, humanizar a relação de ensino e aprendizagem de língua materna através de um trabalho em que as vozes dos estudantes passem a ter eco e visibilidade.

Notas

¹Incluem-se, nessa discussão, as interações linguísticas mediadas pelas línguas de sinais, as quais possuem estrutura própria (semântica e sintaxe) e se constituem como língua materna da maioria das pessoas surdas.

²Projeto de pesquisa aprovado sob parecer de número 3.058.389, em dezembro de 2018, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

³Embora 20 alunos tenham iniciado a participação no projeto, apenas 15 participaram de todas as etapas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o "pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

CÓCCO, Maria; HAILLER, Marco. **Análise, linguagem e pensamento**. São Paulo: FTD, 1996.

CORDEIRO, Verbena; SOUZA, Elizeu. **Memoriais**: literaturas e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, Angélica; COSTA, Marcos; MARTELOTTA, Mario. Linguística. In: MARTELOTTA, Mario (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Organização e seleção de textos

por Manoel Barros da Mota e tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P. 144-162.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FURNARI, Eva. **Violeta e roxo**. São Paulo: Quinteto, 1984.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. 18ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R.(org.). **Literatura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. P.52-62.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Silvana Santos Damasceno. **A importância da consciência fonológica para o aprimoramento da escrita**: práticas de (re)alfabetização e letramento. Memorial de Formação Acadêmica (Mestrado). Instituto de Letras. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Federal da Bahia, 2019.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena; SOUZA, Elizeu. **Memoriais**: literaturas e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Elizeu. Escritas de si e práticas de formação: diálogos implicados sobre histórias de vida e formação de professores. In: SANTOS, José Henrique Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.