

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA

SÉRGIO SIMKA

PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO: O ENSINO DE
ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

SÉRGIO SIMKA

**PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO: O ENSINO DE
ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa sob a orientação do Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira.

SÃO PAULO

2017

SIMKA, Sérgio

Pedagogia do encantamento: o ensino de escrita em Língua Portuguesa. /
Sérgio Simka. São Paulo – [s.n], 2017

175f.

Orientador: João Hilton Sayeg de Siqueira

Tese (doutorado) PUC- SP/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /
Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

1. Produção textual. 2. Escrita. 3. Pedagogia. 4. Encantamento. I. SIQUEIRA,
João Hilton Sayeg de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. III.
Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. IV. Pedagogia do
encantamento: o ensino de escrita em Língua Portuguesa

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossos agradecimentos especialmente:

A meus pais.

À Cida Simka e Aline Simka, as mais bonitas expressões do discurso divino.

À Pâmela Cristina de Andrade e Wendel Martinelli, pela elaboração das ilustrações.

Aos professores doutores Luiz Antonio Ferreira e Lílian Ghiuro Passarelli, pelas preciosas orientações no exame de qualificação.

À Banca de Defesa.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Ao professor doutor João Hilton Sayeg de Siqueira, mais que um orientador, um amigo.

À memória da professora doutora Jeni Silva Turazza (PUC-SP).

RESUMO

Este trabalho apresenta a elaboração de uma pedagogia de escrita denominada Pedagogia do Encantamento caracterizada por uma estrutura teórico-metodológico-procedimental, que visa a que o aluno se transforme em eu-linguístico, por meio da autoestima linguística, constituindo-se em eu-linguístico-escritor, ancorado por uma arquitetura de pensar, dizer e agir, cujo objetivo é desenvolver a sua competência linguístico-textual-discursiva. Foi pensada como tentativa de mudança à prática que vem sendo desenvolvida sobre a produção do texto escrito, que tem apresentado resultado insatisfatório, conforme as constatações da imprensa e depoimentos de especialistas trazidos pela pesquisa. Por meio de atividades aplicadas em sala de aula, à luz dessa Pedagogia, pôde-se notar uma melhora na produção de textos dos alunos.

Palavras-chave: Produção textual. Escrita. Pedagogia. Encantamento.

ABSTRACT

This work presents the elaboration of a pedagogy of writing called Pedagogy of Enchantment characterized by a theoretical-methodological-procedural structure, which aims to make the student become a linguistic self, through linguistic self-esteem, becoming a linguistic self-writer, anchored by an architecture of thinking, saying and acting, whose objective is to develop his linguistic-textual-discursive competence. It was thought as an attempt to change the practice that has been developed on the production of the written text, which has presented unsatisfactory results, according to the press findings and testimonials of experts brought by the research. By means of activities applied in the classroom in the light of this Pedagogy, it was possible to notice an improvement in the production of texts of the students.

Keywords: Textual production. Writing. Pedagogy. Enchantment.

Faculdade integrada...

Ao meu entrar no colégio da faculdade, o meu ver é grande acúmulo de pessoas conversado, com seus amigo, eu também vejo muitas mulheres bonitas setada sobre as caderas.

O que me chama mais atenção é uma quadra de futebol que se encontra no alto da faculdade, por ser tão escuro fasilita o namoro as escondido.

(De um texto de aluno de 1º. semestre de uma faculdade, *in*: SIMKA, 2008, p. 61-62.)

LISTA DE QUADROS SINÓPTICO

QUADRO SINÓPTICO 1: Pedagogias e tópicos definidores	39
QUADRO SINÓPTICO 2: Os componentes da autoestima linguística	65
QUADRO SINÓPTICO 3: Subprocessos das etapas do processo de produção textual	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Definição de pedagogia e de encantamento	52
QUADRO 2: Princípios-chave da autoestima linguística	67
QUADRO 3: Os dois pilares do professor como transformador	87
QUADRO 4: O professor autoritário	88
QUADRO 5: Dimensões das atitudes diante da escrita	93
QUADRO 6: Componentes da arquitetura de pensar, dizer e agir	105
QUADRO 7: Etapas do processo de produção textual	116
QUADRO 8: Valores	135

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1: A Pedagogia do Encantamento em sua amplitude	56
--	-----------

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS	18
1.1 Da imprensa.....	20
1.1.1 Revistas	20
1.1.2 Jornais	22
1.1.3 Guias	26
1.2 Dos especialistas - I.....	27
1.2.1 Luft (1993)	27
1.2.2 Antunes (2003)	28
1.2.3 Cintra (2008)	28
1.2.4 Antunes (2009)	29
1.2.5 Geraldi (2010).....	29
1.2.6 Marcionilo (2010).....	29
1.2.7 Pauliukonis (2011).....	30
1.2.8 Marquesi (2011).....	30
1.2.9 Passarelli (2012)	31
1.2.10 Sayeg-Siqueira (2013).....	31
1.2.11 Ferrarezi Jr. (2014).....	32
1.2.12 Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015).....	32
1.2.13 Antunes (2016)	33
1.3 Dos especialistas - II.....	33
1.3.1 Couto (1990).....	33
1.3.2 Antunes (2003)	34
1.3.3 Ferrarezi Jr. (2014).....	35
CAPÍTULO II: PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO	37
2.1 Diálogos linguístico-pedagógicos	38
2.1.1 Pedagogia da Delicadeza.....	40

	11
2.1.2	Pedagogia do Silenciamento.....41
2.1.3	Pedagogia do Compromisso43
2.1.4	Pedagogia do Afeto.....43
2.1.5	Pedagogia do Ser44
2.1.6	Pedagogia da Humanização.....44
2.1.7	Pedagogia da Autonomia45
2.1.8	Pedagogia do Oprimido.....45
2.1.9	Pedagogia do Amor47
2.1.10	Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação47
2.1.11	Pedagogia do Conflito.....48
2.1.12	Rumo à Pedagogia do Encantamento.....49
2.2	Apresentando a Pedagogia do Encantamento.....51
2.2.1	Definição, pressuposto e ideação.....51
2.2.2	Atores sociais54
2.2.3	Estruturação.....56
2.2.4	Pilares.....58
2.3	Autoestima linguística61
2.3.1	Considerações preliminares.....62
2.3.2	Ensino da Língua Portuguesa requer do professor outra postura63
2.3.3	A autoestima linguística e seus componentes.....63
2.3.4	Autoconceito68
2.3.5	Síndrome de inferioridade linguística (silin)69
2.3.6	Criatividade70
2.3.7	Ideias.....72
2.3.8	Estatuto do eu-linguístico.....72
2.3.9	Mudança de postura76
CAPÍTULO III: PROFESSOR COMO TRANSFORMADOR78
3.1	Construção do professor como transformador.....79
3.2	A relação professor-aluno81
3.3	O professor inesquecível.....85
CAPÍTULO IV: ATITUDES DIANTE DA ESCRITA92

4.1 Dimensão afetiva.....	93
4.1.1 Medos.....	93
4.1.2 Bloqueios.....	95
4.2 Dimensão cognitiva.....	96
4.2.1 Mitos	96
4.2.1. Gramática	97
4.2.2 Inibições	99
4.3 Dimensão interacional	100
4.3.1 Texto: lugar da interação.....	100
4.3.2 Escrita: condição processual.....	102
 CAPÍTULO V: ARQUITETURA DE PENSAR, DIZER E AGIR	 104
5.1 Procedimento de autoria	106
5.2 Motivação: aspectos introdutórios	109
5.3 Motivação intrínseca	111
5.3.1 Definição	111
5.3.2 Determinantes.....	112
5.4 Processo consciente.....	113
5.5 Etapas do processo de produção textual	115
5.5.1 Explicitação das etapas do processo de produção textual	116
5.6 Estatuto do eu-linguístico-escritor	127
5.7 Autovalorização	130
 CAPÍTULO VI: ATIVIDADES DE TRANSFORMAÇÃO LINGUÍSTICO-TEXTUAL-EXISTENCIAL.....	 132
6.1 Primeira ação de transformação: autoconhecimento	132
6.2 Segunda ação de transformação: compromisso com a ascensão linguística	136
6.3 Terceira ação de transformação: olhos da positividade	139
6.3.1 Testemunhos.....	141
6.4 Quarta ação de transformação: a apedia.....	151
 CONCLUSÃO.....	 155

GLOSSÁRIO158

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS162

Porque era esse o meu problema. Fazia três semanas que me tinham passado uma redação. Definindo: “Redação: espécie de doença que fica incubada dias e dias, e que te abate brutalmente.”

(Évelyne Reberg, **A Redação**)

Infelizmente, o professor não está preparado para ensinar produção textual, seja à luz de qualquer vertente teórica.

(João Hilton Sayeg-Siqueira)

Redação é libertação.

(Hildo Honório do Couto)

O ato educativo é essencialmente político.

(Moacir Gadotti)

Não há melhor modo de motivar um ser humano do que acreditar no seu potencial.

(Steve Chandler e Scott Richardson)

INTRODUÇÃO

Esta tese versa sobre o ensino de Língua Portuguesa na modalidade do texto escrito e apresenta a estruturação da Pedagogia do Encantamento como tentativa de mudança à prática que vem sendo desenvolvida no que se refere ao ensino da produção textual.

Assim vem constituída por estar embasada na preocupação de pesquisa que se configura na seguinte questão: como criar condições mais convenientes para que o ensino de Língua Portuguesa favoreça o progresso dos alunos nas atividades de produção de texto?

Essa problematização revela a consistência da investigação que se propõe, pois o ensino de escrita atualmente desenvolvido não tem sido capaz de proporcionar aos alunos a proficiência necessária para a produção textual, dados os resultados de avaliação voltados à aferição da capacidade de escrita desses alunos, como o Enem, por exemplo, e pela constatação de especialistas na área de produção textual, que confirmam o desempenho pífio dos alunos de nosso sistema escolar-acadêmico em relação ao ato de escrever.

Busca-se, dessa forma, apresentar e discutir a fundamentação teórica de uma pedagogia de escrita para o ensino de Língua Portuguesa e, à luz dessa pedagogia, levar o aluno a se constituir como protagonista de seu próprio discurso, ao desenvolver sua competência linguístico-textual, bem como subsidiar o professor com uma prática diferenciada em suas aulas de produção de texto.

Para se atingir tais objetivos, adotou-se uma metodologia de trabalho que parte da elaboração de uma pedagogia de escrita caracterizada por um conjunto de princípios e ações, dentro de uma estrutura hierarquicamente interdependente, à qual se denomina eixos, com o propósito de converter o aluno, mediado pelo professor, em um eu-linguístico, ou seja, em uma pessoa confiante tanto em si mesma, quanto em sua competência linguístico-textual-discursiva, cuja transformação se dará por meio de um processo de ressignificação acerca de seu entendimento como pessoa (sua singularidade e os valores inerentes a ela) e como ser de possibilidades que de fato é (valores linguístico-textuais), propiciado pelas orientações da autoestima linguística, até a particularização de uma estrutura teórico-metodológico-procedimental, que traz para a cena do ensino-aprendizagem do texto escrito o procedimento de autoria, os pressupostos da motivação intrínseca, o texto sob o ponto de vista de seu processamento, o estatuto do eu-linguístico-escritor e a autovalorização, denominada

arquitetura de pensar, dizer e agir, que operacionaliza essa competência no momento de o aluno escrever, transformando-o em um eu-linguístico-escritor.

Para tanto, esta tese apresenta a seguinte configuração.

O capítulo 1, “Perspectivas linguístico-textuais”, expõe as duas linhas de percurso teórico-metodológico que orientam as reflexões neste trabalho e exhibe um painel de constatações, formado por reportagens da imprensa e opiniões de estudiosos sobre produção textual, acerca da educação em geral e do ensino de Língua Portuguesa em particular, que comprovam a necessidade de uma reorientação no quadro do ensino de escrita atualmente desenvolvido.

No capítulo 2, “Pedagogia do Encantamento”, há a apresentação de diálogo com onze pedagogias, por trazerem afinidades conceituais e pontos de contato metodológicos, e, em seguida, a explicitação da Pedagogia do Encantamento, que procura levar o aluno a uma mudança de perspectiva em sua relação com ele mesmo e com o texto escrito e trazer subsídios ao professor mediante um aparato teórico-metodológico para suas aulas de produção textual, para o desenvolvimento da competência linguístico-textual-discursiva do aluno, transformando-o primeiramente em um eu-linguístico (consciência de seu potencial linguístico-textual-discursivo), para um eu-linguístico-escritor (consciência desse potencial posta em ação), no sentido de uma pessoa confiante e competente em relação ao ato de escrever.

A fim de que essa transformação ocorra e o aluno adquira confiança e competência, faz-se necessário alterar o seu quadro referencial, para o que os pressupostos da autoestima linguística sirvam de auxílio. Estes, gerenciados pelo processo de ressignificação acima aludido, subdivididos em dois estágios, a saber: apropriação (consciência desses pressupostos) e expansão (ação), serão validados em situações do cotidiano existencial do aluno.

Como a transformação precisa vir também do docente, o capítulo 3, “Professor como transformador”, propõe que este assuma o papel de transformador, centralizado em um projeto triádico em que lhe confere identidade, responsabilidade e desempenho compatíveis a uma perspectiva de mudança que se pretende encorajadora, por querer superar os resultados obtidos quando se trata da produção textual. Nesse capítulo, serão descritos como vem construído o papel como transformador, sua relação com os alunos e como ele poderá ser considerado um professor inesquecível.

O capítulo 4, “Atitudes diante da escrita”, sintetiza um conjunto de ideias e opiniões acerca do ato de escrever, que tem servido para bloquear a expansão do pensamento

criativo e a capacidade de expressão de escrita dos alunos. O objetivo se prende à ideia de que o aluno conhecendo esse conjunto de concepções equivocadas possa construir outros comportamentos sobre a escrita, passando a desenvolver atitudes positivas e fortalecedoras.

O capítulo 5, “Arquitetura de pensar, dizer e agir”, explana um conjunto teórico-metodológico-procedimental, que visa a instrumentalizar o aluno a se tornar um produtor de textos eficiente, considerado como um eu-linguístico-escritor, porque vem ancorado por um procedimento de autoria, entendido como a vontade de escrever, expressa por uma motivação intrínseca que o capacita a produzir um texto à luz de seu processamento, cuja realização se traduz no sentimento de bem-estar textual, componente afetivo-emocional-avaliativo da realidade do escritor chamado autovalorização.

Por fim, o capítulo 6, “Atitudes de transformação linguístico-textual-existencial”, apresenta quatro atividades que têm por objetivo produzir uma mudança no contexto em que sua aplicação é feita, de modo que aquilo que o aluno pensava e sentia anteriormente em relação a um assunto específico passa a receber outro significado após a ação efetuada, registrada por meio da escrita. Todas essas atividades visam pôr em prática os conceitos propostos por esta Pedagogia.

Seguem-se depois as considerações finais, o glossário, que contém definições dos termos usados neste trabalho, e as referências.

CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS

Este trabalho vem embasado por duas linhas de percurso teórico-metodológico às quais se denominam perspectivas linguístico-textuais.

Ambas as perspectivas instigam o exame da conjunturalidade da produção do texto escrito no momento presente sob procedimentos reflexivos que acabam por se entrelaçar. Se o primeiro se encaminha a perscrutar uma orientação de matiz nitidamente político-ideológica como fomentadora da permanência de um quadro geral de insucesso, no nível macro, ou seja, nos aspectos sociopolíticos e socioeconômicos, não é menos verdade que o segundo se orienta a investigar uma direção de nuance mais metodológica, no nível micro, que sugere possível motivo de a situação conservar-se da maneira que se apresenta. Mesmo nessa linha a matiz político-ideológica se faz presente, porque, quer se goste ou não, não se pode esquecer da advertência de Geraldi (1997b, p. 40) de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política.”.

Embora se perceba que há uma preocupação em recorrer a formas de melhorar o desempenho dos alunos em relação ao ensino do ato de escrever que vem sendo desenvolvido, principalmente no intuito de prepará-los para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), ainda se constata que os discentes, em sua maioria, não se apropriam adequadamente do conhecimento proveniente do ensino de produção textual e seguem acreditando, de um lado, que são incapazes de escrever e, em consequência desse pensamento, mantêm-se resolutamente em uma posição de vítima, cuja crença em sua incapacidade acaba por comprometer as demais dimensões da existência, por exemplo, em sua atitude de autoaceitação, ou seja, em sua orientação de valor próprio, de “estar do seu próprio lado, estar a seu favor” (Branden, 2000a, p. 124), pois, se isso não acontecer, “nenhum novo aprendizado será adequadamente integrado, nenhum avanço significativo poderá ser feito” (*Ibid.*, p. 125); e, de outro, a pedagogia de escrita que vem sendo desenvolvida não tem sido eficaz para levá-los a uma proficiência que se considere mínima na produção de textos. Dados do Enem 2015, por exemplo, só corroboram a dificuldade que o aluno tem de expor suas ideias no papel, uma vez que, entre os 5.810.948 candidatos, somente 104 tiraram nota mil, enquanto 53 mil zeraram a redação.

Essas duas circunstâncias têm a possibilidade de justificar o comportamento dos alunos diante da folha em branco e a *agonia* que se tornou a aula de produção de textos.

É, portanto, na direção da perspectiva no nível micro que o presente trabalho se filia; intitula-se perspectiva linguístico-textual endógena, por agasalhar a trajetória reflexiva cujo intento repousa em questionar teórica e metodologicamente o ensino de Língua Portuguesa, no quadro da produção textual, levantando causas e consequências, condutas, atitudes etc. que, somadas, explicam a defasagem percebida no ensino da produção de texto.

No entanto, não se pode deixar de aludir à perspectiva no nível macro à qual se designa perspectiva linguístico-textual exógena, por abrigar o procedimento reflexivo que procura levantar o porquê da manutenção do *status quo* educacional-linguístico-textual, em que concorrem instâncias sócio-histórico-ideológicas. Cumpre afirmar que tal perspectiva é apenas mencionada, sem que tenha sido objeto de desenvolvimento, à semelhança da perspectiva endógena, por questões eminentemente de recorte metodológico. Ela se justifica neste trabalho, porém, porque toda pesquisa se insere em uma dada sociedade, atrelada a um momento histórico, dentro, conseqüentemente, de uma particular formação ideológica e discursiva (BRANDÃO, 1995, p.18).

Com o intuito de ratificar e reforçar ambas as linhas de percurso teórico-metodológico deste trabalho, produziu-se um painel de constatações, dividido em três cenas, que atesta inequivocadamente que não apenas a educação em geral e o ensino de Língua Portuguesa em particular merecem uma profunda reorientação, como também mostra especificamente o quão distante se encontra o alunado da competência discursiva e o quão trabalhoso se torna o caminho que conduz a uma apropriação definitiva.

Na primeira (seção 1.1), apresentam-se treze reportagens da imprensa acerca da educação em geral e do ensino de Língua Portuguesa em particular. Tal cena valida o procedimento reflexivo no nível macro, por não renunciar à menção, mesmo apontando-a sumariamente, a questões político-ideológicas imanentes ao ensino de Língua Portuguesa.

Tais reportagens noticiam o fato de que jovens estão saindo da escola sem saber ler e escrever, ou seja, a escola está formando analfabetos; as universidades promovem oficinas para melhorar a capacidade dos alunos em escrever, pois alguns deles trazem seriíssimas dificuldades de expressão, com escrita de semialfabetizados (*cf.* também Simka, 2008, p. 61-62, texto reproduzido na abertura deste trabalho), o que evidencia problemas de aprendizado oriundos do ensino básico deficiente; quase 40% dos brasileiros com ensino superior têm nível insuficiente em escrita; o idioma é fator determinante na desclassificação de candidatos a vagas de estágio, pois quatro em cada dez candidatos perdem vagas por causa

de erros de português; fatores que interferem no aprendizado do idioma vêm ligados à pobreza e à falta de acesso a bens culturais; metade da população brasileira entre 15 e 17 anos não estuda; o país é um dos últimos em *ranking* de ensino; 27% dos jovens tremem quando recebem a tarefa de redigir um texto; e, por fim, mais de meio milhão de pessoas zeraram a redação do Enem 2014.

A segunda cena (1.2) resulta de treze opiniões de especialistas na área de produção textual, que corroboram o procedimento reflexivo no nível micro, ao se remeterem ao quadro do ensino de produção textual, sobressaindo a questão metodológica.

Tais depoimentos ressaltam que o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever; é preciso, antes, ensinar produção de textos aos professores; os alunos ainda têm baixo desempenho linguístico, apesar de que nunca se escreveu tanto como atualmente; não haverá fracasso maior quando milhares de jovens conseguem tirar zero em redação na sua própria língua; a escola não deixa os alunos capazes de escrever, é habitada por professores despreparados para ensinar produção textual, seja à luz de qualquer vertente teórica, e por alunos desmotivados, em suma, o exercício da escrita não é uma prioridade nas escolas; a educação de base em língua materna constitui em catastrófica perda de tempo e dinheiro, o que resulta no fato de a maioria dos alunos oriundos da educação básica mal saber escrever; e, finalmente, constata-se fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitados a redigir textos.

A terceira (1.3) apresenta seis depoimentos de três estudiosos na área de produção textual, os quais vêm fortalecer a perspectiva linguístico-textual exógena defendida neste trabalho, de que os problemas reportados têm sido histórica e ideologicamente mantidos por questões de poder, não deixando dúvida acerca do interesse de determinado segmento socioeconômico em perpetuar uma situação linguístico-textual-discursiva, que precisa ser colocada em xeque.

O painel será exposto a seguir, em que, primeiramente, serão apresentadas as reportagens extraídas da imprensa, subdivididas em revistas, jornais e guias.

1.1 Da imprensa

1.1.1 Revistas

1.1.1.1 Educação

Fracassamos

Fim da repetência gera sistema que dá diplomas para jovens de 15 anos, analfabetos

[Obs.: Chamada de capa da revista.]

Ao tentar fazer o ditado, Welton, um pernambucano de 11 anos, aluno da quarta série, parecia escrever em romeno. No lugar da frase sobre os 500 anos da descoberta do Brasil, ele colocou no papel o seguinte: *No dina vit do de abinu d doni come kicna do no baBasinuterãmlazsa*. Essa insólita junção de letras, enfim, é o resultado de uma realidade triste no país. Welton e os quatro irmãos órfãos da periferia de São Paulo são exemplos de uma situação perversa reinante no ensino público. A escola hoje está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler e escrever.

(Revista **Educação**, ano 27, n. 231, jul. 2000, p. 38.)

1.1.1.2 Época

Quase 40% dos brasileiros com ensino superior têm nível insuficiente em leitura e escrita

Menos de 30% da população são plenamente alfabetizados, diz pesquisa

Apenas 35% das pessoas com ensino médio completo podem ser consideradas plenamente alfabetizadas e 38% dos brasileiros com formação superior têm nível insuficiente em leitura e escrita. É o que apontam os resultados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, pesquisa produzida pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a organização não governamental Ação Educativa.

A pesquisa avalia, por meio de entrevistas e um teste cognitivo, a capacidade de leitura e compreensão de textos e outras tarefas básicas que dependem do domínio da leitura e escrita. A partir dos resultados, a população é dividida em quatro grupos: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e plenamente alfabetizados. Criado em 2001, o Inaf é aplicado em uma amostra nacional de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos.

Os resultados da última edição do Inaf mostram que apenas 26% da população podem ser consideradas plenamente alfabetizadas – mesmo patamar verificado em 2001, quando o indicador foi calculado pela primeira vez. Os chamados analfabetos funcionais representam 27% e a maior parte (47%) da população apresenta um nível de alfabetização básico.

“Os resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no

alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada”, aponta o relatório do Inaf 2011-2012.

(**Época**, 17 jul. 2012)

1.1.1.3 Agitação

Jovens temem falar em público

A comunicação é uma das ferramentas utilizadas pelos selecionadores para medir a adequação dos candidatos a determinadas vagas. Os jovens sabem disso e costumam mostrar-se preocupados com as apresentações orais e com a redação e interpretação de texto, ao participar de processos seletivos. Esse é um reflexo do baixo aprendizado de português, matemática e outras matérias que ajudam a comunicação, revelada nas avaliações escolares. Em enquete promovida pelo portal CIEE [Centro de Integração Empresa-Escola], respondida por 6,7 mil jovens, 34% tremem principalmente quando têm de falar em público e só um pouco menos quando recebem a tarefa de redigir ou interpretar um texto.

Qual sua maior preocupação no uso da comunicação em processos seletivos?

Falar em público 34%

Redação e interpretação de textos 27%

Gramática 20%

Expressar ideias 19%

(Revista **Agitação**, ano XVIII, n. 106, jul./ago. 2012, p. 21.)

1.1.2 Jornais

1.1.2.1 Diário do Grande ABC

Escola forma jovem analfabeto

Pesquisa em Diadema mostra estudantes adolescentes que não sabem escrever nem fazer contas

Adolescentes com idades entre 14 e 15 anos, cursando o Ensino Fundamental, em Diadema [SP], são analfabetos funcionais. Eles não conseguem escrever frases inteligíveis, nem realizar operações matemáticas simples (soma, subtração, multiplicação e divisão).

(...)

Uma publicação do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), divulgada na semana passada, mostrou que 39% dos estudantes brasileiros do ensino fundamental estão em

situação de atraso escolar (a idade dos alunos é superior à adequada para a série que cursam). Esse índice sobe para 53%, quando se fala em ensino médio. Outro dado apontado pelo instituto: 41% dos alunos do ensino fundamental abandonam a escola no meio do caminho.

(Jornal **Diário do Grande ABC**, 16 mar. 2003. Setecidades, p. 1.)

[Obs.: Na reportagem, *ensino fundamental* ora aparece com iniciais maiúsculas, ora com iniciais minúsculas.]

1.1.2.2 O Estado de S. Paulo

Quando a universidade tenta corrigir o português

Instituições fazem oficinas para melhorar capacidade dos alunos de ler e escrever

Marcelo tem 20 anos e nunca leu um livro até o fim. Algo que não o impediu de passar no vestibular para o curso de Educação Física, no fim do ano passado. Ex-aluno de uma escola pública da capital, ele não esconde que sempre teve dificuldades com a língua portuguesa. Tempos verbais, ortografia ou concordância? “Tudo”, responde. “Tenho dificuldade de colocar as ideias no papel, de escolher as palavras, de entender algumas coisas que leio. Às vezes fico pensando por que não peguei firme no português na 5ª. e na 6ª. série.”

(...)

As dificuldades dos brasileiros com a língua portuguesa são bem conhecidas. Em 2001, uma pesquisa do Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao Ibope, e da Organização Não Governamental Ação Educativa apontou que 74% da população avaliada tinha algum tipo de problema para entender o que lia. Só 26% dos alunos demonstraram domínio pleno nos testes aplicados.

(...)

“Há alunos do ensino médio com escrita de semianalfabetos”, diz Neide [Luiza de Rezende, professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)]. “E as faculdades abrem suas portas para eles.”

(Jornal **O Estado de S. Paulo**, 23 mar. 2003. Geral, p. A12.)

1.1.2.3 Jornal do Trem

Sem base, nem conhecimento

Aluno chega à universidade com problemas de aprendizado oriundos de ensino básico deficiente

É comum no Brasil um estudante chegar ao ensino superior com problemas em sua formação – como pouco conhecimento em Língua Portuguesa e/ou até em Matemática. Isso ocorre principalmente com os universitários que estudam em instituições privadas. E esses estudantes têm de aprender no ensino superior o que deveriam ter estudado antes. Trata-se de um reflexo negativo do ensino básico deficitário que há no país.

(**Jornal do Trem**, 30 mar. 2012. Formação em Foco, p. 10.)

1.1.2.4 Diário Regional

11% dos que têm entre 15 e 17 anos não estudam

Pesquisa aponta que ensino médio é o grande gargalo da educação brasileira

De acordo com dados coletados em 2011 e divulgados ontem (11) pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), metade da população brasileira entre 15 e 17 anos não estuda. A pesquisa não apresenta informações segmentadas dos municípios. Porém, informações coletadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que em 2010, 13.108 jovens em idade escolar (para o Ensino Médio) não frequentavam a escola, apesar de já terem participado de aulas anteriormente. Esse número equivale a 11% da população entre 15 e 17 anos no ano da pesquisa, que era de 117.533 pessoas.

Segundo o estudo, “a escola pública de ensino médio continua sendo um local desestimulante e, por vezes, desorganizado e inseguro. Este trabalho estuda especificamente a problemática do ensino médio brasileiro, etapa da escolaridade básica que dá claros sinais de estagnação em termos de cobertura e qualidade. Apenas metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio e mais do que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola na última década. (...) O equacionamento da questão passa pela revisão do currículo, pela integração com a educação profissional e por uma política de diversificação do ensino médio.”

(Jornal **Diário Regional**, 12 set. 2013. Minha Cidade, p. 8.)

[Obs.: Na reportagem, *ensino médio* ora aparece com iniciais maiúsculas, ora com iniciais minúsculas.]

1.1.2.5 Jornal do Trem

Jovens têm dificuldade para argumentar

Pesquisa indica que alunos do ensino médio tendem a repetir a opinião de jornais e revistas

Estudantes não têm acesso à teoria de argumentação ou ao conceito de silogismo, que ensina a chegar a uma conclusão após diversas análises.

Longe disso. O estudo desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo revelou que escolas públicas utilizam com grande frequência livros didáticos que tomam como exemplos de argumentação textos de jornais e revistas, que induzem os jovens a elaborar redações reproduzindo a opinião dos jornalistas.

Os órgãos de imprensa que mais possuem textos presentes nos livros didáticos são as revistas Veja, Época e Superinteressante, além de jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo.

(**Jornal do Trem**, 29 nov. 2013. Formação em Foco, p. 12.)

[Obs.: A reportagem se refere à dissertação de mestrado de Noemi Lemes: **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico**: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, em 2013.]

1.1.2.6 Diário Regional

Brasil é um dos últimos em ranking de ensino

Entre os 65 países avaliados, o país ocupa a 58^a. posição

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) apontam que, embora o Brasil tenha melhorado suas notas, seu desempenho ficou abaixo do esperado. As notas mostram que a média do país subiu 33,7 pontos de 2000 a 2012. No entanto, do exame anterior – realizado em 2009 – para o ano passado, a diferença na média geral foi de apenas um ponto.

A prova é aplicada a cada três anos para alunos de 15 anos dos 34 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerados de primeiro mundo, e outros países convidados, como o Brasil, que participa desde 2000. As áreas do conhecimento avaliadas são Matemática, Ciência e Leitura. A cada edição do exame, uma área é enfatizada – nesse último, Matemática foi o foco.

No país, em 2012, quase 20 mil alunos fizeram a prova, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por causa do desempenho abaixo do ideal, o país continua ocupando um dos últimos lugares na lista de países: entre os 65 avaliados, o Brasil ocupa a 58^a. posição. Junto com Turquia, México, Chile, Portugal, Hungria, Eslováquia, Polônia e Cazaquistão, o país aparece no relatório como um dos países com contextos socioeconômicos mais desafiadores. Entre todos esses países listados, contudo, é o que está em último lugar.

(**Jornal Diário Regional**, 4 dez. 2013. Nacional, p. 5.)

1.1.2.7 Jornal do Trem

Português ainda é desafio para estudantes

Pesquisa aponta a língua portuguesa como fator determinante na desclassificação de candidatos a vagas de estágio

Uma das competências mais observadas por gestores em processos seletivos, o Português, foi tema de uma pesquisa do Nube (Núcleo Brasileiro de Estágio). Realizado durante todo o ano de 2013, com 7.118 participantes, o levantamento reuniu informações e estatísticas importantes quanto ao desempenho dos jovens de diferentes segmentos, áreas de atuação e ensino.

O teste ortográfico foi aplicado na forma de ditado, com 30 palavras do cotidiano, como “seiscentos”, “escassez”, “artificial”, “sucesso”, “licença” e “censura”. Era considerado reprovado quem cometesse mais de sete erros. Exatos 2.888 candidatos (40,6%) não obtiveram êxito na etapa da seleção e foram eliminados.

(**Jornal do Trem**, 16 maio 2014. Formação em Foco, p. 12.)

1.1.2.8 Diário Regional

Ideb: ensino médio piora em 16 estados

Nota do país na rede pública, que concentra 85% das matrículas, permaneceu em 3,4

A qualidade do ensino médio público caiu em 16 Estados, incluindo São Paulo, e o desempenho nacional ficou abaixo da meta estipulada pelo governo federal, segundo a principal avaliação educacional do país. O objetivo fixado pelo governo também não foi alcançado nos anos finais do ensino fundamental (9º. ano).

As constatações estão presentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador federal que alia desempenho dos alunos em provas de português e matemática com taxas de aprovação.

A nota do país na rede pública, que concentra 85% das matrículas, permaneceu em 3,4. A meta para este ano era de 3,6.

Na rede privada, a nota caiu de 5,7 para 5,4. Porém, diferentemente do sistema público, as escolas particulares participam apenas dentro de uma amostra.

O ensino médio é visto por educadores como a etapa mais problemática de todo o sistema educacional.

Essa etapa é, primordialmente, responsabilidade dos Estados. A União, porém, tem o papel de induzir e sustentar políticas para melhoria.

Há dois anos, quando os dados de 2011 foram apresentados, o governo federal prometeu reformular o currículo, diminuindo o número de disciplinas. A mudança ainda não foi implementada.

(**Jornal Diário Regional**, 6 set. 2014. Nacional, p. 5.)

[Obs.: Na reportagem, *estados* ora aparece com inicial maiúscula, ora com inicial minúscula.]

1.1.3 Guias

1.1.3.1 Boletim da Agência FAPESP

Duplamente excluídos

Segundo levantamento do Inep, fatores que interferem no aprendizado da língua portuguesa estão ligados à pobreza e à falta de acesso a bens culturais

Ausência do acompanhamento dos pais, necessidade de trabalhar desde cedo, impossibilidade de a criança estudar, reprovações e abandonos anteriores. Quanto mais excluído é o aluno da quarta série [do ensino] fundamental, mais dificuldade terá para aprender sua própria língua e, portanto, será alvo de uma dupla exclusão.

(Boletim da Agência FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

1.1.3.2 Guia do Estudante

Inep: Mais de meio milhão de pessoas zeraram a redação do Enem 2014

Número é cinco vezes maior do que o da edição de 2013; 250 pessoas tiraram nota máxima

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou, em entrevista coletiva nesta terça-feira (13), as notas máximas e mínimas do Enem e o número de redações que foram zeradas e que tiraram nota máxima.

De acordo com o presidente do Inep, Francisco Soares, e com o ministro da Educação, Cid Gomes, 6.193.565 candidatos prestaram o exame, cerca de 71% do total de inscritos. Das redações corrigidas, 529.374 foram zeradas, número cerca de cinco vezes maior do que o total do ano passado, em que 106.742 receberam nota zero.

Neste ano, ainda, o número de redações que receberam nota 1000 foi 250, em relação a 481 no ano anterior. A média das notas da redação caiu 9,7%. De acordo com o ministro Cid Gomes, uma possibilidade de explicação para essa queda é que o tema de 2014, publicidade infantil, não foi tão debatido publicamente quanto o de 2013, lei seca.

(**Guia do Estudante**, 13 jan. 2015).

1.2 Dos especialistas - I

1.2.1 Luft (1993)

(Gramático, filólogo, dicionarista e autor de inúmeras obras. Foi professor na PUC-RS e na UFRGS)

Entrando na escola, a criança fala com desembaraço e naturalidade, e em breve poderia escrever da mesma maneira, se bem orientada. Mas, aí, o ensino vai lhe insinuando que não sabe a língua, que fala mal e escreve pior.

O sistema natural de regras que o falante possui vai sendo perturbado, solapado pelo ensino de fora para dentro – teorizante, preconceituoso e opressor.

Vítimas de verdadeira inquisição gramatical, os alunos vão se enredando em regras mal ensinadas e sem propósito. Há professores que se comprazem em exercícios onde possam corrigir bastante, montanhas de erros, convencendo os alunos de que são ignorantes e mantendo-os submissos, reféns da Gramática. O que é igualmente grave e não raro acontece: professores que usam desse instrumento de opressão para afirmar sua autoridade e desabafar frustrações e ressentimentos pessoais.

Nos bancos universitários temos diariamente o doloroso testemunho do fracasso do nosso ensino de Português: a maioria dos egressos do ensino médio, inibidos, inseguros na língua nativa, redigem mal, não sabem desenvolver raciocínios por escrito, têm vocabulário impreciso e sintaxe confusa.

Aliás, antes mesmo dos bancos universitários, milhares de redações levam nota zero no concurso vestibular. Culpa dos alunos? Culpa do péssimo ensino de língua materna. Oito anos de Português no 1º. Grau, três anos no 2º. Grau, além do “cursinho” – e centenas, milhares de jovens conseguem tirar zero em redação na sua própria língua. Existe fracasso maior?

(LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993, p. 95.)

[Obs.: Mencionam-se as referências bibliográficas completas para maior comodidade na leitura.]

1.2.2 Antunes (2003)

(Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa. Autora de inúmeros livros, leciona na Universidade Estadual do Ceará)

Ou seja, que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem “uma pedra no meio do caminho” da aula de português. E a trajetória não se faz...

(ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003, p. 15.)

1.2.3 Cintra (2008)

(Doutora em Letras/Linguística pela USP, professora titular do Departamento de Português da PUC-SP e professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes da USP. Foi reitora da PUC-SP)

É nesta sociedade complexa e espetacular ou espetaculosa, repleta de inovação e de valores estranhamente invertidos, que assistimos à “desleitura” e à escritura deficiente, expressas por uma escola que pouco lê e pouco escreve, habitada por professores, em grande número, despreparados e por alunos desmotivados.

(CINTRA, Anna Maria Marques. *In*: _____ . (org.). **Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 7.)

1.2.4 Antunes (2009)

Não podemos calar o sentimento de terrível frustração que experimentamos quando lemos certas produções de alunos, já no final do ensino médio, depois, portanto, de onze anos – no mínimo – de estudo da língua. E, sofrendo, nos perguntamos: *o que fizeram esses alunos durante esses onze anos?* (Melhor dizendo: *o que fizeram com eles?*).

(ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009, p. 183.)

1.2.5 Geraldi (2010)

(Doutor em Linguística pela Unicamp. Exerceu grande influência no ensino de Língua Portuguesa no Brasil a partir da década de 1980)

Os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita. Apenas dele aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola suficientemente ideologizada, tem com a escrita uma relação mí(s)tica. Escrever é coisa para gênios (...)

(GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p. 146.)

1.2.6 Marcionilo (2010)

(Editor da Parábola Editorial (SP), editora especializada nas áreas de Letras, Linguística e Educação)

Autor e livro vêm reforçar as fileiras daqueles que insistem em pensar a formação do professor de língua portuguesa como uma tarefa à qual devemos nos aplicar com esforço diariamente renovado, especialmente diante do fracasso da escola brasileira em ensinar leitura e produção de textos. Para ensinar leitura e produção de textos aos estudantes é preciso ensinar leitura e produção de textos, antes, aos professores.

(MARCIONILO, Marcos. Nota do editor. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010, p. 9-10.)

1.2.7 Pauliukonis (2011)

(Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas dessa universidade)

Por outro lado, é lugar comum a insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitados a redigir e a interpretar textos, principalmente os literários e os argumentativos. Os resultados avaliativos em níveis nacionais nunca são animadores: queixam-se os professores de que os alunos interpretam ou redigem mal, embora passem grande parte do ensino fundamental aprendendo classes de palavras, memorizando listas de coletivos, fazendo análise sintática e repetindo modelos de conjugação de verbos, decorando regras para acentuação gráfica, de concordância, regência, colocação etc., temas recorrentes nas aulas de língua, em qualquer nível de ensino.

Alguma coisa deve estar errada com essa metodologia e todos concordam que ela precisa mudar.

(PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 240.)

1.2.8 Marquesi (2011)

(Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e professora titular de Língua Portuguesa da PUC-SP e da Universidade Cruzeiro do Sul – SP)

O estudo tem origem em um problema que tem se agravado nos últimos anos: o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela um fio condutor orientador de sua escrita.

(MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011a, p. 135.)

1.2.9 Passarelli (2012)

(Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP e chefe do Departamento de Português dessa instituição)

Por causa das formas de comunicação virtual pós-Internet, diz-se que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor, nunca se teclou tanto. (...)

Ainda que se escreva tanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico. (...)

O fenômeno da crise da linguagem implica um quadro de insatisfação no âmbito escolar brasileiro, tendo em vista o que vem ocorrendo com sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística. O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito. Além de também estar insatisfeito com o que vem desenvolvendo em termos do ensino de língua, o professor, não raras vezes, sente-se impotente, como profissional.

(PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 33-35.)

1.2.10 Sayeg-Siqueira (2013)

(Doutor em Linguística e Letras pela PUC-RS, professor titular do Departamento de Português e coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP)

Infelizmente, o professor não está preparado para ensinar produção textual, seja à luz de qualquer vertente teórica. A produção textual deve começar na educação infantil, por meio da contação de histórias. No geral, as escolas contratam ou convidam contadores e a atividade se restringe a isso. Mais importante que o contador, é a criança contar histórias, independentemente de elas terem ou não consistência. A contação de história pela criança vai organizando seu pensamento narrativo, importantíssimo para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a base para o desenvolvimento cognitivo é a narratividade. Mas não basta contar histórias aleatoriamente, é preciso começar a sistematizar. Como a característica básica do texto narrativo é o conflito, pode-se começar, ensinando como produzir conflito, da maneira simples e inocente inerente à criança. A partir daí, toda vez que ela ler uma história, vai perceber a transformação que o conflito provoca e vai, aos poucos, aprendendo a analisar narrativas – consegue a partir da história dos Três Porquinhos, que

fala sobre o rompimento de uma cooperação sócia, chegar com o tempo à *Metamorfose* de Franz Kafka. Isso é o principal.

(SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. *In: SIMKA, Sérgio. Entrevista. Novos rumos da educação. Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira. Conhecimento Prático – Língua Portuguesa*, n. 45, dez. 2013a, p. 61.)

1.2.11 Ferrarezi Jr. (2014)

(Doutor em Linguística-Semântica pela Universidade Federal de Rondônia e professor titular do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas)

Será que é tão difícil assim aceitar, diante de tantas evidências, que, embora tenhamos muitíssimos professores absolutamente dedicados ao seu serviço, que a despeito de termos professores que choram lágrimas sinceras ao ver que seus alunos não saem do lugar sem saber para onde ir, o que nossa escola ensina hoje nas séries iniciais na disciplina de língua materna é inútil, absolutamente inútil?! Estamos cansados de ver que nossos alunos chegam aos 11 ou 12 anos e não sabem ler, escrever, ouvir nem falar com a mínima qualidade! Estamos cansados de ver nossos alunos fracassando em provas internacionais de qualidade educacional! Estamos cansados de saber que nossos alunos chegam ao ensino médio absolutamente desprovidos das mais básicas habilidades em linguagem exigidas pela vida: não entendem o que ouvem (quando têm paciência de ouvir...), não conseguem escrever um parágrafo que preste, não conseguem ler um único livro de bom conteúdo e tirar dele algum proveito pessoal, não sabem falar! Estamos cansados de assistir reportagens sobre alunos analfabetos na sexta série, de analfabetos funcionais que passaram no vestibular, de analfabetos funcionais que receberam seu diploma de ensino médio! Até quando viveremos escorados nas exceções?! Até quando um ou dois alunos por classe, que tiveram a sorte de poder ser educados em casa ou de aprender sozinhos por ser intelectualmente privilegiados pela natureza, serão nossa desculpa para a catastrófica perda de tempo e dinheiro que constitui a educação de base em língua materna hoje? Até quando resistiremos à ideia de que nossa formação em língua materna hoje é inútil, absolutamente inútil?

(FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014, p. 34.)

1.2.12 Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015)

(Carvalho é doutor em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alfenas)

O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas “gramaticais”. O resultado disso tem sido que a maioria dos alunos oriundos da educação básica mal sabe escrever. Além deles, os alunos universitários, em sua maioria, estão de fazer a gente chorar. Aliás, muitos dos próprios alunos formados em Letras redigem sofrivelmente, enquanto deveriam constituir uma maioria de bons redatores, já que se trata de uma classe de professores de português ou de bacharéis em Letras. Mas não há milagre a fazer nem pecadores a ser condenados. O problema é outro: falta tempo e falta método de ensino. No geral, não se ensina a escrever no Brasil.

(FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015, p. 15.)

1.2.13 Antunes (2016)

Sinto-me dizendo uma das maiores obviedades, mas é o que me parece mais apropriado para o que quero destacar: **só se aprende a escrever, escrevendo**. Aqui também, a aprendizagem é um processo acumulativo, em que as experiências prévias constituem pontos de acesso ao êxito.

No entanto, as políticas públicas relativas ao ensino, os gestores das escolas, alguns professores parecem ainda não ter enxergado esta evidência: **o exercício da escrita, da escrita de textos, ainda não é uma prioridade nas escolas**. Falta programação, falta tempo para isso. Quase sempre, o programa de gramática ocupa esse tempo. Faltam condições de trabalho para os professores, com salas superlotadas e desconfortáveis, sem clima de concentração e de trabalho assistido. Faltam professores, eles mesmos, com essas competências de escrita desenvolvidas ou em desenvolvimento, capazes de ensinar o “caminho”, pelo qual eles já passaram e passam todos os dias.

(ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 18-19.) [Os grifos são da própria autora]

1.3 Dos especialistas - II

1.3.1 Couto (1990)

(Doutor em Linguística pela Universidade de Colônia (Alemanha), professor de linguística da Universidade de Brasília desde 1980, tendo se aposentado em 2002 como professor

titular, quando passou a atuar como pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística)

Queremos que entenda que redigir não é decorar ou memorizar fórmulas capazes de serem aplicadas em qualquer situação.

A capacidade de anotar recado, escrever carta, redigir textos etc. é algo que qualquer pessoa alfabetizada tem. O que muita gente ainda não conseguiu, foi perceber as barreiras e dificuldades colocadas propositadamente, por uma elite “dona” do ato de escrever. Essa elite pretende reservar para si o monopólio da escrita, por isso precisa aparentar que redigir é tarefa tão difícil que deve ser deixada somente para os poucos “eleitos”.

A redação como libertação quer dizer: *redigir sem aceitar a carapuça de incapaz, “burro” ou “mobral”*. Procura demonstrar que *redigir é superar preconceitos, é aceitar-se como capaz. É ser livre.* (p. 5)

(...) nossa intenção é desmistificar o complexo impingido em nós pela escola, de que somos incapazes de escrever bem, de que somos, ao fim e ao cabo, burros. Ou seja, estamos convencidos de que o escrever bem é acessível a qualquer pessoa capaz de compreender o raciocínio de que $2+2=4$. Portanto, você também é capaz de escrever bem. (p. 9)

Entre outras coisas, verifica-se que expressar-se bem é dominar a linguagem, não ser dominado por ela. Isso, evidentemente, desagrade os detentores do poder linguístico. Por isso, tentam a todo custo fazer passar a ideia de que escrevemos mal, de que escrever bem é privilégio (este é típico de um regime injusto) dos “inteligentes”, dos que dominam o “bom português”, de cujo segredo eles são os únicos detentores.

(COUTO, Hildo Honório do. **A redação como libertação**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990, p. 10-11.)

1.3.2 Antunes (2003)

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral. Certamente, há alguém ou alguns que tiram proveito da manutenção desses padrões de ensino da língua – padrões que, na verdade, só “despistam” a atenção e embotam a criticidade das pessoas para perceberem o que, de fato, se pode fazer e se pode sofrer pelo domínio da palavra. Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles

se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”. (p.16-17)

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

É evidente que causas externas à escola interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado.

(ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 19-20.)

1.3.3 Ferrarezi Jr. (2014)

Creio já ter deixado claro que nossos sistemas educacionais mantêm problemas crônicos, historicamente alimentados e sistêmicos, que impedem os professores de fazer grande parte de seu trabalho. Esses problemas vão desde a expropriação dos salários – e da dignidade social, por consequência – dos professores, até a própria organização do sistema, seus métodos, currículos etc. Já passa do tempo de se fazer alguma coisa revolucionária. Digo que já passa do tempo com base no que tenho visto nas escolas a cada dia.

(FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 83.)

Ante as perspectivas linguístico-textuais e o painel de constatações trazidos neste capítulo, que mostra clara e indiscutivelmente o quanto se está distante de uma oportunidade igualitária a todos os alunos e da necessidade de se continuar em busca de outros olhares, percepções e práticas, torna válida a preocupação de apresentar uma proposta, no contexto do ensino-aprendizagem da produção textual, que, englobando o envolvimento da perspectiva linguístico-textual exógena manifestamente referida, subsidie uma tentativa de mudança à prática que vem sendo desenvolvida no que se refere ao ensino da produção do texto escrito, por meio de uma linha de ação pedagógica firmada no quadro da perspectiva linguístico-textual endógena considerada neste trabalho.

Essa tentativa de mudança, ou de “ressignificar o ensino da escrita”, para usar as palavras de Passarelli (2012, p. 140), a ser edificada na cena do ensino-aprendizagem da produção textual, precisa provocar uma ruptura à prática vigente, o que irá implicar, conseqüentemente, a exigência de instauração de uma pedagogia de escrita que elimine a crença de que escrever se trata de um dom que poucas pessoas têm, que desperte no aluno o seu potencial e criatividade, beneficiando-se com a descoberta de que é único e singular, e que tenha a preocupação de auxiliar o professor a abraçar e a implementar uma prática diferenciada em suas aulas no intuito de avivar o escritor em cada um de seus alunos. A essa tentativa de mudança se denomina Pedagogia do Encantamento.

O próximo capítulo se ocupará detidamente dessa questão.

CAPÍTULO II: PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO

O proeminente material de constatação trazido pelo capítulo 1 estimula uma reflexão acerca do ensino contemporâneo de produção de texto.

Não obstante as iniciativas bem-sucedidas por parte de professores e os avanços percebidos, ainda persistem não somente os calafrios, no quadro do ensino-aprendizagem, ou mesmo fora dele, quando as pessoas têm de escrever desde um simples *e-mail* a um relatório complexo, ou quando precisam encarar “um monstro chamado redação” (Neres, 2016, p. 40-47) no vestibular ou no Enem, como também uma ampla defasagem na apropriação de um referencial capaz de permitir por parte de o alunado identificar minimamente, de um lado, as sequências textuais (Bronckart, 2012; Adam, 2011; Cavalcante, 2013), pois, na redação do Enem 2014, exatos 4.444 candidatos fugiram do *tipo dissertativo*, por isso tiraram zero; e, de outro, disposto a exatamente habilitá-lo a escrever um texto – na redação do Enem 2014 **mais de meio milhão de pessoas** tiraram zero (em 2013, 106.742 receberam nota zero).

O negrito acima não só é proposital como também evidencia a perplexidade, ou antes, reforça a reflexão em questionar o ensino de texto, pois esse contingente de pessoas passou onze anos de suas vidas *estudando* português! E, aos olhos dos PCNs, pelo fato mesmo de terem tirado zero, esses alunos não têm a sua humanidade reconhecida?:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que **o constituem como ser humano**. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18) (grifos nossos)

Afigura-se, portanto, a importância, primeira, de um ambiente didático que, desviando-se do objetivo de corrigir a expressão gramatical dos alunos – *cf.*, por exemplo, Passarelli (2012), Antunes (2003; 2009), Pauliukonis (2011), Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015), Geraldi (2010), Garcez (1998), além de a aula de Português privilegiar o ensino excessivo de gramática (Gonçalves, 2012) –, proporcione condições para que os alunos possam adquirir

tamanha confiança em sua capacidade de escrever que consigam, conseqüentemente, produzir textos em situações de comunicação mais diversas, escrevendo com naturalidade e espontaneidade, para que, em segundo momento, estejam aptos a expressar-se e partilhar suas dúvidas, angústias, frustrações, alegrias e emoções.

Por meio de um ambiente proporcionador de protagonismo, autonomia e responsabilidade, mediado pelo professor, no qual a reflexão, o debate, a discussão, o pensar, o criar, sejam efetivamente momentos de aprendizagem, os alunos se constituirão em senhores de seu próprio dizer, de seu próprio texto, que se assenta em experiência de vida pessoal e intransferível, porque ancorados em um procedimento de autoria, que funda a vontade de escrever.

Faz-se premente apresentar a Pedagogia do Encantamento.

2.1 Diálogos linguístico-pedagógicos

Antes, porém, de tal apresentação, é relevante mostrar neste capítulo como esta dialoga com algumas pedagogias com as quais mantém vínculos conceituais e pontos de contato metodológicos bem próximos, relativamente aos temas como dimensão humana, professor, aluno, escola, sala de aula, motivação, criatividade, escrita etc.

Apesar de haver um sem-número de pedagogias, cada qual com um enfoque e valor intrínseco, não há pretensão em abranger todas elas, procedendo a um mapeamento exaustivo, mas o objetivo de se debruçar sobre aquelas que, de alguma maneira, possam corroborar o posicionamento reflexivo desenvolvido, fornecendo para tanto subsídios valiosos para sua fundamentação teórica.

Dessa forma, esse diálogo com as outras pedagogias servirá para manifestar também a preocupação em estabelecer diretrizes que irão nortear não apenas o recorte metodológico proposto por esta Pedagogia, como realmente adiantar algumas proposições que esta irá desenvolver, mas que igualmente servem de esteio para a sua conceituação.

Em um quadro sinóptico, relacionam-se as pedagogias e os tópicos definidores por elas abordados.

Em seguida, introduzem-se as pedagogias, seus autores, levantam-se os tópicos definidores, ou seja, delimitados conforme pontos de interseção com a Pedagogia do Encantamento, e apresentam-se algumas conclusões.

Pedagogias	Tópicos definidores
1 Pedagogia da Delicadeza (Geraldo Peçanha de Almeida)	Dimensão humana; Aluno; Professor e formação profissional; Escola; Didática.
2 Pedagogia do Silenciamento (Celso Ferrarezi Jr.)	Silêncio; Professor; Aluno; Escrita; Sala de aula.
3 Pedagogia do Compromisso (William Sanches)	Professor; Motivação.
4 Pedagogia do Afeto (Ivone Padua)	Sala de aula.
5 Pedagogia do Ser (Dulce Moreira Sampaio)	Valores humanos; Classe dominante.
6 Pedagogia da Humanização (Nelino Azevedo de Mendonça)	Humanização
7 Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire)	Educação; Professor
8 Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire)	Dimensão humana; Classe dominante; Educação bancária; Processo criativo.
9 Pedagogia do Amor (Nilson Guedes de Freitas)	Professor; Aluno; Amor.
10 Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação (Ely Barbosa e Marly Bulcão)	Ser humano; Imaginação; Conhecimento.
11 Pedagogia do Conflito (Moacir Gadotti)	Poder; Hegemonia; Professor.

Quadro sinóptico 1 – Pedagogias e tópicos definidores.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

2.1.1 *Pedagogia da Delicadeza*

A Pedagogia do Encantamento mantém pontos em comum com *A Pedagogia da Delicadeza*, de Geraldo Peçanha de Almeida (2014), porque também se preocupa com a singularidade do ser humano, na figura do aluno, cuja dimensão humana não tem encontrado lugar nas escolas:

A delicadeza não se relaciona com a imparcialidade porque a delicadeza em tudo se importa, porém só se importa com o mais humano, com o mais belo dos gestos humanos, e isto na escola tem deixado de existir há tempos. (ALMEIDA, 2014, p. 15)

A Pedagogia do Encantamento propugna a formação do professor como transformador, que terá como tarefa primordial realizar um trabalho de ressignificação da escola, pois ela, segundo Almeida (2014, p. 37) está em crise: “A escola está triste, deprimida, doente. A escola precisa de ajuda. Já faz algum tempo, no mínimo cem anos, que a escola não comunga os desejos da sociedade.”.

O fato de a escola se encontrar em descompasso pode ser atribuído, entre outras causas, à dissociação dela com o perfil próprio de formação profissional, cuja matriz se pauta pelos referenciais teóricos importados, em detrimento de nossa realidade, pois “ficamos eternamente tentando copiar um modelo importado, corremos sempre o risco de não dar aos nossos cidadãos uma educação que dê conta de ele entender sua própria sociedade” (ALMEIDA, 2014, p. 47).

Além do que, “o amor, o afeto e a empatia não podem ser importados, eles precisam ser descobertos no interior de cada educador.” (*Ibid.*)

Por isso, a fim de tentar construir uma educação própria, baseada na realidade, a Pedagogia do Encantamento, assim como *A Pedagogia da Delicadeza*, também está em busca de uma didática do assombro, em que o professor, concedendo liberdade ao aluno, este aprenda a ver o mundo à sua própria maneira. (ALMEIDA, 2014, p. 77-78)

Finalmente, Almeida (2014, p. 83-103) propõe dez mandamentos para a construção da pedagogia da delicadeza. Dentre eles, aqueles em relação aos quais a Pedagogia do Encantamento apresenta maior afinidade, se constituem no reforço e estímulo à autoestima e ao autoconceito dos alunos; na valorização de expressões afetivas

e incentivo ao uso da imaginação e da fantasia; e exercício de competências do pensamento criativo.

2.1.2 *Pedagogia do Silenciamento*

A Pedagogia do Encantamento detém vários pontos de compartilhamento com as ideias da *Pedagogia do Silenciamento*, de Celso Ferrarezi Jr. (2014), quando este autor expõe, por exemplo, o silêncio “da pena daquele aluno que nunca aprendeu a escrever”: “Daquele aluno que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para produzir um texto – nem mediocrementemente produzido! – porque, simplesmente, nunca aprendeu a escrever” (FERRAREZI JR., 2014, p. 11-12).

Ou quando tece comentários sobre os professores:

Mas é preciso investir – muito mais hoje! – na construção de uma escola inteligente! É preciso investir numa formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos. Agora, o que eu posso esperar de um professor de língua materna que não passa de um repetidor de gramáticas e de um serviçal da supervisão e da direção da escola? Aliás, o que eu posso esperar de qualquer professor nessas condições? (FERRAREZI JR., 2014, p. 47)

E quando mostra a insignificância do aluno, para quem

(...) as dores do aluno não interessam, a fala do aluno não interessa, as expectativas do aluno não interessam, os valores existenciais do aluno não interessam, o aluno em si não interessa, porque ele não é visto como parte da escola, visto como um fardo da escola. (FERRAREZI JR., 2014, p. 48)

A *Pedagogia do Silenciamento* expressa quatro opiniões sobre a escrita com as quais a Pedagogia do Encantamento compartilha e enaltece.

Na primeira, Ferrarezi Jr. (2014, p. 83-84) registra a diferença entre escrita na escola e a redação escolar, sendo aquela a que deveria ser vinculada com a vida do

aluno, pois “um dos maiores pecados da escola em relação à escrita, aliás, tem sido exatamente este: o de desprezar as múltiplas formas de escrita alimentadas na sociedade.”

Na segunda, exemplifica a “diferença” entre conteúdo da disciplina de língua materna com o conteúdo da redação, uma visão muito em voga atualmente,

como se redação não fosse língua, como se redação fosse uma parte externa, acessória ao ensino de língua e não fosse “conteúdo” de verdade. Essa é uma visão que não reflete uma postura individual: é uma visão sistêmica, muito difundida nas escolas brasileiras. (FERRAREZI JR., 2014, p. 85)

Na terceira, Ferrarezi Jr. (2014, p. 87) menciona que ensinar o aluno a escrever não significa necessariamente formar escritores e sim “formar pessoas que possam conviver satisfatoriamente com a escrita na sociedade”, isto é, que consigam escrever um *e-mail*, um requerimento, um bilhete, um ofício, uma carta etc.: “E, quem sabe, um dia lá na frente, esse aluno ou essa aluna acabe descobrindo que gosta de escrever por prazer e não vire um bom escritor ou uma boa escritora?”

O autor complementa: “Quem não aprendeu o escrever-como-se-deve-escrever na educação básica, dificilmente vai aprender na faculdade. E, se aprender, aprenderá a um custo pessoal elevadíssimo. Já cansei de presenciar essa história...” (*Ibid.*)

Na quarta, declara que a escola conseguiu destruir a importância da escrita, cujas consequências subsistem até hoje:

A redação escolar banalizou a importância de documentar formalmente o pensamento. A escola brasileira conseguiu calar a boca e silenciar a alma, mas também conseguiu destruir a importância da escrita, ao banalizar sua construção com uma mera “tarefa escolar” sem valor ou interesse existencial maior. A consequência disso é que, se a escrita é algo banal, a leitura é sempre sem importância e desinteressante. Esse é um pecado institucional cujas cicatrizes perduram pela vida afora na maioria dos homens e mulheres que passam pela escola. (FERRAREZI JR., 2014, p. 101)

Por último, a Pedagogia do Encantamento defende a ressignificação da sala de aula como um espaço em que haja contentamento, em que as relações entre professor e aluno se pautem pela humanização:

Uma sala de aula brasileira típica é, hoje, um ambiente torpe e entorpecedor: é proibido rir, é proibido chorar, é proibido falar, não faz falta ouvir, não é preciso ter coração nem cérebro, é proibido ser humano! É como se todos desempenhassem papéis de um teatro sem nexos e sem fim, em que o que você é e o que eu sou são “detalhes” que simplesmente não interessam! Essa impessoalidade ridícula matou o prazer e o respeito de nossos alunos pela escola e de nossos professores por seu ofício. (FERRAREZI JR., 2014, p. 107)

2.1.3 *Pedagogia do Compromisso*

A Pedagogia do Encantamento assume a responsabilidade, como a *Pedagogia do Compromisso*, de William Sanches (2009), com a magnânima tarefa do professor, porque ele tem o comprometimento com a evolução de seus alunos, com a produção de conhecimento e a promoção da cultura, a fim de construir uma sociedade mais justa. (SANCHES, 2009, p. 19)

A Pedagogia do Encantamento, assim como a *Pedagogia do Compromisso*, enxerga na motivação o motor que impulsiona todos os nossos atos: “Se cada um tiver a consciência do seu papel e o quanto ele pode ajudar o outro, já pode encontrar nessa forma de pensar uma motivação”. (SANCHES, 2009, p. 91)

2.1.4 *Pedagogia do Afeto*

A Pedagogia do Encantamento se identifica com a *Pedagogia do Afeto*, de Ivone Padua (2010). Embora esta se volte aos pressupostos da Logosofia, ciência que expõe uma nova forma de pensar e sentir a vida, três pontos no tocante às suas considerações a respeito da sala de aula foram trazidos à discussão.

No primeiro ponto, a autora mostra que a sala de aula se encontra distanciada da realidade de vida do educando, e o que se tem visto, principalmente nas séries iniciais, é um aprendizado mecânico, “com sobrecarga da memória e desvinculado do ato de pensar, de refletir e de sentir.” (PADUA, 2010, p. 15)

No segundo ponto, a autora afirma que a sala de aula conta com um potencial humano tão grande a ser explorado que, “a partir do trabalho docente realizado nela, se exercem influências tanto positivas quanto negativas, que adentram a vida do aluno até a sua idade adulta.” (PADUA, 2010, p. 18)

No terceiro ponto, Padua afirma que ela deveria ser um lugar sagrado, diante dos seus objetivos e possibilidades. No entanto, revela o quanto de sofrimento, de temor, de violência, de castigo, de submissão e de humilhação este espaço comportou. Ainda assim, “seus vestígios fazem parte de nossa atual realidade, pois a violência e a indiferença ainda estão bastante presentes na sala de aula de hoje.” (PADUA, 2010, p. 62)

2.1.5 *Pedagogia do Ser*

Embora a Pedagogia do Encantamento não explicita pormenorizadamente a importância da educação dos sentimentos e dos valores humanos, como o faz *A Pedagogia do Ser*, de Dulce Moreira Sampaio (2004), com esta se identifica e leva em consideração, sobretudo na relação entre professor-aluno, o vínculo afetivo que deve existir entre o docente e o discente, entendendo por afeto, na Pedagogia do Encantamento, como uma afinidade, ou seja, um *querer bem* em relação a outra pessoa, com o intuito sincero de ajudá-la.

Para Sampaio (2004, p. 20), a crise da educação é “a mesma que assola a sociedade e todo o planeta: a crise da consciência dos valores humanos, dos sentimentos e dos ideais.”

A Pedagogia do Ser, no entanto, não se esquivava de deixar claras as relações hegemônicas, dentro do que chamamos de perspectiva linguístico-textual exógena:

Estamos presenciando o modelo educacional, onde os alunos são programados para serem bons consumidores e trabalharem pela ideologia consumista e da economia que luta para manter os privilégios de uma pequena elite. Com isso a escola preserva os valores da classe dominante, o mercantilismo do saber, a disputa da escola que valoriza a quantidade de conteúdos pela competição entre si, com o único propósito de preparar o aluno para a universidade e para o trabalho, gerando a alienação do seu conhecimento, visão de si mesmo e do mundo. (SAMPAIO, 2004, p. 32)

2.1.6 *Pedagogia da Humanização*

A Pedagogia do Encantamento constrói uma ponte dialógica com a *Pedagogia da Humanização*, de Nelino Azevedo de Mendonça (2008), cujo trabalho tem como objetivo “compreender o desenvolvimento do conceito de humanização no

pensamento de Paulo Freire e a relevância desse conceito para a sua pedagogia” (p. 18), na medida em que o conceito de humanização permeia toda a Pedagogia, encontrando-se mais especificamente delineado quando das considerações acerca da relação entre professor e aluno (cf. 3.2).

2.1.7 Pedagogia da Autonomia

A Pedagogia do Encantamento abriga total simetria com a *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2004). Com efeito, ensinar implica dispor de um conjunto de saberes a fim de que a prática educativa resulte na transformação do aluno. Claro está que esse conjunto de saberes abarca uma gama de qualidades próprias que o torna sobejamente crítico-reflexivo, o que vai espelhar em uma prática educativo-crítica.

Assim, para Paulo Freire (2004, p. 22), ensinar não é transferir conhecimento, mas “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ensinar também é reconhecer que a educação é ideológica, uma vez que a ideologia “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (FREIRE, 2004, p. 125)

Paulo Freire desenvolve inúmeras e imprescindíveis exigências tendo em vista uma prática docente transformadora, libertadora, que requer comprometimento (p. 96), alegria e esperança (p. 72), autonomia do aluno (p. 59), criticidade (p. 31) etc. Afirma que decidir é romper e, para tanto, é necessário correr o risco (p. 93).

2.1.8 Pedagogia do Oprimido

Da mesma forma, a Pedagogia do Encantamento desfruta inteira sinergia com a sua *Pedagogia do Oprimido* (1984), um libelo fundamental pela educação dos deserdados e oprimidos em cuja pedagogia libertadora se vê a preocupação com a existência do ser humano no mundo: “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 1984, p. 50).

O educador continua:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. (FREIRE, 1984, p. 54)

Paulo Freire discorre sobre sua *clássica* concepção bancária de educação como instrumento opressor:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1984, p. 66)

A consequência dessa educação bancária, para o processo criativo, é nefasta:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 1984, p. 68-69)

Mas a prática problematizadora poderá fazer com que a reflexão incida sobre o processo pedagógico:

Assim é que, enquanto a prática bancária implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 1984, p. 80)

2.1.9 *Pedagogia do Amor*

A *Pedagogia do Encantamento*, como a *Pedagogia do Amor*, de Nilson Guedes de Freitas (2000), propõe a busca do aluno para que com ele se possa empreender uma jornada pedagogicamente significativa, com a ousadia de trazer para a sala de aula suas experiências e seus sonhos. Mas, antes, o professor precisa se conhecer, buscar a si mesmo, compreender aquilo que faz e por que o faz: “Habilito-me a olhar e sentir o outro como ele é, pois me vejo nele e o vejo em mim.” (FREITAS, 2000, p. 26)

A *Pedagogia do Amor* sugere que se eduque para a autonomia, para a autoestima e para a necessidade de sonhar, e não para o conformismo, a passividade: “Resultado: sofremos com tanta segregação, racismo, solidão, conflitos, etc.” (FREITAS, 2000, p. 28)

E ao trazer para a sala de aula as experiências e os sonhos dos alunos, se estará reconhecendo a trajetória de vida de cada um e se poderá utilizar isso em benefício da construção do conhecimento: “(...) uma educação que olhe o homem em sua condição de vida concreta, ou seja, olhe o homem como um ser que possui seu espaço, sua história e tempo próprios” (FREITAS, 2000, p. 177).

Finalmente, a *Pedagogia do Encantamento*, como a *Pedagogia do Amor*, sugere que, em seu projeto pedagógico, em sua didática em sala de aula, o amor deve prevalecer, o amor-doação: “Nisto reside o milagre e o resgate do ser humano: ‘enxergando-se’ no outro, ele o respeita em sua diversidade e, assim, o ama” (FREITAS, 2000, p. 233).

2.1.10 *Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*

A *Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação*, de Elyana Barbosa e Marly Bulcão (2004), assenta-se na obra do filósofo francês Gaston Bachelard, que desenvolveu um discurso epistemológico inteiramente original (p. 11) e procurou fazer uma fenomenologia da imaginação (p. 45):

Para Bachelard, razão e imaginação, embora opostas, possuem características comuns, pois se impõem como atividades dinâmicas. A razão, assim como a imaginação, é, fundamentalmente, criadora, ativa, aberta e realizante. (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 49)

O referido filósofo acredita que o ato criador é o objetivo essencial da vida humana. A imaginação conduz à liberdade, uma vez que permite o aparecimento do novo e do inesperado:

A preocupação primordial de Bachelard é, pois, mostrar como se dá a instauração do novo e do abrupto que irrompem de forma imprevista em nosso caminho. Tanto na epistemologia como na poética está presente a ideia de imaginação como fonte de produção de conceitos e geradora de imagens que brotam no âmago da consciência. (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 75)

A Pedagogia do Encantamento solidariza com a *Pedagogia da Razão*, *Pedagogia da Imaginação*, porque também pretende elaborar, ressalvadas as suas limitações, “uma perspectiva original que constitui, em última instância, nova forma de viver e de pensar” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 13). Segundo Bachelard: “Em toda conquista há um sacrifício.”.

2.1.11 Pedagogia do Conflito

A Pedagogia do Encantamento se associa à *Pedagogia do Conflito*, de Moacir Gadotti (1980), porque propõe igualmente fazer lembrar que a questão do poder permeia as relações educacionais, sobretudo em uma sociedade como a nossa, marcada por extremas diferenças socioculturais e econômicas:

Minha intenção, ao dar esse título [*Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*], foi recolocar a *questão do poder* como tema central da filosofia da educação e da pedagogia. Não apenas o poder no sentido particular de poder do Estado, de dominação, mas, sobretudo o poder no seu sentido amplo, de *possibilidade, hegemonia, projeto*. A questão do poder tem caído no esquecimento nos meios educativos. É preciso dar-lhe audiência novamente. (GADOTTI, 1980, p. 8)

Diante dessa sociedade, torna-se indispensável que o professor tome consciência ou a reforce quanto a seu papel político, porque a Pedagogia do Encantamento necessita de um novo educador para enfrentar velhos problemas com um reflexivo olhar:

Não basta sermos competentes para que sejamos educadores. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores. Portanto, a *formação do novo educador* se dará a partir de uma sólida formação política e social. (GADOTTI, 1980, p. 79)

Tomando para si essa consciência e diante de seu papel político, o professor empenhará uma educação transformadora, porque alicerçado sobre um motivo que lhe é caro, o aluno:

A educação é obra *transformadora, criadora*. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de *desobediência* e de *desordem*. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica *reordena*. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa *dialética ordem-desordem* que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Precisamos de certa *incoerência* para crescer. Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem. (GADOTTI, 1980, p. 89)

E essa educação transformadora, para a Pedagogia do Encantamento, também significa outra atitude, outra maneira de ser, “um engajamento, uma luta, uma presença efetiva e resoluta do mundo” (Gadotti, 1980, p. 38), em que professor e aluno, assumindo a responsabilidade de outro caminho e, portanto, aceitando o risco de nele trilhar, estarão se permitindo, cada qual à sua maneira, descortinar e viver a aventura da escrita.

2.1.12 Rumo à Pedagogia do Encantamento

Diante do que foi exposto, verifica-se que a interação buscada nas pedagogias precedentes ganha relevo na medida em que a Pedagogia do Encantamento a ser apresentada nasce pautada pela dialogicidade e por meio dela a pluralidade de matrizes conceituais se mostra passível de abordagem mediante outros olhares e distintos enfoques, ainda que os objetos sejam afins, projetando uma linha orientadora acerca de temas posteriormente merecedores de aprofundamento.

E ao proceder dessa forma, a Pedagogia do Encantamento comunga ideias, direções, sentidos e ações, compartilha significados e potencializa possibilidades que podem incitar uma forma renovada de se ocupar de determinadas matérias sem pretensões doutrinárias ou extremistas, maneira essa atravessada por um contínuo afã questionante, que, às vezes, pode ceder a uma inexorável máxima, como quando, à guisa de exemplo, o amor surge: “Quando o amor acontece, é porque aconteceu um milagre.” (FREITAS, 2000, p. 233)

O ser humano é, verdadeiramente, um prodígio. A Pedagogia do Encantamento a custo se encurvará diante de tal obra-prima para procurar entendê-la ou, no máximo, dada a sua pequenez, para poder extrair dela uma parte ínfima para os fundamentos necessários à sua compreensão, pois esta Pedagogia considera, acima de tudo, o ser humano como um *vir a ser*, uma potencialidade cujo ato de expressá-la ao mundo, aliás, uma das ações mais formidáveis criadas, a escrita, precisa se fazer acompanhar de uma motivação tão intensa e irreprímível a ponto de fazê-lo lembrar-se, sempre que possível, que o componente epicentral de todo o processo de ensino-aprendizagem é este ser humano, um “ser humano em sua prática de divulgar-se” (Ferreira; Nascimento, 2012, p. 50), é este aluno, este indivíduo e sua autoexpressão, seu texto, ainda que este venha transpassado por inadequações linguístico-gramaticais: “Talvez seja bom que não nos esqueçamos de que, se o papel revela linhas às vezes mal escritas, atrás disso pode haver a beleza de algum espírito tentando oferecer-nos a sua contribuição artística” (JOSÉ, 1987, p. 116).

Uma última palavra. O pesquisador está plenamente ciente de que o recorte efetuado guarda certa temeridade exatamente pelo fato de não focalizar os precursores da senda pedagógica, ao não mencionar sequer os teóricos que originariamente contribuíram com suas concepções e ideias para o estabelecimento do que hoje se pode chamar de pedagogia, a começar por não citar nomes como Sócrates, Isócrates e Aristóteles, principais representantes da pedagogia grega.

Além disso, as ideias desta Pedagogia não são originais, porquanto o maior dos pedagogistas romanos, Marco Fábio Quintiliano, que nasceu por volta de 35 da era cristã, por exemplo, já se preocupava com o estudo psicológico do aluno, suas aptidões e tendências, acentuava o valor humanístico da educação e reconhecia o valor da pessoa do educador, do qual fez o primeiro estudo de caráter psicológico que se conhece na história da pedagogia (LUZURIAGA, 1983, p. 66-69).

E mesmo outros antes dele, como Platão, que já se preocupava com a formação moral dos jovens gregos, cuja educação para ele era a única coisa que o homem poderia levar para a eternidade (Gadotti, 1996, p. 34), ou Jean-Jacques Rousseau, muito depois dos dois, esforçava-se por indicar caminhos pedagógicos mais humanos para a formação das crianças. Mais recentemente, Célestin Freinet, criador do movimento da Escola Moderna, tinha o objetivo de desenvolver uma escola popular e humanizada, já que afirmava a existência de uma dependência entre a escola e o meio social, ou seja, uma educação de classes (GADOTTI, 1996, p. 179).

É nesse sentido que é escrita essa ressalva, não por desconhecimento da história das ideias pedagógicas, mas por uma questão de contorno para fins estritamente metodológicos.

2.2 Apresentando a Pedagogia do Encantamento

2.2.1 Definição, pressuposto e ideação

Pedagogia:

S.f. Conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.

Método pedagógico utilizado esp. na reeducação, educação especializada e na educação de adultos.

Encantamento:

S.m. Ato ou efeito de encantar-se.

Sensação de deslumbramento, admiração, grande prazer que se tem como reação a alguma boa qualidade do que se vê, ouve, percebe.

Estado de quem assim se deslumbrou.

Palavra, frase ou qualquer outro recurso a que se atribui o poder mágico de enfeitiçar; encanto, embruxamento.

O suposto efeito dessa ação.

Quadro 1 – Definição de pedagogia e de encantamento.

Fonte: HOUAISS; VILLAR (2001, p. 2.162 e p. 1.132, respectivamente).

É possível definir a Pedagogia do Encantamento como um conjunto de princípios e ações, dentro de uma estrutura hierarquicamente interdependente, à qual se denomina eixos, voltado ao ensino de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento da competência linguístico-textual-discursiva do aluno, transformado em eu-linguístico, constituindo-se em um eu-linguístico-escritor.

Os estatutos do eu-linguístico e do eu-linguístico-escritor serão discutidos em 2.3.8 e 5.6, respectivamente.

Partindo do pressuposto de que o aluno, em sua singularidade, detém todo um potencial a ser promovido e ampliado, a Pedagogia do Encantamento tenciona realizar uma alteração a respeito do que ele pensa como ser humano e sua relação com a Língua Portuguesa. O caminho para essa modificação caberá à autoestima linguística, que transformará o aluno em eu-linguístico, por meio de um processo de ressignificação (*cf.* 2.3.8), dotando-o então de um rol de crenças que influenciará positivamente suas ações, possibilitando a ele aproveitar sua proficiência.

Como consequência da mudança do cenário mental do aluno (alteração de crenças) e do conhecimento das atitudes que geralmente o impedem de escrever, a Pedagogia do Encantamento visa a que ele se constitua em um eu-linguístico-escritor, que assumirá não apenas função preponderante diante da tarefa de produzir um texto, pois, para executá-la, terá diante de si, primeiramente, a convicção inamovível de seu potencial linguístico-textual-discursivo, adquirida pela autoestima linguística, como também o conduzirá, por conseguinte, a desempenhá-la de modo proficiente por meio de uma arquitetura de pensar, dizer e agir, o que lhe propiciará assumir o processo de autoria.

A ideação desta Pedagogia compreende o âmbito didático, ou seja, a cena de ensino-aprendizagem escolar-acadêmica do ato de produzir um texto. Nesse cenário, a atribuição do professor como transformador tornar-se-á tão imprescindível que exigirá dele outra postura.

Ainda que os educandos tenham ou demonstrem uma relação profícua com o ato de escrever, sem barreiras que os inibam de desenvolver as ideias no papel, a Pedagogia do Encantamento traz em seu aparato teórico-metodológico, além da percepção e transformação do educando em eu-linguístico-escritor, a compreensão da escrita sob o ponto de vista do processo de produção, que lhes poderá ser útil na medida em que mostra que o escrever requer um acurado encaminhamento reflexivo, passa por distintas etapas, com suas especificidades operatórias, até chegar ao produto final. Mesmo que eles manifestem proficiência na escrita, podem melhorar seu desempenho textual.

Além do mais, ainda que revelem prontidão para a escrita, os princípios da autoestima linguística poderão lhes ser proveitosos em outras esferas de seu cotidiano existencial.

2.2.2 *Atores sociais*

A Pedagogia do Encantamento nasce da inquietação de buscar promover um olhar, no mínimo, significativo em relação a dois atores sociais de indiscutível relevância, que merecem ser plenamente considerados, e aos quais essa Pedagogia precisa alcançar, unindo-os em uma agenda de resolução comum em cujas páginas figurem substituições de crenças, valores e atitudes:

- a) o aluno;
- b) o professor.

a) O aluno

A perspectiva que ora se defende precisa atingir o aluno para que possa incorporar, ao seu cotidiano pessoal, escolar-acadêmico e profissional, e ao de seus filhos, caso os tenha, uma firme maneira de enxergar a si mesmo, o idioma e a escrita, que esta Pedagogia irá lhe proporcionar.

A Pedagogia do Encantamento se preocupa com a singularidade do ser humano, voltando seu aparato teórico-metodológico à figura do aluno, cuja dimensão humana não tem encontrado lugar em nossas escolas (Simka; Meneghetti, 2010), porque ele não é sequer valorizado como sujeito da aprendizagem, dado que os métodos de ensino vigentes, as maneiras tradicionais de ensinar e a *educação bancária* a que a escola ainda está submetida (Fetzner, 2012), não levam em conta sua participação na construção de conhecimentos, uma vez que as metodologias ativas e eficazes, que o transportariam a um patamar em que este se veria participando, colaborando e produzindo, não são sequer conhecidos pelos professores (*cf.*, por exemplo, Alves-Mazzotti; Fumes; Aguiar, 2010), tampouco o educando aprende dentro de uma perspectiva metacognitiva (PORTILHO, 2011).

Por isso, a Pedagogia do Encantamento convida o aluno a experimentar uma jornada pedagogicamente significativa, movida pela ousadia de transportar para a sala de aula

suas experiências e seus sonhos, educando-o para a autonomia, para a responsabilidade, para a autoestima, para a solidariedade, e não para o conformismo, a passividade, a intolerância, o individualismo.

Mesmo que o professor esteja submetido a uma crescente burocratização acadêmico-pedagógica, é o caso de ver no educando muito mais do que, por exemplo, a falta de compromisso com a aprendizagem e com as responsabilidades escolar-acadêmicas. Trata-se de sentir nele, independentemente do momento em que se encontra ou apesar dele, que este tem imenso potencial a ser expandido, que poderá demorar se se obstaculizar por um momento seu percurso. Mede-se o instante, o factual, precisa-se saber mensurar o potencial, o não tangível, os sonhos, pois o aluno tem sonhos, projetos e uma cabeça repleta de instantes, que se desconhecem completamente, pois o conteúdo é primazia, o ser humano é acessório.

Até que ponto se sabe olhar para o educando e reconhecer nele conjunto arquitetado, belo, de esperanças, de desejos, de realizações a serem plenamente conquistadas? (SIMKA, 2015)

b) O professor

A perspectiva de mudança precisa partir do professor, pelo fato de ele se constituir em peça-chave para o encaminhamento desta. Para isso, o profissional precisa estar compromissado em melhorar ainda mais o seu próprio fazer didático, a fim de poder, depois, alcançar o aluno. Como se vê, a Pedagogia do Encantamento confere, ou devolve, ao docente a magnanimidade da tarefa de ser professor:

Acho mesmo que mais que amar o que faz, ser professor é amar o outro, independentemente de quem seja. É sentir-se feliz, ainda que anonimamente, porque o outro conseguiu crescer, progredir, vencer. Ser professor é encantar-se com a própria magia da transformação. (FREIRE, 2014, p. 110)

Desse seu compromisso, nasce a mudança do que vem se intitulando *didática* do professor, para uma didática do assombro, que possa dar conta dos problemas referentes à produção textual, ao indicar a relevância da escrita. E, por meio desse olhar, o professor estará modificando seu método, sua maneira de agir com os alunos, a sua relação com a escola e até com sua carreira: “Quando alguém decide mudar, precisa renegociar seus costumes e também sua relação com os outros.” (SIMKA; MORETTO, 2013c, p. 6)

Propugnando a formação do professor como transformador, a este caberá a tarefa primordial de também proceder a um trabalho de ressignificação da escola, mais especificamente da sala de aula, em que nesse espaço seja cultivado e prospere um autêntico sentimento de satisfação, de júbilo, não apenas concernente à produção de textos e suas especificidades, como também em referência à relação entre professor e aluno, na formação de um vínculo afetivo entre eles, a fim de que o processo de humanização se constitua e seja constantemente buscado (VIEGAS, 2010).

Ambos, aluno e professor, estarão, portanto, totalmente engajados e cada um apto a transformar, em seus níveis de atuação, a realidade do ensino de português e de produção de texto, que não tem trazido concretamente uma resposta satisfatória.

Para tanto, outro professor precisa (re)nascido. E com ele, conseqüentemente, uma maneira distinta de abordar a produção textual.

2.2.3 Estruturação

A Pedagogia do Encantamento vem estruturada em quatro eixos horizontais que se desdobram em dez distintos eixos verticais que, por sua vez, abarcam dez subdivisões.

O diagrama a seguir proporciona a amplitude da Pedagogia do Encantamento (doravante PEN).

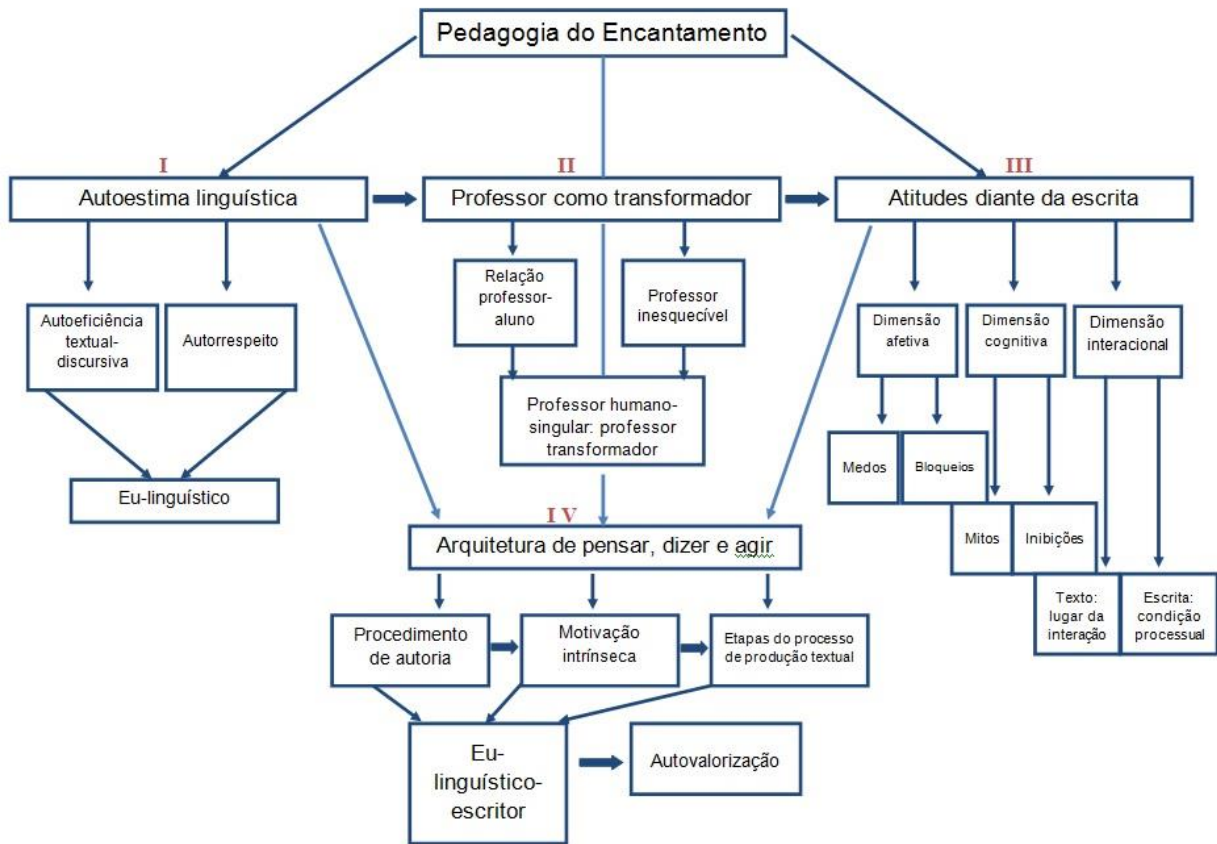


Diagrama 1 – A Pedagogia do Encantamento em sua amplitude.
Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Comentar-se-á brevemente a seguir o diagrama, assinalando que cada eixo será discutido pormenorizadamente em capítulos e seções correspondentes.

O eixo I apresenta a fundamentação teórica da autoestima linguística, constituída por dois componentes inter-relacionados, a saber: a autoeficiência textual-discursiva e o autorrespeito, desenvolvida no capítulo 2, que traz ainda o estatuto do eu-linguístico e o processo de ressignificação.

O eixo II expõe a concepção e a construção do professor no papel de transformador, apresentadas no capítulo 3.

No eixo III são trazidos atitudes e mitos que impedem o ato de escrever, categorizados em duas dimensões, mostrados no capítulo 4, que apresenta a dimensão interacional, como componente de rompimento dessas atitudes.

Por fim, o eixo IV apresenta um arcabouço de princípios e práticas sobre a escrita, instituindo na cena de ensino-aprendizagem uma arquitetura de pensar, dizer e agir, cujo capítulo 5 desenvolverá cada um dos componentes de sua constituição.

2.2.4 Pilares

A PEN elege o produtor do texto como o epicentro de uma obra de autoria a ser construída na cena do ensino-aprendizagem, cujos pilares que a sustentam se denominam valorização, crença e ação.

1ª. Pilar: Valorização do produtor do texto

Esta Pedagogia sugere que o produtor do texto seja valorizado.

Valorizá-lo implica, antes de tudo, reconhecer as suas potencialidades linguístico-textual-discursivas. Reconhecendo-as, é necessário operacionalizá-las, ou seja, levá-las para o nível da consciência e da ação, o que os pilares seguintes se encarregarão de exibir.

Valorizá-lo é abastecê-lo se formulações sobre o complexo, porém envolvente, ato de escrever, que permitam compreender que, para *enfrentá-lo*, não existe fórmula, tampouco receita, não bastam técnicas, *macetes*, truques, ou, no dizer de Bernardo (2000, p. 231), “conselhos bobocas para bem-redigir”, exceto sob um persistente hábito, por meio do qual a escrita se faz constante, frequente, sistemática, diária e prazerosa.

Valorizá-lo é também aplaudi-lo durante o caminho de construção de sua identidade como escritor, no momento em que utiliza a arquitetura de pensar, dizer e agir para escrever. O elogio, como a concepção de texto defendida neste trabalho, carece de ser *processual*, ou seja, precisa acontecer por etapas, e não apenas quando chega ao produto final.

Valorizá-lo é conceder-lhe atenção, é abrir-lhe rotas para a autoexpressão e expressão do mundo à sua volta.

Valorizá-lo é permitir expressar a essência do que realmente é.

Valorizá-lo é conferir *maior* importância ao que tem a dizer do que aos erros gramaticais porventura cometidos e detectados na superfície textual.

Valorizá-lo é, enfim, deixar claro que o compromisso primeiro do ato de escrever pertence a ele, que fará do procedimento de autoria (*cf.* 5.2) o seu baluarte, para “concretizar num texto que possa ser lido por outros aquilo que só você poderia dizer” (PERISSÉ, 2003, p. 65).

2º. Pilar: Crença do produtor do texto em sua capacidade

Esta Pedagogia propõe que o produtor do texto acredite em sua capacidade.

Partindo-se do princípio de que para o indivíduo realizar qualquer atividade, mesmo as mais prosaicas, a crença em sua consecução se traduz em pré-requisito fundamental, do contrário ele provavelmente experimentará um fracasso que o afastará não só dessa tarefa imediata, como também o levará a achar-se incompetente para outras parecidas, no ato de escrever semelhante atitude também ocorre. Antes mesmo de ele pegar a caneta ou sentar-se em frente do computador para escrever, precisa acreditar que é capaz, necessita convencer-se de que se faz portador de ideias as mais arrojadas, haja vista um imenso potencial que carrega consigo, à espera de manifestação e, por meio dela, um universo de surpresas inimagináveis o aguarda.

Nesse sentido, esta Pedagogia direciona o produtor do texto para a *obtenção* da crença em sua capacidade ou, em outras palavras, oferece um esteio teórico-psicológico denominado autoestima linguística (2.3), que, submetido a um processo de apropriação (2.3.8), mediado pelo professor, será levado a conhecer e internalizar conscientemente os pressupostos ali defendidos.

Ao trazer para o nível da consciência, o produtor do texto acaba por adquirir a crença em sua potencialidade linguístico-textual-discursiva, crença esse que lhe autoriza a acreditar que sabe produzir textos e lhe proporciona tamanha segurança que o medo, alimento da insegurança, que possivelmente tenha em relação à escrita, transforma-se na facilidade de se expressar, em virtude dessa consciência recém-granjeada de sua capacidade, em suma, de sua crença.

Provavelmente haja alunos que tenham receio de escrever e/ou demonstrem bloqueios e inibições que resultam no impedimento de sua capacidade de expressão. Essas contrariedades podem muito bem ser neutralizadas pela crença em seu potencial e pelo conhecimento das causas de tais problemas, em uma explanação por parte do professor, seguida de exercícios de autoconhecimento (capítulo 6).

Importa considerar que, deslocando-se o foco do sentimento de inadequação em relação à escrita para a convicção profunda de que se aceita como protagonista de seu próprio dizer, o produtor do texto tem a chance e o poder de operar uma grande mudança: “Minha esperança é que a maioria das pessoas subestima seu poder de mudar e crescer. (...) A crença de que são impotentes torna-se uma profecia com capacidade de autorrealização” (BRANDEN, 2000a, p. 16-17).

3º. Pilar: Ação do produtor do texto

Esta Pedagogia viabiliza que o produtor do texto se expresse por meio de uma arquitetura de pensar, dizer e agir.

A PEN sinaliza que o compromisso com a escrita recai, antes de tudo, no seu produtor, pois a primeira virá materializada em um texto que se constitui em um fragmento do segundo. E, nessa fração, vislumbra-se o ser humano em todas as suas dimensões e complexidades.

Escrever é comprometer-se intelectualmente (Simka, 2003); o indivíduo assume antes um compromisso com ele mesmo, diante do que pensa sobre um assunto que conhece, sobre aquilo em que acredita, sobre aquilo que forma seu conjunto de valores e suas concepções de mundo. Escrever é conhecer-se; escrever, como dizia Clarice Lispector, é lembrar-se do que nunca existiu.

“Escrever é espantar-se”, escreveu o semiólogo francês Roland Barthes. Espantamo-nos à medida que escrevemos, pois nos descobrimos a cada linha. Muitos, no entanto, têm receio do que descobrirão e, por esse motivo, não começam a caminhada.

Esta Pedagogia salienta a vontade de caminhar, cujo percurso implica começar dentro do próprio indivíduo. A pergunta é: será que ele se dispõe a fazê-lo? Por isso, a motivação intrínseca (5.3) parece de importância fundamental nessa jornada, uma vez que se trata de força motriz que impulsiona – ou deveria impulsionar – os atos do ser humano.

O escrever implica um desnudamento do ser humano em face de sua condição de ser incompleto, inacabado, mas repleto de *textos* a serem descobertos.

A PEN convida, então, o produtor a não só encontrar seu *texto* como a escrevê-lo, de modo que registre pistas de sua história, a fim de que o próximo a ler reencontre o autor em cada passagem, em uma intertextualidade de vida, constituindo-se como a maior das aventuras humanas: o ser em sua máxima plenitude.

Dáí a imperativa necessidade de exercitar a escrita, instaurando, desde já, uma arquitetura de pensar, dizer e agir (capítulo 5), que fará com que o produtor do texto se deslumbre com a habilidade de escrever, ao se tornar um eu-linguístico-escritor (5.6).

Esta Pedagogia parte, para tanto, de um princípio até óbvio: aprende-se a escrever, escrevendo. De que maneira se aprende a dirigir? Prestando a máxima atenção ao instrutor ou a si mesmo segurando o volante, engatando as marchas, atrapalhando-se de vez em quando nos pedais?

O processo com a escrita acontece da mesma forma. A sua aprendizagem reside na prática constante, à semelhança do nadador, que, com o treino continuado, persistente, aperfeiçoa-se a cada dia. Não há segredo, apenas comprometimento:

Não existe uma regra de como é que se escreve um texto. Escrever um texto não é uma questão de aplicar regras. Todos sabemos que um texto sempre pode ser escrito de outro jeito. Todos nós que já escrevemos artigos publicados, quando o vemos impresso, olhamos com distância e nos perguntamos “mas por que eu não escrevi assim ou assado?”.

O texto não tem uma regra, a leitura não tem uma regra, eles resultam de uma prática. E é um saber de experiência feito, você só é leitor se você lê e é só a sua experiência que vai tornando você mais leitor, e quanto mais você sabe como é que você se tornou leitor mais profunda é a sua leitura de um novo livro, de um novo texto. Também na produção ocorre a mesma coisa. Um escritor se faz escrevendo. (GERALDI, 2008, p. 25-26)

O cerne desta Pedagogia consiste em fazer com que o produtor do texto se constitua em protagonista, senhor de seu próprio dizer, de seu próprio texto, que se assenta em experiência de vida pessoal e intransferível.

A escrita precisa se firmar como um espaço em que a reflexão, o debate, a discussão, o pensar, o criar, sejam efetivamente momentos de uma aprendizagem com significado, de maneira que quem escreve possa romper o modelo de cópia, de repetição, de alienação, deixar registrado seu modo de ver a vida e imprimir sua história para quem se predispor a lê-la, pois “escrever é viver” (PERISSÉ, 2003, p. 129).

2.3 Autoestima linguística

A PEN traz como esteio teórico os pressupostos da autoestima linguística, delineados a seguir.

2.3.1 Considerações preliminares

Não se trata de um fato cercado de mistério as ocasiões em que os professores sentiram o coração subir à garganta quando solicitados, por um ou outro motivo, a escrever um texto por escrito. Deslocando a exigência para as mãos dos alunos, podemos imaginar, então, a sensação deles diante da tarefa.

E há, ainda, situações bastante emblemáticas, na cena do ensino-aprendizagem do texto escrito, nas quais os docentes não se constroem em pedir que seus alunos escrevam, sem que os próprios mestres possuam um contato mais frequente com a escrita. Parece paradoxal o fato de os mestres ensinarem os alunos a escrever, se os próprios docentes não costumam se dedicar à arte da escrita. Ou existe a possibilidade de eles também terem receio de produzir textos?

Em um mundo em constantes mudanças, o grau de convivência com que a pessoa mantém hoje com a escrita pode resultar na diferença entre o emprego e o seguro-desemprego, uma vez que as organizações corporativas têm como pré-requisito de contratação de seus futuros colaboradores a habilidade de escrever.

Tal exigência fornece a prova límpida e incontestável de que os onze anos de ensino de Língua Portuguesa não transformaram as pessoas em redatoras nem em escritoras; serviram, ao contrário, para que adquirissem o medo de escrever, acompanhado da ideia segundo a qual o conhecimento das regras de gramática as levaria saber produzir textos.

Nada mais enganoso, uma vez que as pessoas saem dos bancos escolares sem saber gramática. E sem saber escrever:

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua. (ANTUNES, 2003, p. 37)

Diante desse fato, milhares de pessoas alimentam a crença na incapacidade de escrever, atribuindo, muitas vezes, o ato de escrita a um dom, que – acreditam firmemente – apenas uns poucos agraciados possuem.

2.3.2 *Ensino da Língua Portuguesa requer do professor outra postura*

Caberá, portanto, ao docente um relevante trabalho de mudança de atitudes, quer no plano pessoal, quer no plano linguístico. Provavelmente ele deva ser *vítima* desse ensino de português e, conseqüentemente, deva ter assimilado também inúmeras crenças negativas sobre a língua, que o fizeram aceitar e difundir a ideia de que a Língua Portuguesa se conecta a um universo paralelo, cujo acesso vem franqueado apenas a alguns privilegiados:

Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical: a relação negativa do falante com sua própria língua. A convicção que se vai infiltrando de “não saber a língua”, e com isso o bloqueio da criatividade, a inibição da linguagem, sensação de incapacidade e insegurança. Já ouvi o absurdo de dizerem: “Em Portugal, sim, qualquer criança ou lavadeira fala bem o português; no Brasil, até doutor fala errado”. (E era um professor... de Lógica.)

De tanto ouvir definições e conceitos confusos e incoerentes, classificações e subclassificações, regras e exceções; de tanto enfrentar análises herméticas; de tanto ser obrigado a decorar coisas que não entende ou que são estranhas ao seu uso e até ao uso das pessoas mais cultas – o aluno vai sendo linguisticamente arruinado. Conclui que sua língua é um universo esotérico, só acessível a iniciados.

Daí os conceitos bizarros tão difundidos entre nós, e que já comentei acima: falamos errado, a língua está em decadência, etc. Por trás de tudo, a perigosa ideia: somos um povo inferior, cidadãos incapazes... até na língua do país. (LUFT, 1993, p. 94)

Diante do que foi exposto, faz-se mister que o docente se permita conhecer e viabilizar outra postura em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ancorada na mudança de seu quadro referencial em torno do que pensa sobre si mesmo, sobre o idioma e sobre o ato de escrever, para poder, então, desenvolver com seus alunos a proposta da autoestima linguística.

2.3.3 *A autoestima linguística e seus componentes*

A autoestima pode ser definida como “a disposição para experimentar a si mesmo como alguém competente para lidar com os desafios básicos da vida e ser merecedor da felicidade” (BRANDEN, 2000a, p. 50).

Em sua constituição interna, a autoestima tem dois componentes inter-relacionados: a autoeficiência (ou autoeficácia), que é a noção da eficiência pessoal, confiança

diante dos desafios da vida, e o autorrespeito, que é a noção do valor pessoal, um senso de merecer a felicidade (BRANDEN, 2000a, p. 49).

Para uma vivência psicológica plenamente realizada, a autoestima é a soma integrada desses dois componentes (BRANDEN, 2000b, p. 35).

É possível definir mais especificamente esses dois aspectos, com base em BRANDEN (2000a, p. 49).

Autoeficiência significa confiança no funcionamento mental do indivíduo, em sua capacidade para pensar, compreender, aprender, escolher e tomar decisões. Trata-se, ainda, da confiança em sua capacidade para entender os fatos da realidade que pertencem à esfera dos seus interesses e necessidades, autoconfiança e segurança pessoal.

Trata-se de uma autoconfiança cognitiva (BRANDEN, 2000b, p. 35).

Já o autorrespeito significa a certeza de que o indivíduo tem valor como pessoa; é uma atitude de afirmação de seu direito de viver e de ser feliz; é sentir-se confortável ao expressar de maneira apropriada suas ideias, vontades e necessidades. Trata-se da sensação de que o prazer e a satisfação são direitos naturais do indivíduo.

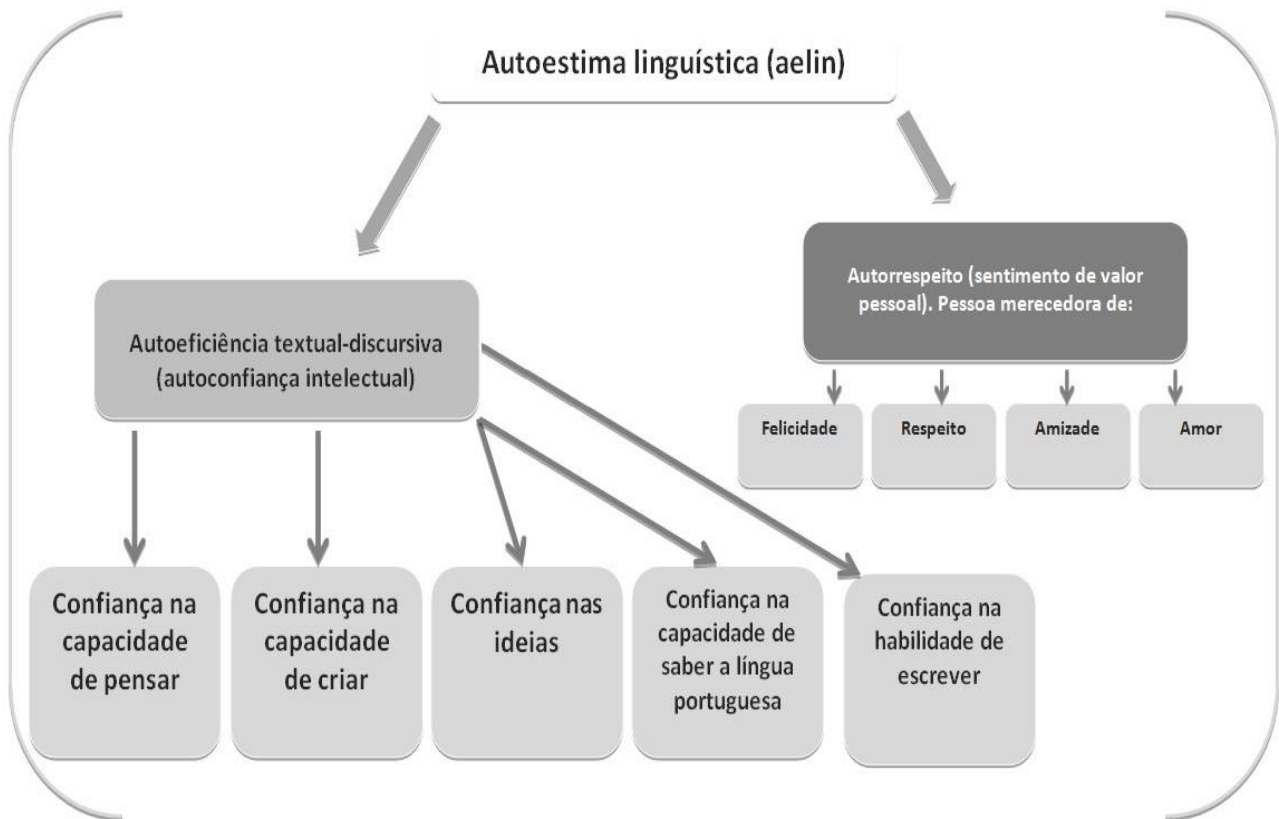
Para Branden (2000a, p. 50), a autoeficiência e o autorrespeito constituem os dois pilares da autoestima saudável; se um deles estiver ausente, a autoestima fica comprometida.

Tomando como base os conceitos acima da autoestima e suas inter-relações, define-se a autoestima linguística (aelin) como a disposição do eu-linguístico (*cf.* 2.3.8) se vivenciar como alguém com competência textual-discursiva para enfrentar os desafios da produção textual e merecedor de felicidade por causa de sua singularidade.

A autoestima linguística igualmente vem constituída por dois componentes que se encontram inter-relacionados:

- 1) autoeficiência textual-discursiva: confiança na capacidade do eu-linguístico de pensar, criar e ter ideias, confiança na capacidade de ele saber a Língua Portuguesa e confiança na habilidade de saber escrever;
- 2) autorrespeito: confiança em sua felicidade, no direito de ser feliz e em seu valor como pessoa, por causa de sua singularidade.

O quadro a seguir permite visualizar os dois componentes da autoestima linguística.



Quadro sinóptico 2 – Os componentes da autoestima linguística.
 Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Nesse sentido, desenvolver a autoestima linguística implica que o indivíduo exerça a convicção, segundo a qual sabe português, de que sabe escrever, de que é criativo, de que é capaz, de que vai atingir seus objetivos e de que merece ser feliz, em todas as esferas de seu cotidiano. O processo de expansão vem explicitado em 2.3.8.

Mas para que ele possa exercer plenamente essa convicção, necessita estar consciente dela, na medida em que a pessoa só adquire confiança em si mesma e em suas qualidades, quando se encontra completamente consciente de suas capacidades, quando, em lugar de crenças anteriores a respeito de sua incompetência quanto ao uso da língua, da escrita e como pessoa sem valor, existe o convencimento profundo acerca de um potencial que é resgatado por meio de uma consciência ativa que se amplia na convivência, agora salutar e sem animosidade, com relação à Língua Portuguesa e a si próprio.

É essa consciência, usada aqui no sentido que lhe atribui Branden (2000a, p. 96-97), ou seja, o estado de estar ciente, de perceber algum aspecto da realidade e de guiar a ação de acordo com essa percepção, sobre a autoestima linguística, que fará com que o indivíduo

passa a adotar esse novo paradigma de pensamento, que irá embasar sua existência daqui para frente, ao assumir outra postura, porque procederá a uma reorganização mental, em torno de duas questões vitais:

- a) a maneira de pensar a Língua Portuguesa;
- b) a maneira de julgar a si mesmo.

Essa reorganização mental implicará, de um lado, mudança da forma de o indivíduo pensar, sentir e agir, uma vez que a mudança de atitude irá se refletir em ações e, de outro, da maneira de ele se relacionar com as outras pessoas, pois, com esta mudança, alteram-se os comportamentos, na medida em que a escolha pela nova maneira de pensar se traduz na opção pelo autocrescimento, pela melhora na qualidade de vida, por relacionamentos mais saudáveis, pautados pela autenticidade e pelo amadurecimento.

Ele começará, então, a abandonar os velhos padrões de pensamento e construir um novo comportamento, instalando de forma consistente, no plano das ideias e no plano da ação, um bloco de convicções, que fará com que passe a enxergar a Língua Portuguesa e a si mesmo de outro modo, pois vai passar a acreditar (e ao acreditar, essas convicções passam a ter valor de verdade) que:

- 1) é singular;
- 2) é capaz;
- 3) merece ser feliz;
- 4) é criativo e tem um imenso potencial a ser explorado;
- 5) sabe português;
- 6) sabe escrever e pode escrever ainda melhor.

O indivíduo precisará, portanto, começar a se apropriar dessas convicções. A primeira atitude para essa apropriação consiste em que ele comece por interiorizar conscientemente essas ideias e, em seguida, ao investir no aprimoramento do seu potencial afetivo-intelectual, uma vez que pensamento e sentimento se entrelaçam, possa concretizá-las, expandindo-as em seu cotidiano existencial.

Essa apropriação poderá ser inicialmente mediada pelo professor, em sala de aula, para que depois o aluno possa estender a seu dia a dia.

Os processos de apropriação e de expansão serão explicitados em 2.3.8.

Na medida em que ele mobilizar essas ideias, mudanças em sua forma de viver, sentir, pensar e agir começarão a ocorrer, pois o seu quadro mental – Moyses (2001, p. 58) chama de mapa mental –, espécie de repositório de crenças e valores, geralmente negativos sobre a

Língua Portuguesa e sobre si mesmo, armazenados durante anos, o que acaba criando um padrão de pensamento, ou seja, a pessoa acaba vendo o mundo segundo o que tem interiorizado nesse quadro mental – passará também por uma alteração substantiva, resultando no fato de ela começar a viver com integridade, ou seja, “a integração dos ideais, das convicções, dos critérios e das crenças – e do comportamento” (BRANDEN, 2000a, p. 185).

Dito de outro modo, a pessoa passa a viver com congruência – quando palavras e comportamentos se equiparam (*Ibid.*, p. 186).

O quadro a seguir procura demonstrar a relevância que um bloco concentrado de ideias terá para uma interior, intensa e eficaz mudança que o indivíduo deverá executar, ao interiorizar conscientemente cada uma delas, para o alicerce do seu potencial linguístico-textual-discursivo. A essas ideias denominam-se princípios-chave da autoestima linguística.

Singularidade
Capacidade
Felicidade
Criatividade
Competência linguística (saber português)
Competência escritora (saber escrever)

Quadro 2 – Princípios-chave da autoestima linguística.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Esse conjunto, que irá moldar a personalidade do indivíduo, vem permeado por valores humanos e linguístico-textuais. Ao se constituir como singularidade e por isso sua capacidade e sua felicidade também se constituem como parte intrínseca de sua essência, o ser humano inerentemente passa a usufruir valores como generosidade, a fim de compartilhar saberes que contribuam para tornar o outro melhor; honestidade, para despertar a confiança, o respeito mútuo e o compromisso com a palavra proferida; humildade, para reconhecer o outro como seu parceiro na caminhada; solidariedade, para desenvolver a capacidade de cooperar, de compartilhar desafios e conquistas, alegrias e sofrimentos (Marques, 2012, p. 20-21). Os valores linguístico-textuais se traduzem na crença em sua criatividade, em sua competência linguística e no seu conhecimento do processo de escrita (competência escritora).

Quando este, como fora mencionado, interagir com as outras pessoas, a sua maneira de proceder no mundo virá ancorada por essas crenças e atitudes, de forma que elas passarão a fazer parte de sua personalidade de linguagem.

2.3.4 Autoconceito

Na seção precedente, deve ter ficado claro o fato de que os princípios-chave da autoestima linguística precisam ser primeiramente incorporados ao repertório mental do indivíduo, a fim de que possam modificar positivamente o seu autoconceito.

O autoconceito se trata de um atributo poderoso, que afeta todos os aspectos da personalidade, podendo tanto restringir como favorecer o desenvolvimento do próprio potencial:

O autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma e que passa a vida tentando manter e/ou melhorar. Ele é formado pelas crenças que a pessoa tem a respeito de si própria, sendo esta altamente influenciada pela percepção do que os outros pensam a seu respeito. Constitui um determinante da pessoa que somos; determina ainda o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer e alcançar. Assim, se nos percebermos como pessoas competentes e capazes, procuraremos agir de uma forma congruente com esta autoimagem. Por outro lado, se nos percebermos como pessoas incapazes, agiremos de forma a corresponder também a esta autoimagem. (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 115)

Para Branden (2001, p. 15), a autoestima “é o componente *avaliador* do autoconceito”: “Nosso autoconceito determina nosso destino, isto é, a visão mais profunda de nós mesmos influencia todas as nossas escolhas significativas e todas as nossas decisões e, portanto, determina o tipo de vida que criamos para nós.” (*Ibid.*)

Mas antes que esses princípios-chave sejam efetivamente incorporados ao autoconceito, alterando-o, a fim de que as novas crenças possam se fortalecer e se enraizar, faz-se necessário o apagamento das crenças anteriores.

Trata-se de um processo mental de substituir progressivamente comportamentos e atitudes negativas, destrutivas e paralisantes por outras positivas, criativas e benignas, transitando de uma situação mental de profundos sentimentos restritivos, como, por exemplo, a imagem derrotista que o indivíduo tem de si mesmo, a descrença em seu próprio potencial criativo e na capacidade de criar coisas boas, acreditando que é indigno de

ser amado pelo próximo, em que estão enraizadas crenças que em nada têm de verdade com o ser possuidor de aptidões inimagináveis, para a condição de um indivíduo fadado à felicidade e à autossuperação, pautando sua existência pela maneira de pensar, sentir e agir, ao ir ao encontro de sua própria essência.

Sendo assim, no que tange ao ensino de produção textual, a pessoa deve apagar imediatamente da memória:

- a) as situações a respeito da *redação*, que serviram apenas para avaliar seu desempenho gramatical e cristalizar mitos devastadores sobre o ato de escrever;
- b) as convicções destruidoras sobre si mesmo; deve parar de se achar a pessoa mais desprezível, inferior, imprestável do universo.

Ao abolir da memória tais crenças limitadoras, levando-as ao nível da consciência, uma vez que é necessário conhecê-las para, em seguida, extirpá-las, o indivíduo estará apto a interiorizar os princípios-chave da autoestima linguística.

2.3.5 Síndrome de inferioridade linguística (*silin*)

Ao adotar esse paradigma de pensamento, a pessoa certamente provocará uma mudança interior, cancelando crenças que, até então, sustentavam seu quadro referencial.

Uma crença muito poderosa com a qual irá romper chama-se síndrome de inferioridade linguística (*silin*), resultado do ensino de Língua Portuguesa pelo qual milhares de pessoas passaram durante onze anos de suas vidas.

Ao fim dos onze anos de ensino, além de a pessoa não ter aprendido português (confunde-se *aprender português* com *aprender gramática*) e não ter sequer aprendido a se expressar por escrito (do contrário, por que, então, as empresas atualmente exigem do candidato a uma vaga de emprego *domínio* oral e escrito de sua língua materna, se este *estudou* durante todos esses anos?), ela ainda saiu com um sentimento de fracasso, de impotência, de insegurança, uma vigorosa sensação de incapacidade, de incompetência perante a própria língua; uma sensação tão devastadora de insucesso que leva milhares de pessoas, falantes nativos, a afirmarem, imbuídas da mais completa segurança, que conhecer o idioma é tarefa que cabe a uns poucos *iniciados*:

Os resultados desse ensino também já se deram a conhecer: o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e

formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções.

Em resposta a toda essa experiência, consolida-se, por parte do aluno, a aversão quase generalizada e quase incontornável ao estudo do português, além da convicção de que se trata de uma língua “inaprendível”, “comprovadamente mais difícil que todas as outras”. Por parte do professor, fica a certeza de muito pouco retorno para tantos esforços, retorno que não satisfaz nem mesmo no domínio da própria vida escolar. E, como saldo final, fica a disseminação hegemônica da “ideologia da incompetência”, isto é, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver, com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia. É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola. (ANTUNES, 2009, p. 34-35)

A propósito do que se afirma sobre o fato de as empresas exigirem dos candidatos a uma vaga de emprego conhecimento do próprio idioma, podemos citar: a revista **Veja** (edição 1725, de 7 nov. 2001) traz a seguinte chamada de capa: “FALAR E ESCREVER BEM: O brasileiro tem dificuldade de se expressar corretamente. Mas está fazendo tudo para melhorar, porque precisa disso na profissão, nos negócios e na vida social.” Já a revista **Tudo** (edição 60, de 22 mar. 2002), também em matéria de capa, traz: “Falar e escrever bem é a nova preocupação do brasileiro que quer crescer na profissão, fazer negócios e subir na vida.”

E como se ainda o fato não fosse grave o suficiente, essa sensação de malogro, adquirida na escola, não permanecerá circunscrita a seus muros: acompanhará a pessoa durante toda a sua jornada existencial, impedindo-a de ascender pessoal e profissionalmente, em ocasiões em que precisar concorrer a um emprego, prestar um vestibular, um concurso, ou mesmo manter-se no emprego atual, já que conhecer e usar a língua normalmente traz consigo prestígio e acesso a oportunidades sociais:

Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos. (ANTUNES, 2003, p. 15-16)

2.3.6 *Criatividade*

Ao eliminar a crença na incompetência linguística, a pessoa tenderá a vislumbrar seu potencial criativo, passando a crer em sua capacidade de criar.

Ocorre que é necessário dar espaço para a expansão da criatividade, desenvolvê-la, uma vez que todo ser humano apresenta, conforme Alencar; Fleith (2003, p. 16), “um certo grau de habilidades criativas, e que essas habilidades podem ser treinadas e aprimoradas por meio da prática”.

Ao conhecer seu potencial criativo, a pessoa irá:

- a) perder o medo de errar, pois terá coragem de realizar tarefas não convencionais até acertar, o que antes julgava impossível;
- b) dedicar-se *de corpo e alma* a qualquer experiência sem se *moldar* ou sem temer o convencional;
- c) desenvolver o pensamento divergente, pois não é por meio do pensamento convencional que se inova ou se descobre algo; a criatividade é “sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência” (RODARI, 1982, p. 140);
- d) esquecer o que em Psicologia se chama *princípio da realidade*, que reprime o comportamento das pessoas, inserindo-as em um *determinado* esquema. Daí a repressão *oficial* contra as pessoas criativas (TELES, 1986, p. 164);
- e) transcender os padrões vigentes.

Segundo Branden (2000a, p. 73), pessoas criativas valorizam os próprios pensamentos e as próprias percepções mais que a média das pessoas:

Alguns estudos revelam que as pessoas criativas têm muito mais probabilidade de anotar ideias interessantes; passam o tempo alimentando-as e cultivando-as; investem energia na exploração das mesmas. *Elas valorizam sua produção mental.*

Já as pessoas com baixa autoestima tendem, ainda conforme Branden (*Ibid.*), a não levar em consideração o que sua mente produz:

Isso não significa que nunca tenham boas ideias. Mas não as valorizam, não as consideram potencialmente importantes, e em geral nem sequer se lembram delas por muito tempo – *é raro as concretizarem*. Na verdade, têm a seguinte atitude: “Se a ideia é minha, como pode ser boa?” (BRANDEN, 2000a, p. 73-74)

2.3.7 Ideias

Acreditando em sua capacidade de criar, a pessoa irá *perceber*, por conseguinte, a profusão de ideias que repentinamente irão irromper quando, acreditando em sua capacidade de tê-las, se debruçar sobre determinado assunto que exigir a sua geração.

Ocorre normalmente que o problema tampouco reside na falta delas, as pessoas as têm, às vezes ideias muito interessantes. Acontece que a sua produtividade poderia ser impulsionada caso estas não estivessem aprisionadas, encolhidas, assustadas, produto dos bloqueios psicológicos, inibidores da inteligência e da imaginação, que provêm de uma educação cujo objetivo consiste em privilegiar a reprodução de ideias em detrimento da sua produção:

Isso [um melhor aproveitamento do potencial criativo de cada um] é especialmente necessário, uma vez que esse potencial tem sido usualmente subestimado, bloqueado, inibido e ignorado por uma educação que valoriza em excesso a reprodução dos ensinamentos, que pouco faz para manter viva a curiosidade, que mina a confiança do aluno no seu valor como pessoa, na sua própria competência e na sua capacidade de criar e resolver problemas novos, fechando-lhe inúmeras possibilidades de um melhor aproveitamento de seu potencial criativo, com consequências nefastas para sua vida pessoal e profissional. (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 7)

Martins (2001, p. 55) caminha na mesma direção:

Na escola, por exemplo, onde a imaginação e a criatividade deveriam estar sempre à tona, quase sempre a energia é destinada ao treinamento da memória. Albert Einstein disse certa vez que a imaginação é mais importante que o conhecimento e observou, quando ainda era criança, que o objetivo dos professores era fazer com que os estudantes se tornassem iguais a eles, pela imitação. Um século depois, pouca coisa mudou. Exceto para alguns privilegiados, a escola ainda é um lugar para decorar fatos, fórmulas, datas e nomes.

2.3.8 Estatuto do eu-linguístico

Levando em consideração a advertência de Morin (2012, p. 117) de que “essa é uma noção ao mesmo tempo evidente e misteriosa. É uma evidência perfeitamente banal, uma vez que qualquer um diz ‘Eu’”, a definição de eu-linguístico se aproxima da concepção antropológica de Stanislav Grof, a do homem hilo-holotrópico, e se afasta radicalmente da concepção de ego:

o ser humano para Grof é um extenso campo de consciência, de proporções infinitas, que se manifesta sob um estado pessoal, individual e material (estado hilotrópico), e de um estado transpessoal, cósmico e espiritual (estado holotrópico). Em estado hilotrópico a pessoa tem a manifestação da matéria densa do corpo humano, do mundo material e natural e dos fatos concretos da história. Em estado holotrópico ela tem a consciência da unidade que tudo perpassa, da espiritualidade, dos arquétipos do inconsciente coletivo, da comunicação que liga todos os seres, da superação dos limites do espaço, do tempo e da matéria densa, bem como a possibilidade de experimentar e comungar com o mistério que envolve todo o cosmos. (SANTOS NETO, 2006, p. 27)

Já o ego representa a parte correspondente ao conhecimento do momento atual. Trata-se da própria personalidade enquanto atua no momento presente (TELES, 1986, p. 45).

O ego reflete a máscara social do indivíduo, ou seja, o papel que este representa no seio da comunidade, ordinariamente à espera de aprovação por parte de outrem. Mas não corresponde à sua verdadeira essência: eu-linguístico.

Com efeito, esta Pedagogia assume a responsabilidade humana de reconhecer a trajetória existencial de cada um, ao levar em consideração a história de vida do aluno, em sua condição objetiva concreta, isto é, propõe olhar o educando como ser que possui seu espaço, sua história e tempo próprios, no seio da diversidade de gostos e vocações, ideias e preocupações, erros, defeitos, qualidades, necessidades, provações, problemas, lutas, dificuldades, desejos, sonhos, sentimentos, dores, expectativas, valores, vidas.

Mais: um ser humano que, mergulhado no caldo dessa diversidade e que, portanto, guarda maneiras próprias de agir, nem por isso pode abrir mão do direito de definir o seu projeto de vida e o seu projeto de felicidade, visto que o sentimento de pertencimento, de valorização, de importância que lhe é facultado por uma Pedagogia que o aceita como ser de potencialidades que é, impulsiona-o a encantar-se, com absoluta intensidade, com sua existência, obra-prima *irrepetível* e maravilhosa.

Há um universo dentro de cada um à espera tão somente de que o outro – o professor, o seu irmão, o seu *próximo linguístico*, para usar a expressão cunhada pelo professor Francisco Gomes de Matos (2002, p. 13) – estenda a mão para que a caminhada se faça mais prazerosa e menos dolorosa, porquanto a disposição única repousa na alegria da jornada, do caminhar, do compartilhar projetos, sonhos, utopias, felicidade.

Pois existe dentro de cada pessoa – seja criança, seja adulto – “um mundo de sonhos, desejos, esperanças, expectativas, projetos de vida e vontade de ser feliz” (MARQUES, 2012, p. 17).

A PEN toma, então, o aluno e o *transforma* no eu-linguístico, em um processo de ressignificação acerca de seu entendimento como pessoa (sua singularidade e os valores inerentes a ela) e como ser de possibilidades que de fato é (valores linguístico-textuais), processo esse realizado em dois estágios.

No primeiro, chamado de apropriação, ele é levado pelo professor a conhecer os pressupostos da autoestima linguística e a interiorizar conscientemente essas ideias, alicerçando ou alcançando a convicção de seu potencial linguístico-humano.

Nesse estágio, ele adquire consciência de que os valores, compreendidos como “opiniões ou crenças que determinam o modo como se definem as relações das pessoas consigo mesmo, com outras pessoas ou objetos” (Antunes, 2014, p. 197), sobre si mesmo e sobre a escrita, adquiridos ao longo de sua jornada escolar-acadêmico-existencial, porventura negativos, podem ser anulados e substituídos por outros valores, os da autoestima linguística. Essa apropriação (hesitamos escrever incorporação) o fará poderosamente cômico de seus valores positivos, qualidades, de seu pertencimento à sociedade e ao mundo, de ser por isso mesmo o intérprete de sua história existencial, fortalecendo sobremaneira esse seu potencial linguístico-humano. Apropriando-se dessa condição e plenamente consciente de seu *status* como ser humano singular, o aluno, por conseguinte, começa a se *transformar* no eu-linguístico. E nessa imutação, o eu-linguístico assume suas responsabilidades em todos os segmentos de sua vida, particularmente o escolar-acadêmico, jamais se considerando vítima das circunstâncias e se acomodando ou se acovardando diante de tarefas a ele impingidas.

O segundo estágio é o da expansão, em que o aluno irá exercer a convicção acerca de seu potencial linguístico-humano em todas as oportunidades que surgirem em seu cotidiano existencial, colocando em prática por meio de ações que venham a confirmar o alcance dessa convicção. Como exemplo, tome-se a questão da autoconfiança intelectual: tendo recebido uma tarefa que lhe exija criar determinada ideia para uma campanha motivacional no âmbito da empresa na qual trabalha como gestor e/ou como funcionário lotado em alguma secretaria de uma administração pública ou, ainda, resolver um eventual problema na linha de produção fabril, o indivíduo assenhorando-se da confiança em sua capacidade, poderá executar a contento a tarefa ou solucionar o impasse, desde que tenha a formação necessária e específica e se permita a buscar o conhecimento especializado.

Isso quer dizer que não se trata de confiança *cega*, na base do *tudo pode*, mas no fato de que a pessoa tendo confiança de que pode realizar e alicerçada no conhecimento que a instrumentalize para tal, o resultado poderá ser bem-sucedido, diferentemente de quem não possui confiança em si próprio, ainda que tenha informações técnicas, a qual, diante da tarefa, poderá se julgar incapaz de realizá-la, adiantando objeções para sua execução, ou temerosa exatamente pela insegurança advinda da falta de acreditar em si mesma.

A essência da questão, pois, converge para a crença *raciocinada*, seguida do competente exame do contexto ou das alternativas que surgem quando se reflete as possibilidades de êxito da tarefa, apoiada por conhecimentos particulares, quando o assunto exigir.

Dito de outro modo, o indivíduo pode acreditar que possui capacidade para pilotar um avião, escrever um ensaio sobre Hjelmslev ou mesmo uma crônica, porém necessitará de conhecimento especializado para cumprir com propriedade as respectivas tarefas. A confiança, porém, se faz acompanhar de condições de superação diante de determinados empecilhos, direcionando-o a buscar conhecimento, a perguntar, a pesquisar, diferentemente da falta de confiança em sua capacidade, uma vez que não fará diferença nenhuma em desconhecer o gênero textual crônica, por exemplo, se o indivíduo acredita que não sabe *mesmo* escrever.

A diferença em ambos os casos, portanto, reside na vontade que anima o indivíduo a procurar por respostas, a usar sua criatividade, ponderar as situações, encontrar a solução mais exequível e, com isso, implementá-la, em vez de permanecer na linha do ser vitimado, para quem as circunstâncias é que o impedem de dar um passo à frente.

É nesse sentido que se menciona que o compromisso com a escrita é, antes, com o seu produtor, o que implica uma postura autônoma, que, levada para o cotidiano existencial das pessoas, estas deixarão de ser meros personagens e passarão a protagonistas de suas histórias de vida.

Outro exemplo que se poderia citar se refere ao caso de a pessoa acreditar que merece ser feliz; para tanto, em vez de se resignar ante sua situação de infelicidade ou mesmo esperar que a felicidade venha de lugar ignoto, ela é quem irá agir a fim de, alterando sua percepção mental, isto é, acreditando merecedora de felicidade, buscará situações, relacionamentos, passará a conviver harmoniosamente com os demais etc., cujas ações produzirão bem-estar, alegria etc. e, conseqüentemente, gerarão desdobramentos mais produtivos e benéficos, o que acabará por produzir em seu cotidiano uma soma de

acontecimentos até então *acobertados* por uma perspectiva não muito panglossiana em relação à sua existência.

A atividade descrita em 6.3 oferecerá uma dimensão do que aqui foi esboçado.

Desta forma, o eu-linguístico se constitui em um ser histórico-cultural, que tem, portanto, uma história de vida, possui gostos, virtudes, sonhos etc., ou seja, trata-se de uma singularidade e de uma significância que lhe imprimem o direito de protagonizar a obra-prima, que é a sua existência.

2.3.9 *Mudança de postura*

Diante do que foi exposto nas seções precedentes, o professor tem diante de si dois cenários claramente definidos. No primeiro, de maior conveniência político-ideológico-pedagógica, a alternativa é permitir que a situação linguístico-textual, reportada no capítulo 1, continue a obstruir a vida pessoal e profissional dos alunos; no segundo, a opção reside na proposta humana de desenvolver todo o potencial deles.

Foi visto, nas seções anteriores, que todo esse potencial se encontra adormecido, escondido, bloqueado, à espera de um encorajamento. O professor deve, então, incitar o aluno a que descubra em si próprio a matriz de seu potencial.

Certamente a diferença se fará aparecer, percebida entre a antiga queixa por achar que não sabe escrever, por perder, em razão disso, oportunidades de ascensão profissional, e a postura recém-adquirida em relação à prática da escrita, que o fará desbloquear os traumas adquiridos ao longo de sua vida escolar.

Pois o professor precisa saber – e expor isto aos alunos – que todos os seres humanos têm o direito de ser felizes, até linguisticamente. É necessário que o próprio docente seja feliz, para poder transmitir felicidade, pois não se pode vivenciar aquilo que não se tem internalizado. Não há meio de fazer com que os alunos acreditem no professor, se o próprio docente se encontra em dúvida. Não se pode transmitir segurança a outros, se a pessoa se sente insegura. Não há como amar os alunos, se o professor não sente amor por ele mesmo. Tarefa paradoxal ensinar os outros a escreverem, se o professor não possui o hábito de escrever. Se deseja ensinar, não pode ter medo de aprender.

Não se ignora, porém, o fato de que inúmeros mestres se encontram comprometidos com uma educação linguística transformadora, pois exercem seu mister com diligência, independentemente das condições a que são expostos, mas, como o presente

trabalho tem demonstrado, os resultados parecem ineficazes para a maioria dos alunos, que prosseguem carentes de conhecimento, por isso a necessidade de se continuar em busca de horizontes. A PEN pretende contribuir para que os professores prossigam encontrando motivação para suas aulas e os alunos almejem outras perspectivas para suas vidas.

CAPÍTULO III: PROFESSOR COMO TRANSFORMADOR

A PEN irá requerer que o professor assuma o papel de transformador. Essa atribuição implica mais do que mera mudança de nomenclatura, porque vem centralizada em um projeto triádico que confere identidade, responsabilidade e desempenho compatíveis a uma perspectiva que se pretende encorajadora por abraçar o desejo de que concepções e práticas possam superar os resultados obtidos quando se trata de produção textual.

Ele terá uma faceta identitária que o reconheça como um indivíduo permanentemente a se questionar em razão mesma da identificação com seu estado de inquietude, cuidando para que o resultado de seu questionamento provoque consequências positivas em seu entorno e consiga produzir mudanças, ainda que pareçam à primeira vista desinteressantes e insignificantes, porque sua responsabilidade consciencial, com ele próprio e com o outro, o seu *próximo linguístico* (Matos, 2002), lhe é ainda mais acentuada em virtude deste seu posicionamento crítico-reflexivo e porque reconhece ao mesmo tempo que percorre seu caminho pedagógico, na sua lide diária, que pode torná-lo menos árduo pela segurança que deposita em cada gesto, em cada olhar, em cada atitude, uma vez que sua humanidade desponta como característica intrínseca do exercício de sua docência singular. Daí o seu desempenho guardar simetria com seus pontos de vista, uma vez que só se exterioriza conteúdos na proporção que se tem internalizados.

O professor como transformador se configura nesta Pedagogia como requisito basilar para o encetamento de uma diretriz que envolve o ser humano e o ato de expressar por escrito essa humanidade como absolutamente essencial em um mundo cada vez mais fragmentado, disperso, individualista e menos solidário. Para que se possa levar tal medida, faz-se necessário que a *transformação* principia nele/por ele, afinal, ninguém em sua consciência colocaria o próprio filho, por exemplo, em uma escola de natação cujo professor não soubesse nadar.

Caberá, então, a ele levar para o seu microuniverso, entendido como instância escolar-acadêmica (sala de aula), uma série de concepções e conceitos proporcionados por esta Pedagogia, apresentá-los aos alunos e progressivamente desenvolvê-los: (i) expor os

princípios da autoestima linguística; (ii) despertar a consciência linguística e conduzi-los à ascensão linguística; (iii) *revelar* sua concepção humano-singular no tratamento com os educandos; (iv) mostrar e trabalhar atitudes em relação à escrita que porventura provoquem algum obstáculo e, ciente deles, eles possam eliminá-las; e (v) expor a arquitetura de pensar, dizer e agir, transformando-os em pessoas que escrevem com segurança.

Os procedimentos que adotará para realizar tais ações serão apresentados no capítulo 6.

Depois dessa breve exposição, considerar-se-á o professor, momentaneamente absorto em seu microuniverso, em um percurso rumo à construção de seu perfil que esta Pedagogia reivindica.

3.1 Construção do professor como transformador

Atentar-se-á, então, para um professor que, mesmo a cada ano/semestre letivo, mesmo em meio à correria, tomada por aulas (ou falta de), programas, ementas, planilhas, prazos, critérios de avaliação etc., possa permanentemente refletir sobre sua existência e sobre seu fazer pedagógico, o que implica uma pessoa inquieta, não acomodada, porque faz da dúvida uma atitude existencial (Gadotti, 1980, p. 18), uma vez que esta consiste no “fermento de toda atividade crítica” (Morin, 2012, p. 22), e que, preocupado (além das questões salariais e de trabalho), possa se ver meditando sobre sua atividade, pois concorda que se trata de uma tarefa extremamente importante essa reflexão:

Quando fazemos isso, criamos possibilidade de não somente voltar nosso olhar ao trabalho realizado mas também podemos aprimorar nosso trabalho e, é claro, podemos compartilhar ideias com outros colegas. (...) No entanto, se quisermos construir uma sociedade mais justa e digna, será urgente uma mudança de postura. (REIS, 2010, p. 115)

E, ao avaliar sua prática, seus métodos de ensino etc., chega até o ponto sobre o qual a inquietação resvala para o que tem feito em relação ao atual ensino de Língua Portuguesa, ou seja, pergunta-se se o que tem feito tem contribuído para uma mudança significativa, uma ruptura do *status quo*, ou para a manutenção do que aí está, porque ele não se encontra plenamente satisfeito, ainda há algo a realizar:

O operário, subalimentado, subeducado, subexistindo, tem ainda menos responsabilidade sobre a sua vida e a sua fábrica do que o professor sobre o seu trabalho e a sua escola. As condições materiais do professor tendem a ser objetivamente melhores; mal ou bem, ele tem acesso a livros e a ideias novas. Portanto, sua responsabilidade moral se torna maior. A maioria dos professores pode fazer a escolha: ou ensinar apenas ideias velhas, vendendo-as como eternas, ou, dentre as velhas que é obrigado a transmitir para garantir o emprego, inserir algumas novinhas, para provocar seus alunos, e a si mesmo, a conhecerem e transformarem algo dentro da monotonia acadêmica. (BERNARDO, 2000, p. 195)

Desassossegado, de posse dos horários, mesmo o professor estando, ao longo da semana, nas mais diversas instituições de ensino, ministrando aulas de Língua Portuguesa em vários cursos ou em várias classes; mesmo submetido a uma rotina sobre-humana, da qual poucos conseguem escapar (acometidos pela síndrome de Burnout – *cf.* glossário – e outras vicissitudes da profissão), estará se perguntando se o conteúdo programático reflete o que *ele gostaria* efetivamente de ministrar.

O professor, então, irá questionar se o conteúdo que costuma disponibilizar às turmas ao menos pressupõe um recorte problematizador ou apenas se detém na reprodução de pontos gramaticais e aulas tradicionais de *redação*.

Dada sua natureza de permanente inquietação, de ininterrupto questionamento, o professor reconhece que procura estimular a consciência linguística dos alunos (*cf.* capítulo 6 e glossário), ao despertá-los de um estado de apatia a que foram acostumados por um ensino de Língua Portuguesa que exclui em vez de incluí-los linguística e textualmente.

Ao encorajar a consciência linguística, o professor estará promovendo a ascensão linguística deles (*cf.* capítulo 6 e glossário), de modo que os conteúdos vistos em aula não permaneçam na superficialidade, na teoria, mas sejam usados no cotidiano.

E ao fazer isso, ele estará proporcionando-lhes, conseqüentemente, uma mudança na convicção de que a Língua Portuguesa é complicada, cheia de mistérios, levando avante um processo de conscientização que perpassa todo o ensino de Língua Portuguesa.

Mesmo que o docente consiga cumprir todo o conteúdo programático, igualando-se por sua vez aos que costumam *correr* com a matéria, o professor, por sua essência marcada por uma crônica insatisfação, não permanecerá tão somente no plano do conteúdo, extrapolará, perguntando-se se a pedagogia por ele utilizada contribui de alguma forma para a realização no educando de uma consciência existencial, ou seja, até que ponto sua pedagogia impede de lhe apresentar uma maneira de fazer com que o aluno passe a se autoconhecer, ao descobrir seu potencial latente.

Assim, continuará no seu afã reflexivo e se perguntará: o que mais poderá ser feito em relação à pedagogia adotada? Claro: o que poderá favorecer um interesse maior por parte do aluno consiste na inovação na parte pedagógica, ao tornar o ensino de Língua Portuguesa mais prazeroso, menos azucrinante, menos desagradável, menos cansativo, mais atrativo, mais criativo, ao apresentar o universo da Língua Portuguesa de tal modo que o aluno o veja com outro olhar, cheio de encantamento, com gosto, cancelando ideias anteriores, repletas de desgosto, o que implicará adotar uma pedagogia que levará a ele o dinamismo de aulas criativas, centradas na motivação intrínseca, tendo como fundamento e baliza a produção de conhecimento, o uso de novas tecnologias, o hábito da pesquisa, do questionamento, da discussão, entrando como acontecimento a sua autonomia como ser pensante, ou seja, descobrirá a inevitabilidade de instaurar, na cena do ensino-aprendizagem, uma pedagogia carregada de conhecimentos e das necessidades reais do aluno.

O professor estará promovendo, portanto, um ensino de português que desperte nos alunos o seu potencial linguístico, motivando-os a serem bem-sucedidos em sua própria língua.

A sua função precípua no contexto escolar-acadêmico começa a ficar mais bem consolidada e seu papel como professor está começando a dar lugar ao de transformador, realçado em virtude do seu posicionamento crítico-reflexivo adotado. Mas não só.

3.2 A relação professor-aluno

O seu senso reflexivo continua alertando-o para a necessidade de que a par de outra pedagogia, há de se considerar também a indispensabilidade de uma relação entre professor e aluno que, ao favorecer o rompimento da relação insípida entre esses dois atores sociais, possa criar uma cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, para a instauração desta Pedagogia, o professor admite a urgência de se resgatar o componente humano, que, no quadro geral da carreira de professor, independentemente de cursos, não é sequer cogitado, pois a ênfase recai não só no conteúdo a ser passado – há toda uma preocupação em cumprir o programa, em aplicar atividades, em examinar, em exigir resenhas, em dar provas e mais testes –, como, às vezes, na maneira como esse conteúdo será transmitido. Mas fica claro que há um vazio enorme quando se leva em conta que todo esse saber não será transmitido no vácuo e, sim, para um aluno.

Observa o mestre que, diferentemente de outras propostas pedagógicas que desconhecem quem de fato é esse aluno, uma vez que não indagam dele se toda a parafernália de testes e avaliações, provas etc. que os professores fazem, gastando um tempo precioso que bem poderia ser revertido para o seu crescimento profissional, está realmente satisfazendo às suas necessidades intelectuais, esta Pedagogia tem olhos para esse ser especial, há efetivamente uma preocupação com seus anseios, seus devaneios, suas expectativas, com os sonhos de quem está ocupando aquele espaço, pois acredita que

a dimensão humana da sala de aula é a chave para todas as dificuldades encontradas nos dias atuais. E, para dimensão humana, não existe receita pronta, não é um planejamento aplicável em larga escala. Cada ser humano pede um olhar diferente, um jeito novo. (REIS, 2010, p. 117)

Nesta Pedagogia, os valores humanos são levados em consideração, pois reconhece que:

Por conta de um excessivo aparato burocrático não raras vezes incoerente que vem permeando as atividades escolares, a inter-relação dos sujeitos-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem acaba por ficar num plano secundário. Daí a necessidade de se encarar uma perspectiva que resgate os valores humanos dos sujeitos mais diretamente implicados em tal processo, caso seja conferido ao ensino de língua materna um enfoque humanista e comunicativo. (PASSARELLI, 2012, p. 66)

Considera ainda que, em um enfoque dessa natureza, de acordo com Saviani (*apud* Di Giorgi, 1986, p. 10), a educação centra-se no educando, na vida, na atividade. A concepção humanista moderna, tendo por referência a pedagogia tradicional, provocou uma variada gama de deslocamentos:

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Esta Pedagogia, com o olhar no aluno, tem por objetivo fazê-lo progredir no caminho do conhecimento, por isso o professor como transformador deve proporcionar-lhe conteúdos, lições e estratégias que, ancorados em uma visão de respeito à autonomia do ser humano, resultarão em novas atitudes, diferenciando-as das atuais, que vão aperfeiçoar sua vida linguística e sua vida em sociedade, de modo que estas assumirão um novo sentido. Suas aulas passarão a ter, então, uma nova significância:

Quantos professores não fazem de suas aulas uma mera repetição? Entram em sala e despejam seus conteúdos como quem despeja uma caçamba de entulho. Desculpem pela expressão, mas conteúdos sem contextualização, sem aplicação positiva e, principalmente, sem propósito humano são entulhos. Professores que agem assim não são educadores, não sabem o que pensa a educação, desconhecem as novas razões da escola, ignoram a dimensão humana, são insensíveis aos olhares de seus alunos e da demanda de amor presente nos gestos incompreensíveis. (REIS, 2010, p. 115-116)

Com a adoção desta Pedagogia e ao proporcionar um aprendizado satisfatório, significativo ao aluno, tem a convicção de que seu discurso precisa guardar simetria com sua prática e que suas atitudes necessitam vir genuinamente impregnadas de respeito à autonomia do outro:

Aqui reside o que deveria ser o objetivo maior do ensino de língua: fazer dos estudantes *usuários* da comunicação oral e/ou escrita. Mas, para que o ensino de produção textual leve isso em conta, é preciso uma alteração que se deve processar, a princípio, na postura do professor, assinalando-se, assim, a pertinência do enfoque humanista. (PASSARELLI, 2012, p. 70-71)

Lembra, também, que, no *epicentro* da relação humana entre professor e aluno, o componente ético se caracteriza como profundamente essencial nesse relacionamento:

No relacionamento entre professor e aluno, o professor não deve se preocupar apenas com a absorção de informações, mas também com os processos de construção do conhecimento e da cidadania do aluno. A verdadeira cidadania se constrói, principalmente, pela escolarização, etapa em que o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas de assimilação. A atenção de volta tanto para a seleção de conteúdos, sua organização e sua sistematização

didática, quanto para a exercitação experimental, fator que facilita a aprendizagem dos alunos.

Não se pode pensar a construção do conhecimento como um processo individual. Para o aluno construir novos conhecimentos, precisa de alguém que o ajude, ele não conseguirá fazê-lo sozinho. Para o professor, é restituído seu papel fundamental na aprendizagem, garantir o processo de construção de conhecimento a partir de um processo de atividades humanas, teóricas e práticas, marcado socialmente e culturalmente. Cumpre, assim, seu dever ético de professor. (SAYEG-SIQUEIRA, 2014, p. 122-123)

Por fim, está muito claro para ele que a escola, ao priorizar aspectos do intelecto, menospreza o papel das emoções no processo do ensino e da aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano, desde seu nascimento, necessita de um ambiente que satisfaça suas necessidades básicas de afeto, segurança e comunicação. Somente, assim, o homem é capaz de estabelecer vínculos sociais.

Os diversos âmbitos do desenvolvimento humano – incluindo o afetivo – se inter-relacionam. Essa necessidade de integração pode ser observada em vários teóricos da Psicologia e da Educação, dentre eles, Piaget, Vygotsky e Wallon (MAFRA, 2010, p. 102).

Os estudos piagetianos apontam que a afetividade funciona como força motriz para toda a ação. As teorias de Vygotsky caracterizam o homem como um ser social e interativo por natureza e afirmam que a aprendizagem se dá devido a essa interatividade. Para Wallon, a dimensão afetiva é tão importante quanto a inteligência, e esses seriam os dois pilares da evolução psíquica do ser humano.

Tais teóricos referidos, apontados por exemplificação em meio a tantos outros que se debruçaram sobre a questão, ilustram a importância da dimensão humana no processo de ensino e aprendizagem (MAFRA, 2010, p. 103).

Reflete por um momento e concorda com Almeida (2011, p. 114): “É o professor que pode trazer outros caminhos, outras luzes e, até mesmo, mostrar que não há verdade, mas sim verdades, e essas verdades são mais humanas.”

Ao se estabelecer e, mais do que isso, ao se firmar um vínculo entre professor e aluno, em um processo interativo assinalado pela humanidade desses atores sociais, o professor necessitará ajudar o aluno com uma tarefa *sui generis*, e sua postura como transformador estará assim quase *completa*:

Os alunos estudam matemática, línguas, história... e têm suas anotações e seus textos, mas têm ainda outra matéria e outro livro de texto: *eles mesmos*. Devemos ajudá-los no aprendizado desta matéria, que não só é compatível

com qualquer outra, mas está sempre presente na sala de aula. (MORALES, 2011, p. 160-161)

3.3 O professor inesquecível

Ante a trajetória reflexiva efetuada, ele está totalmente convencido de que a relação entre professor e aluno precisa estar de tal maneira estruturada que os vínculos permaneçam duradouros e a aprendizagem continue para além dos bancos escolares. E que o professor possa deixar marcas profundas e perenes nos alunos e jamais passar despercebido. Recordar-se do pensamento do historiador americano Henry B. Adams: “A influência de um professor é eterna. Nunca se pode prever o seu alcance”. Efetivamente, essa influência pode tanto deixar marcas positivas quanto negativas, de acordo com o tipo de relação que o professor desfruta com os alunos: uma relação eminentemente hierárquica, em que o professor se traduz na prepotência, na arrogância em pessoa, ao manter uma distância afetiva, intelectual e até física com os alunos; e uma relação humana, na qual sentimentos de afeição, de solidariedade encontram espaço a serem partilhados.

Imediatamente vem à lembrança o percurso escolar-acadêmico de estudante seu e de outros colegas: Quantos protagonizaram situações nas quais ficaram literalmente estáticos, ou morrendo de medo, diante de uma resposta dada por um professor insensível? Ou que não moveu sequer o semblante para compreendê-los?

Passa a se fazer uma série de perguntas, com base nessa retrospectiva:

Quantas pessoas não tiveram a capacidade criativa anulada, em tenra idade, por causa de um professor que atentou apenas para a expressão linguística e não para as ideias, borrando de vermelho o seu pensamento?

Por que será que hoje as pessoas têm tanto medo de escrever? Será porque foram criticadas, humilhadas, tiveram sua dignidade como aluno e como ser humano jogada na lata de lixo, em virtude de palavras não muito amáveis proferidas por um professor despreparado para lidar com aquela singularidade que, se pudesse naquele momento, voltaria para a barriga de sua mãe?

Quantas pessoas ainda hoje sentem temor com relação a determinados componentes curriculares exatamente pelo fato de terem tido professores que, em vez de lhes insuflarem amor, lhes passaram ódio?

Quantas pessoas carregam na vida adulta traumas provenientes de professores cuja postura, no início da vida escolar, resumiu-se em desprezar aquele ser humano pequenino que um dia tentou saber um pouco mais? Ou que ousou duvidar? Ou que, simplesmente, não entendeu? Ou que precisava tão somente de uma palavra de carinho? Ou de um olhar de enternecimento? Ou que apenas precisava da aproximação do mestre para que a dor, que talvez não estivesse sentindo, se transformasse em sorriso?

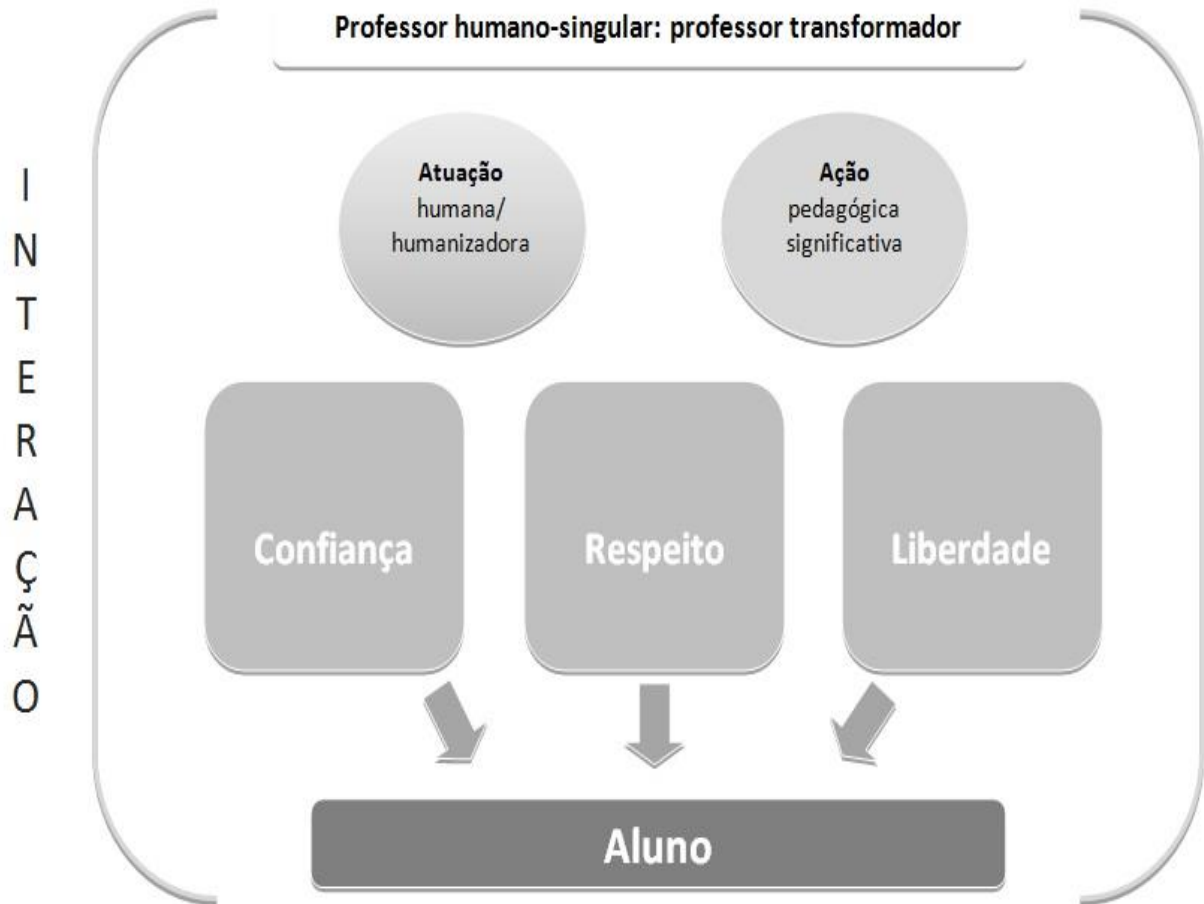
Quantos professores, detentores de títulos de mestre e de doutor, não têm a sapiência de enxergar o aluno não como alguém portador de um número de matrícula, que se encontra ali para receber o seu conhecimento livresco, mas como um humano ser, que é singular, talentoso, lindo, que merece ser tratado como se ele fosse nós? Que tipo de tratamento dispensariam a si mesmos? Por certo não caberiam o orgulho, o desestímulo, o ar zombeteiro, o *deixa pra depois*, a arrogância, a ostentação. Por que, então, a relação entre professor e aluno constitui momentos para externar aquilo que não é para si mesmo?

Quase ofegante, chega à conclusão de que lhe cabe, e ao futuro professor, parar por uns instantes o seu fazer diário para refletir acerca da poderosa influência que exerce sobre os alunos, com o intuito de tomar consciência desse seu poder, ainda que dele não tenha exatamente a dimensão, a fim de pensar com muito cuidado, com muito carinho, com muita atenção, de que maneira está desempenhando seu papel como educador no dia a dia de centenas de olhinhos.

Ao parar para pensar sobre seu desempenho, compete-lhe indagar como tem se relacionado com os alunos, como os tem tratado, o que tem dito a eles, enfim, qual tem sido a sua postura, de modo que a interação edifique um momento especial, único, singular, e a aprendizagem se torne significativa, humanizadora.

Para tanto, irá *construir*, na cena de ensino-aprendizagem (momento da produção textual) e no microuniverso (sala de aula), dois pilares; o primeiro se refere à atuação humana/humanizadora e o segundo, à ação pedagógica significativa, a partir dos quais a confiança, o respeito e a liberdade serão valores fundamentais para a manutenção do processo interacional.

Esses pilares e seus respectivos valores fundamentam a construção do professor humano-singular como transformador, cujo quadro a seguir procura visualizar:



Quadro 3 – O dois pilares do professor como transformador.
 Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Portanto, a confiança, o respeito e a liberdade constituem valores que decorrem da relação entre professor e aluno quando o professor se coloca como partícipe do processo de interação ao pautar sua atuação humano-pedagógica no tratamento proporcionado aos alunos que, em uma relação de reciprocidade, começam também a desenvolver os valores acima apontados:

É justo e até mesmo plausível que, nesta relação, que me parece tão humana, o aluno possa se identificar com este ou com aquele professor que, em um instante, foi capaz de fazê-lo acreditar que há outras tantas possibilidades de ação na vida, sejam elas em quais forem as dimensões. (ALMEIDA, 2011, p. 116)

Já na construção do professor autoritário, o medo constitui o pilar básico, a partir do qual o distanciamento, a rejeição e a apatia se configuram como polos que concorrem para que a interação não se estabeleça:



Quadro 4 – O professor autoritário.
Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Ao visualizar ambos os quadros, o professor, já investido na função *transformadora*, continua a se indagar e, ao final, propõe para si mesmo a seguinte tarefa: o ideal seria que pudesse reservar um tempo, em meio a toda a sua lide diária, ou mais convenientemente antes de iniciar qualquer semestre/ano letivo, e com base no que foi

exposto, procedesse a uma reflexão criteriosa cujo objetivo consiste em responder à seguinte pergunta: O que vai deixar na memória de seus alunos?

Para tanto, para que a reflexão seja de fato abrangente, sincera, positiva, é necessário lembrar-se de sua trajetória escolar-acadêmica. Certamente, teve bons e maus mestres, cada um com um temperamento diferente, manias, modos de se portar, cada um tinha um jeito particular de ser etc. Pode pensar, portanto, nas lembranças que guarda dos bons e maus professores, como também das marcas deixadas por eles:

Muitas vezes, era difícil aceitar ou entender coisas vindas do professor inesquecível justamente porque o colocávamos nos pedestais que para ele construíamos, mas que ele verdadeiramente lá nunca esteve, só na nossa ilusão. Isso não importa. O que importa realmente é que, um dia, tivemos, não interessa a idade, série ou grupo de formação, um professor que marcou profundamente nossa forma de ver e apreender o mundo. (ALMEIDA, 2011, p. 48)

Ao refletir sobre as lembranças e as marcas deixadas pelos maus e bons mestres, chega à conclusão de que a sua atual conduta como docente pode ter origem em parte em algumas dessas marcas que lhe foram legadas há muitos anos. Inteirado delas, poderá verificar se as tem reproduzido, inconscientemente ou não, em sua relação com os alunos:

Aqueles que se tornaram professores é comum trazer consigo marcas pedagógicas destes professores marcantes, seja o jeito de apagar o quadro, sejam as palavras usadas na hora das explicações, seja a maneira de se dirigir aos alunos ou seja lá qualquer outra ação. Por mais simples que seja, trazemos em nós, professores, um pouco ou, até mesmo, muito daquilo que eram e tinham os nossos professores inesquecíveis. (ALMEIDA, 2011, p. 50)

Ciente da influência sobre os alunos, o professor como transformador permanentemente se questionará:

- a) o que pretende deixar na memória dos seus alunos? Serão lembranças/marcas positivas ou negativas?
- b) em que medida influenciará a vida pessoal e profissional de seus alunos?

Assim, o percurso reflexivo na construção do professor como transformador se encerra. No entanto, mais algumas palavras se fazem necessárias.

O professor como transformador, tal como apregoadado, executará uma revolução na sala de aula, na medida em que começar a focar a humanização na relação entre professor e aluno, cuja hierarquia, estabelecida ao longo de anos, tem provocado, se não danos irreparáveis, pelo menos o abandono aos sentimentos de solidariedade, de afeição, que se devem alicerçar em uma relação entre humanos seres, antes de tudo.

A revolução principiará quando se começar a enxergar o aluno como um ser humano magnífico, que está realizando uma experiência singular, especial e inimitável. Que merece admiração e respeito. E que se encontra sob seus cuidados:

Descobrimos, com o passar do tempo, que o ofício de ensinar tem características e conteúdos que não mudam de professor para professor. Mas, se essas características das quais falo não mudam de um professor para o outro, de uma escola para a outra, de um país para o outro, o que muda então? Muda o ingrediente principal, aquele elemento que liga o prazer de ensinar às dificuldades de quem busca. Mudam as palavras, recheadas de carinho, que ligam um quadro e um giz a um cérebro tão ávido. O que muda é algo que talvez esteja nas palavras: “Mas, se eu não tiver amor, nada serei”. (ALMEIDA, 2011, p. 52)

Por que será que é preciso manter a aula, como algo desolador, como algo que é da forma que é porque sempre foi assim?

Para a consecução dessa revolução, compete ao professor como transformador a tarefa mais do que primordial no sentido de ele se constituir como professor humano, como foi visto, e é interessante frisar, como indivíduo que, em uma interação, com base na qual se originam sentimentos de doação, consegue transcender os próprios limites dessa interação.

Cabe a ele, também, empregar um discurso humanizador (Matos, 2002), que guarde equivalência com sua prática, e que suas atitudes venham impregnadas de amor pelo próximo.

Compete ao professor como transformador que se constitua em uma singularidade humana, que, diante de outra singularidade, dispense, sem distinção, o mesmo carinho que costuma ter com as pessoas de seu círculo íntimo de convivência, que não sinta o menor medo e nenhuma vergonha em proclamar, alto e bom som – “Estou aqui!”:

As palavras que ouvimos do professor inesquecível não saem de nossa cabeça, elas povoam nossa mente. Às vezes, porque temos medo de que tudo aquilo dito por ele seja verdade e que, se não acreditarmos nas mesmas coisas, correremos o risco de nos tornar tão ultrapassados quanto aqueles aos

quais ele se referia. Ou temos muito medo porque pode ser que não dê mais tempo de mudar nada em nossa vida. (ALMEIDA, 2011, p. 24)

Cabe a ele, por fim, propor mudança de atitudes em relação ao ato de escrever e mostrar que algumas delas só existem porque as causas que as mantêm não são conhecidas e questionadas, por isso mesmo permanecem obscuras. Tais atitudes serão detalhadas a seguir.

CAPÍTULO IV: ATITUDES DIANTE DA ESCRITA

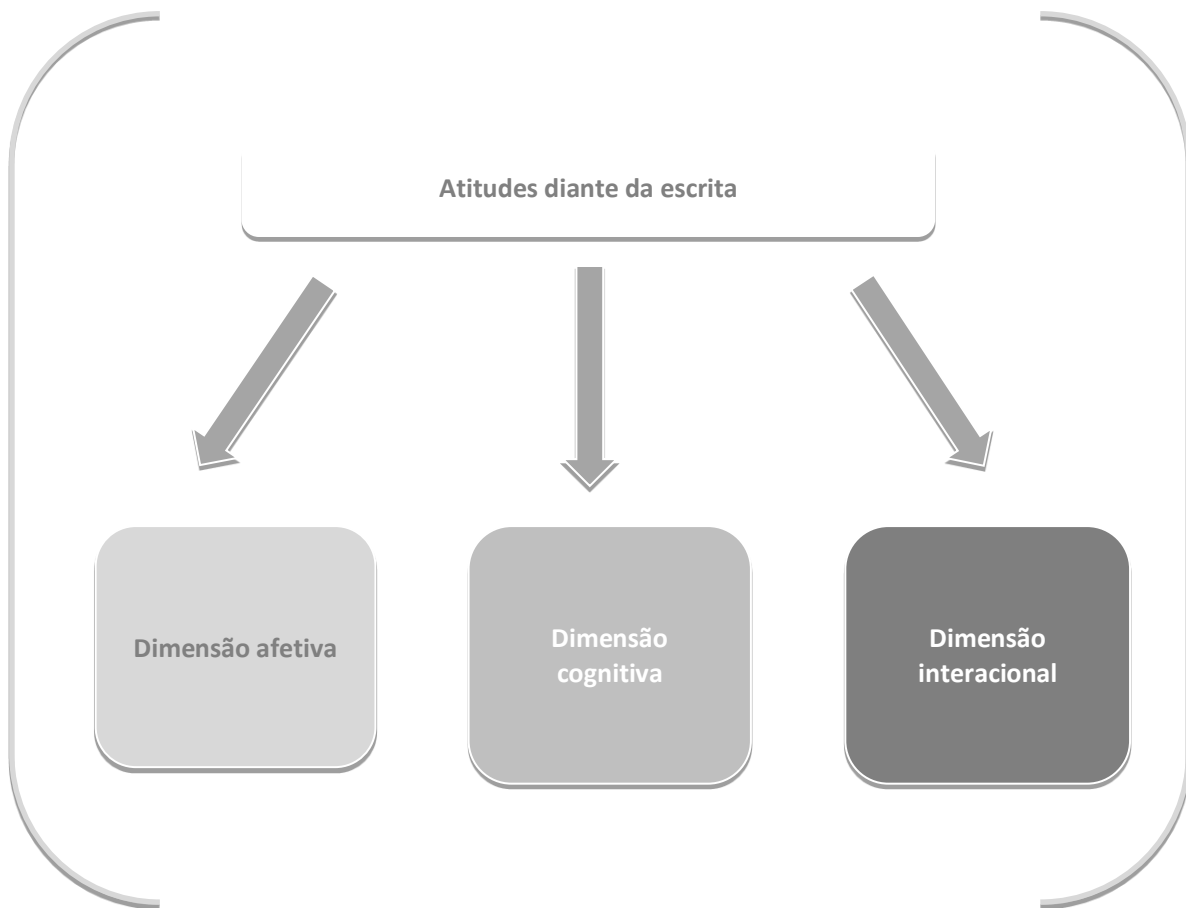
A fim de que o aluno se torne competente no momento de produzir um texto, é salutar que o professor lhe apresente um conjunto de ideias equivocadas sobre a escrita, adquiridas nos anos de escolarização, que provavelmente o impedem de se tornar um eu-linguístico-escritor, e que, conhecendo-o, possa construir outros comportamentos em relação à escrita e, por extensão, à criatividade.

Trata-se de uma série de ideias, concepções, conceitos e juízos extremamente negativos que acabaram por se tornar um conjunto de convicções cristalizado, muito poderoso, cuja *função* é enraizar a crença na incapacidade de o aluno produzir textos e afetar, por conseguinte, seu comportamento, pois o leva a não querer escrever, por receio, ou mesmo a se bloquear diante da folha em branco, por acreditar que a escrita vem associada a um dom.

Por esse motivo, ao ser apresentado a esse conjunto, a intenção é fazer com que o aluno comece a adotar comportamentos que contribuam para uma mudança significativa, passando a desenvolver atitudes positivas e fortalecedoras sobre o ato de escrever.

Claro está que um desempenho na produção textual não muito proficiente nem sempre pode ser hipotecado a causas psicológicas, como medos e bloqueios, mas sim a causas objetivas, como falta de prática e ausência de repertório textual-discursivo.

Resolveu-se categorizar as atitudes em três dimensões, sendo as duas primeiras as que têm *teor* negativo, por abrigarem medos, bloqueios, mitos e inibições, respectivamente, e a última, positiva, por acomodar a visão que remete o texto a uma condição processual, e não a um simples produto final, como se pode apreciar no quadro a seguir:



Quadro 5 – Dimensões das atitudes diante da escrita.
Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

A seguir será descrita cada uma dessas dimensões, começando pela afetiva.

4.1 Dimensão afetiva

A dimensão afetiva comporta medos e bloqueios que as pessoas geralmente apresentam em relação à escrita.

Para esta seção, foram levantadas as causas desses medos e bloqueios, com base em dois autores que, em face da imensa bibliografia sobre produção textual, se debruçaram mais ostensivamente sobre a questão: Passarelli (2012) e Pimentel (2012).

4.1.1 Medos

O medo, do ponto de vista da psicologia, pode ser assim conceituado:

Estado emocional de agitação inspirado pela presença, real ou pressentida, de um perigo concreto. Caracteriza-se por várias alterações no comportamento, desde a fuga ao escondimento. (...) O medo é uma reação emocional aprendida a estímulos que denotam o advento de dor ou estímulos nocivos. A reação é adquirida através do condicionamento clássico. O medo funcionará como um ativador geral e a sua redução pode servir para reforçar a aprendizagem de uma nova resposta. (CABRAL; NICK, 1974, p. 227-228)

O medo em relação ao ato de escrever é um fato inegável e que se pode constatar no âmbito da cena de ensino-aprendizagem da escrita. Existe até um livro cujo título é “Perca o medo de escrever”, em que a autora menciona o

terror que acomete os vestibulandos na hora de fazer uma redação é tão grande que, infelizmente e muito tarde, percebem que as regras gramaticais por si só e as inúmeras receitas de como fazer um bom texto não vão levá-lo a escrever a “redação” de sua vida. (SAUTCHUK, 2011, p. XII) (grifos nossos)

Passarelli (2012, p. 33), no capítulo intitulado “Por que o medo do papel em branco? Por que a relutância em escrever?”, analisa esse medo sob dois aspectos:

- (i) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever;
- (ii) o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita. (*Ibid.*, p. 37)

Em outras palavras, a ausência de repertório equivale à falta de matéria-prima, não ter sobre *o que* escrever; a carência de domínio sobre o processo de escrita se equipara a não conhecer razoavelmente *como* escrever.

O medo de escrever é muito comum entre os alunos e advém particularmente da crença de que não possuem o dom da escrita ou que suas mentes não serão iluminadas por ideias miraculosas quando se defrontarem com a folha em branco. Quando em contato com os alunos, percebe-se que esse medo surge por várias razões: medo de ter sua ideia rejeitada por seu professor, que devolve o texto repleto de grifos, círculos e anotações em vermelho mencionando haver erros de ortografia, falta de coerência, coesão etc.; medo de que o fato de não saber gramática não lhe permitirá ter ideias, medo de se expor diante dos colegas etc.

O intuito da PEN é caminhar com o aluno, passo a passo, e enaltecer, sempre, sua criatividade, acima de qualquer orientação, trabalhando com ele as correções e adequações. Tal procedimento o encorajará, o motivará e o levará a se tornar um eu-linguístico-escritor.

4.1.2 Bloqueios

O bloqueio emocional, do ponto de vista psicológico, pode ser assim conceituado:

Inibição do pensamento ou outras formas de reação conciliatória, devido ao excesso de emoções, usualmente do grupo do medo. Em Psicanálise, alguns bloqueios são atribuídos a uma repressão preventiva da emoção. (CABRAL; NICK, 1974, p. 49)

Pimentel (2012, p. 10-35), por sua vez, levanta sete bloqueios em relação à escrita:

- 1) falta de hábito de escrever (p. 13);
- 2) insegurança – o medo de errar (p. 14);
- 3) limitação do vocabulário (p. 16);
- 4) limitação cultural (p. 19);
- 5) falta de inspiração (p. 24);
- 6) falta de criatividade (p. 25);
- 7) raciocínio desordenado (p. 26).

Com relação à criatividade, também existem bloqueios dos quais a maioria das pessoas é vítima e que as impedem de criar (Marchioni, 2000, p. 30-32; Kauark; Muniz, 2008, p. 54-55; Alencar; Fleith, 2003, p.102-110; Alencar, 2002, p. 45; p. 50-52).

Marchioni (2000, p. 30-32) cita vários bloqueios: rotina e acomodação; manutenção do *status*; autoritarismo; medo do ridículo; intolerância para com o novo; imediatismo e atitudes divergentes.

O autor menciona o bloqueio mais perigoso, ou seja, o desconhecimento das pessoas em relação ao processo criativo (*Ibid.*, p. 32).

Kauark; Muniz (2008, p. 61), por sua vez, assinalam:

No contexto profissional, fica nítido o reforço dado aos bloqueios, interiorizados já no âmbito escolar, os quais geram insegurança, redução da autoconfiança e persistência, criando uma limitação à real potencialidade humana de produzir novas ideias, capazes de solucionar diversos problemas, fomentando a cultura da reprodução, ao invés da inovação, da criatividade.

As atividades propostas no capítulo 6 servirão como ponto de partida para que o professor transformador auxilie seus alunos para a cessação desses bloqueios emocionais e criativos, a partir do instante em que passarem a enxergar a escrita sob outro panorama.

4.2 Dimensão cognitiva

A dimensão cognitiva engloba mitos e inibições que cercam o ato de escrever.

4.2.1 Mitos

Garcez (2001, p. 1-10) discorre sobre um “conjunto equivocado de influências” (p. 1) e propõe uma relação saudável com o ato de escrever. A esse conjunto a autora chama de falsas crenças, mitos, e, em seguida, reflete acerca dos mais devastadores, que levam a pessoa a acreditar que escrever é:

- 1) um dom que *poucas* pessoas têm;
- 2) um ato espontâneo que não exige empenho;
- 3) uma questão que se resolve com algumas “*dicas*”;
- 4) um ato isolado, desligado da *leitura*;
- 5) algo *desnecessário* no mundo moderno;
- 6) um ato autônomo, desvinculado das *práticas sociais*.

Será função do professor transformador, em virtude de suas ações, trabalhar com os alunos a construção do conhecimento por meio de pesquisas, debates etc., a fim de

desmitificar essas atitudes e mostrar a eles que todos conseguem escrever, basta mudar algumas posturas e praticar dia a dia o ato da escrita.

4.2.1. Gramática

Outro mito também muito poderoso e igualmente devastador reside no fato de as pessoas acreditarem que, para escrever, é preciso saber gramática. Esse mito é facilmente constatado nas aulas de produção de textos, quando os alunos afirmam que não sabem escrever porque não dominam as regras gramaticais, ortográficas etc. Nada mais enganoso, pois conforme as palavras de Celso Pedro Luft: “Raros os grandes escritores familiarizados com regras de gramática; e raros os familiarizados com a gramática que sejam escritores.”

Por exemplo, no poema *Aula de Português*, Carlos Drummond de Andrade atesta que a gramática faz parte do “amazonas de minha ignorância”. Ou seja, para Drummond, a gramática torna-se um mistério, o que não invalida o fato de ele ser um dos maiores poetas brasileiros.

A PEN defende que a criatividade deva ser o primeiro passo a ser trabalhado em uma produção de texto. O aluno precisa aprender que quando escreve há a necessidade de deixar fluir seus pensamentos, sem preocupar-se com questões gramaticais, pois, caso isso ocorra, as ideias deixarão de aflorar.

4.2.1.2 Outras referências

Na literatura específica, ou seja, acerca da produção textual, existem algumas referências a mitos que inibem o processo de escrita, sobretudo aquele ligado a um merecimento divino, isto é, a escrita atribuída a um dom.

O professor Paulo Coimbra Guedes, na apresentação do livro de Köche, Boff e Marinello (2010, p. 7), assim se expressa:

(...) certamente nós escrevemos melhor do que nossos antepassados (sejam quais forem esses antepassados), tão mais oprimidos do que nós pela

gramática e pela excludente crença elitista de que a capacidade de escrever depende de um misterioso dom e não do aprendizado e da prática.

Souza (2003, p. 30) tece o seguinte comentário a propósito do *dom*:

Geralmente os alunos alegam falta de inspiração. O que significa dizer que só escreve bem quem nasceu com o dom, quem recebeu uma dádiva divina. Sabemos que essa é uma ideia falsa: todos temos capacidade de criar, como temos inteligência, memória e outras capacidades. A questão é uma: a capacidade precisa ser desenvolvida.

Raposo (2004, p. 10) presta sua contribuição:

Ao contrário do que muita gente pensa, escrever não é uma qualidade inata de alguns indivíduos superdotados. Em verdade, toda pessoa com um nível médio de educação deveria saber se expressar corretamente por escrito, não importando a profissão que exercesse. Escrever é uma exigência da vida em sociedade.

Oliveira e Motta (2000, p. 7) abordam três *velhos mitos*:

- 1) muitos profissionais ainda consideram antiquado o ato de escrever;
- 2) é preciso que se derrube outro mito: o de que, sem inspiração, é impossível escrever;
- 3) um terceiro mito é o de que a qualidade do texto já basta, não importa o leitor.

Bernardo (2000, p. 18) complementa:

Na realidade, [o aluno] não sabe como começar, como fazer o meio e como terminar. Recordam-se confusamente de duas noções opostas que lhe foram transmitidas pela escola e pelos mais velhos: escrever é um dom e escrever é questão de técnica. Não sabe com qual das duas fica. Se escrever é um dom, se ele não tem o dom, e não deve ter porque não baixa nenhuma inspiração na hora “h”, não adianta técnica. Se escrever é questão de técnica, por que uns pegam logo a tal da técnica e ele não? Então ele, além de desinspirado e sem dom, é burro. Logo, não tem mesmo jeito, o negócio é se conformar e enganar, escrevendo as frases do mestre em qualquer ordem para ver se o dito cujo “cai nessa”.

Por fim, Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015, p. 16) endossam:

Ao contrário da crença popular, que dita que escrever é “dom” ou “inspiração” – que grande besteira! –, escrever é algo que se aprende. Se, por um lado, é preciso um dom especial para se tornar um Machado de Assis ou um Guimarães Rosa, não é preciso esse dom especial para escrever bem e suficientemente, ou seja, para saber escrever aquilo que a vida nos pede, de forma competente e razoável.

Como se pode verificar, o suposto dom que poucos teriam constitui um mito que produz um efeito impressionante nas pessoas, que as leva, por isso, a dizer que não sabem escrever.

Com efeito, muitas pessoas acreditam que existe uma força mágica que impulsiona quem escreve, algum talento obscuro que a maioria não possui, algo fantástico que, enfim, poucos agraciados têm. Pelo fato de a maioria das pessoas pensar dessa maneira, e há aqueles que acreditam firmemente nisso, a distância entre elas e o texto vai ficando cada vez maior.

Escrever se traduz em uma habilidade que pode ser desenvolvida. É fundamental que as pessoas compreendam que todos podem escrever, e mesmo questões ligadas ao dom, ao talento e à vocação dependem mais da frequência com que se escreve, da importância que o texto escrito tem para sua vida, da familiaridade com a leitura e de sua persistência.

Relativamente à criatividade, existem igualmente alguns mitos que concorrem para que as pessoas acreditem que esta é um *dom* presente em alguns poucos indivíduos privilegiados; que ela consiste em um lampejo de inspiração, que acontece sem que exista uma razão explicável; que a criatividade se subordina exclusivamente a fatores intrapessoais, ou seja, depende de características da própria pessoa; que existem alguns indivíduos que são criativos e outros não; e que, finalmente, a criatividade manifesta-se apenas nos trabalhos artísticos e nas invenções científicas (ALENCAR, 2002, p. 25-26).

A autora desmistifica todas as concepções acima, afirmando que “todo ser humano é criativo (alguns mais, outros menos, dependendo de inúmeras variáveis)” (ALENCAR, 2002, p. 26).

4.2.2 Inibições

Quanto às inibições que acabam por reduzir o desempenho do produtor do texto, sobretudo em face de textos mais criativos, Meserani (1989) aponta três causas mais frequentes na hora de escrever:

- 1) natureza inovadora das criações: Criar é gerar o novo. E o novo implica desejo e medo, simultaneamente. (...) De todos os fatores de inibição, reais ou imaginários, o que mais atrapalha é o medo de errar, de não acertar, de não conseguir o produto final;
- 2) inibições aprendidas: Em casa, na escola, na sociedade mais ampla, não aprendemos a cultivar a imaginação criadora nem o exercício da crítica, mas a repetir o que tem sucesso, o que é aceito pela maioria, o que é tido como bom e certo. (...) O medo excessivo de errar também é reforçado na escola. Um simples erro ortográfico, que depende mais de memória que de inteligência, adquire significados absurdos, além daqueles que realmente possui;
- 3) inadequações do sistema de ensino: Nosso modelo escolar não foi ainda inovado para formar gerações criativas, mas vem seguindo seu caminho tradicional de ensinar a reprodução de conhecimentos já adquiridos no passado.

Como maneira de romper essas inibições, sugere-se a geração de ambientes mais confortáveis e aconchegantes, que permitam a interação entre os colegas, fugindo da formação bancária existente há anos.

4.3 Dimensão interacional

À luz de uma concepção sociocognitiva e interacional (dialógica) da linguagem, o texto é visto como o lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10; KOCH, 2009, p. 33; KOCH, 2014, p. 173).

E, nessa dimensão, a escrita passa a ser considerada uma operação processual – um desdobramento da própria natureza da linguagem, conforme ANTUNES (2009, p. 162).

Serão explicitadas a seguir essas duas questões.

4.3.1 Texto: lugar da interação

Um dos objetivos atuais do ensino de línguas na escola é tornar o aluno participante dos processos de interlocução e protagonista na recepção e produção de textos, adequados a cada situação social.

Conforme Pauliukonis; Santos (2006, p. 7):

Constitui-se talvez essa a última e mais complexa tarefa dos professores: propiciar ao aluno condições de se apropriar do conhecimento, usá-lo de forma crítica e se integrar ao mundo como autônomo, segundo escolhas pessoais capazes de gerar significados, em todos os campos da vida social e cultural.

Ao adotar a concepção sociocognitivo-interacionista da linguagem, o professor passa a enxergar o texto como lugar da interação verbal, além de ver os interlocutores como “sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p. 173):

Entende-se, pois, a produção de linguagem como uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas que requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, de todo o contexto, enfim, como também – e sobretudo – a sua reconstrução no momento da interação. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10)

Nessa perspectiva, a escrita é uma atividade que demanda, da parte de quem escreve, a utilização de inúmeras estratégias, a saber:

- a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- c) “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento dessas com o leitor e o objetivo da escrita;
- d) revisão ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34)

4.3.2 Escrita: condição processual

Dessa forma, o professor passa a considerar o ato de escrever como processo que leva a um produto, não mais como um produto apenas.

O educador que vê a escrita apenas como produto tende a dificultar o desenvolvimento da competência redacional dos alunos por não ajudá-los a se conscientizarem de que esse tipo de registro requer planejamento:

Além disso, o professor acaba por não planejar suas aulas de escrita, limitando-se a ordenar seus alunos a redigirem um texto sobre determinado tema em um número determinado de linhas em tantos minutos com muita atenção às regras gramaticais e ortográficas. (OLIVEIRA, 2010, p. 120)

Ou uma aula de produção textual com base na seguinte solicitação:

“Faça um texto a partir desta figura” (é apresentada, ao lado a figura de uma paisagem, de um animal, de uma pessoa etc.). Mas, texto de que gênero? Com que finalidade? Para quem? Para constar em que suporte? Admira que os alunos tenham dificuldade para escrever bons textos? (ANTUNES, 2009, p. 213)

A concepção da escrita como produto dominou a década de 1960. Seguindo essa maneira de criar a produção textual, consoante Oliveira (2010, p. 120), o docente acaba privilegiando a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser elaborado pelos discentes.

Na década de 1970, com a consolidação da virada pragmática (Oliveira, 2010, p. 120; Koch, 2009, p. 13-20), os professores de língua começaram a ter notícias sobre a ideia da escrita como processo.

Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (KOCH, 2009, p. 14)

Muitos professores, contudo, passaram a dar ênfase ao processo de produção textual, minimizando questões de precisão linguística enfatizadas pela concepção da escrita como produto (Oliveira, 2010, p. 121). Daí ter se estabelecido uma dicotomia: produto ou processo?

Assim, para Oliveira (2010, p. 121), é interessante o educador adotar um terceiro plano, o de que a escrita constitui um processo que leva a um produto, apropriando-se de elementos das duas outras concepções para ajudar os educandos a desenvolverem sua competência para a escrita.

É essa a concepção de escrita, dentre outros tópicos, de que a arquitetura de pensar, dizer e agir irá tratar pormenorizadamente, a seguir.

CAPÍTULO V: ARQUITETURA DE PENSAR, DIZER E AGIR

A PEN propõe, fornecendo, para tanto, subsídios teórico-metodológicos, que o aluno se transforme, pela assunção dos pressupostos da autoestima linguística, em um eu-linguístico, isto é, indivíduo dotado de uma fortalecedora concepção de si mesmo e da Língua Portuguesa, ou seja, pelo processo de ressignificação, ordenado por dois estágios, apropriação e expansão, o aluno se transforma no eu-linguístico, conforme se pôde ver em 2.3.8.

No momento em que se vir imbuído da tarefa de produzir um texto, os valores linguístico-textuais adquiridos pela autoestima linguística não somente permanecerão em seu quadro referencial como serão disponibilizados na construção do texto. No entanto, essa disponibilidade não acontece instantânea e imediatamente, como também a *passagem* do eu-linguístico para eu-linguístico-escritor, conforme consta na definição desta Pedagogia.

Para que essa transição ocorra, o eu-linguístico precisará ser submetido a um processo de mobilização, mediado pelo professor, cujo estágio é uma arquitetura de pensar, dizer e agir, discutida a seguir.

A arquitetura de pensar, dizer e agir (doravante, apedia) irá romper o circuito *crença na incapacidade de escrever – escrita é um dom – medo de escrever*, para instalar o circuito *procedimento de autoria – competência linguístico-textual-discursiva – autovalorização*.

A apedia recebe tal denominação porque, primeiramente, os verbos *pensar* e *dizer* constituem os princípios basilares do ato de escrever; de um lado, o *pensar* se faz extremamente fundamental no mundo de hoje, posto que aqui é usado como sinônimo de liberdade, e não de cópia, de domesticação; e, de outro, o *dizer* se configura na manifestação autêntica do escritor acerca de seu projeto de autoria, que se realiza por uma série de procedimentos, em que o verbo *agir* compreende a materialidade do texto, isto é, trata-se do discurso posto em ação.

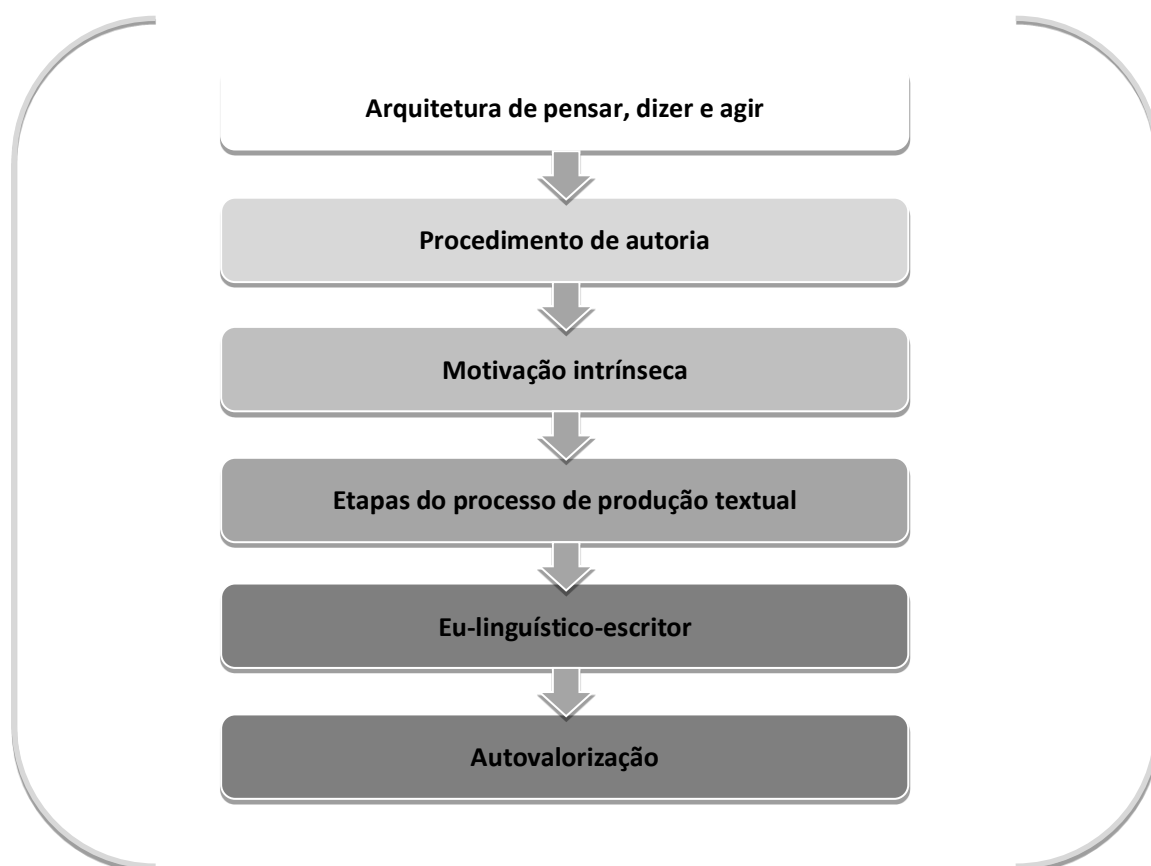
A apedia visa destruir o caráter misterioso da escrita, segundo o qual quem escreve o faz de maneira linear, prodigiosa, amparado por uma inspiração advinda não se sabe de onde, pois acredita-se que o sujeito fora agraciado com dons extra-humanos, para desvelar

a necessidade de que o eu-linguístico-escritor busque a construção de sua autonomia intelectual, instaurando um procedimento de autoria, fundado no pensar como condição para se ter o que dizer, porquanto “se há uma educação verdadeira, é a que permite ao educando o pensar” (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p. 9).

A trajetória proposta pela apedia visa também a desfazer o ensino superficial e horizontal do texto, pois a escrita, ou seja, o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato – para um ensino que, verticalizando-o, ao considerar a produção do texto dentro de sucessivas e recorrentes fases ou processos, nos quais existem procedimentos ou operações específicos para que se chegue ao produto final, mostra-o como uma atividade processual e interativa.

Assim, a apedia corresponde a um conjunto teórico-metodológico-procedimental que traz para a cena do ensino-aprendizagem do texto escrito o procedimento de autoria, os pressupostos da motivação intrínseca, o texto considerado sob o viés de seu processamento, classificado na rubrica etapas do processo de produção textual, o estatuto do eu-linguístico-escritor, e a autovalorização, finalizando o conjunto.

O quadro 6 evidencia os componentes da apedia.



Quadro 6 – Componentes da arquitetura de pensar, dizer e agir.
Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Nas próximas seções, será descrito cada um dos componentes da apedia, começando por caracterizar o procedimento de autoria.

5.1 Procedimento de autoria

A fim de que o eu-linguístico alcance o estatuto de eu-linguístico-escritor, é situação *sine qua non* que ele conquiste um procedimento de autoria, entendido como um estado inequívoco de *querer dizer* o que pretende dizer.

Trata-se do primeiro e fundamental passo rumo à construção de um percurso consciente na construção de sua arquitetura de pensar, dizer e agir, que irá lhe possibilitar escrever um texto em condições mais satisfatórias do que se veem por aí, dadas as “condições em que a redação escolar é produzida, o aluno tem que despender um esforço ingente a fim de produzir um texto de qualidade sofrível” (Couto, 2012, p. 205), pois se deseja “dar vida a textos” (José, 1987, p. 5), para usar uma expressão do escritor Ganymédes José, o escritor precisa se ver envolvido por uma motivação tão arrebatadora que não hesitará em exercitar sua capacidade na produção de um texto, cuja consequência é o reconhecimento de que o produto final lhe causará prazer e contentamento, uma sensação de bem-estar linguístico-textual-discursivo (*cf.* glossário), traduzida na autovalorização (*cf.* 5.7).

Portanto, o seu texto será o resultado de um estado de querer dizer o que se tem a dizer:

O que está em jogo no momento é propor que se viva com o aluno uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de “querer dizer” o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o texto, tal como a escrita madura prevê. (ANTUNES, 2003, p. 153)

Esse estado volitivo se origina e se mantém graças à convicção de se julgar competente na produção textual, de que o eu-linguístico já se faz portador, e à motivação interna, que o impulsiona a querer expressar-se. Como salientam Costa e Boruchovitch (2010, p. 198), “um fator que se tem mostrado essencial na motivação para a escrita está nas crenças sobre a competência da pessoa como escritor.” Ainda conforme os autores: “(...) muitas vezes, as crenças na própria competência na escrita podem ser suficientemente potentes para levar o aluno a ultrapassar dificuldades no processo de escrita e manter a motivação.” (*Ibid.*)

Quando a essa crença se alia um motivo tão forte que leva a pessoa a escrever unicamente pelo prazer/satisfação/bem-estar que essa atividade lhe proporciona, sem aguardar recompensas externas ou prêmios de quem quer que seja, estabelece-se uma ponte entre o escritor e o texto a ser escrito, cuja travessia se faz mais amena e menos traumática:

O objeto de aprendizagem precisa ser em si interessante, desafiador, ou, no mínimo, ser apresentado ao aluno de uma forma que lhe seja interessante, desafiadora. Nenhuma motivação extrínseca, artificial, pode substituir a motivação interna, autêntica, do aluno. (BURKE, 2003, p. 41)

Apenas à guisa de esclarecimentos, a motivação extrínseca é entendida como

a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (GUIMARÃES, 2002, p. 46)

O eu-linguístico-escritor tem a possibilidade de conquistar esse procedimento de autoria pela mediação do professor, no momento em que este expõe àquele a apedia, e por meio de atividades que o animem a escrever, cuja execução lhe afiançará um desejo em querer expressar-se outras vezes.

É possível que o caminho da conquista ocorra por um estímulo externo, fora da cena de ensino-aprendizagem e mesmo do microuniverso (sala de aula); por exemplo, em conversas ou oficinas de escritores das quais o futuro escritor participa, e, extasiado ante o que ouviu: “o ato de escrever mostrará que você já está no lugar perfeito. O lugar é a Terra. A Terra é a sua vida, momento a momento” (Goldberg, 2008, p. 196), resolva escrever. O incentivo extramuros em nada invalida o procedimento de autoria, pois o querer dizer, apesar de obtido fora da cena de ensino-aprendizagem escolar-acadêmica do ato de produzir um texto (*cf.* 2.2.1, *ideação*), é que irá desencadear as demais categorias da apedia, encontrando-se o aluno devidamente inserido na cena de ensino-aprendizagem.

Para que o eu-linguístico se firme no estatuto do eu-linguístico-escritor, além da crença em sua habilidade de escrever e motivado por um intenso desejo de fazê-lo, o

procedimento de autoria vem intrinsecamente amparado pela tríade protagonismo, autonomia e responsabilidade.

O estado de querer dizer vem atrelado ao protagonismo como condição de o escritor dizer o que tem a dizer, porque deseja tomar parte de debates para os quais se julga capaz de expressar seus pontos de vista e, dependendo das circunstâncias, alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um texto cujo vigor do estilo (Aristóteles, 1964, p. 189 e ss.) é capaz de arrebatrar seguidores, admiradores, pessoas que de alguma forma compartilham o mesmo posicionamento crítico. Mesmo que a intenção não seja tão altaneira como a precedente, julga-se hábil para estabelecer a diferença em uma sociedade que, se, de um lado, está escrevendo mais por causa das redes sociais etc.; por outro, questiona-se até que ponto esse escrever resulta de um desejo autêntico de se expressar, ou se o redator apenas está acompanhando um modismo, na base do escrever coletivamente, já que todos o fazem.

Esse modismo acaba por sugerir a superficialidade do desejo de escrever porque o que estimula o escritor prende-se mais a causas externas ao ato em si, como admiração, elogio, oportunidade de ser visto etc., do que efetivamente por participar em razão de que tem algo relevante a dizer, oriundo de seu querer mais lídimo.

Inerente ao protagonismo vem a questão da identidade, pois o autor se submete a uma individualização, compreendida como um processo pelo qual ele se torna diferente em relação aos demais, a partir do momento em que se propõe a executar um procedimento de autoria, particulariza-o de tal maneira que esse ser que acabou por se tornar diferente, se distingue da maioria e assim se constitui, galgando o estatuto do eu-linguístico-escritor:

Escrever é, em suma, buscar a *diferença*, porque é a diferença que constitui o indivíduo. É por essa razão que, para escrever, não funcionam as ideias prontas, as repetições, os clichês, os lugares-comuns. Não é isso o que nos diferencia: somos de um modo totalmente nosso, temos a nossa história, os nossos desejos. O nosso texto é, por isso, sempre *diferente*, porque o nosso objetivo, com ele, é fazermos-nos conhecer. Afirma Hegel *que o que determina a diferença determina a identidade*. (SANTOS, 2002, p. 19)

Sucedo que, ao consolidar seu protagonismo, o seu dizer se modifica, na medida em que se afasta do senso comum, e se amplifica à proporção que a autonomia de dizer o que tem a dizer vai se instalando, porque percebe que o direito de exprimir suas próprias ideias, opiniões, sentimentos, fundado na ética, nunca lhe foi tão nítido e verdadeiramente conquistado como um bem a que poucos têm acesso.

A autonomia intelectual é o triunfo do escritor que deseja escrever sua história ou dissertar sobre temas em que sabe que sua opinião se revela importante e, além disso, reconhece o privilégio de expressá-la, mesmo que esta vá de encontro ao que a maioria pensa relativamente sobre o assunto. Ele escreve não para ganhar adeptos ou receber aplausos, mas para marcar seu posicionamento crítico-reflexivo diante dos pontos de vista contrários, pela ânsia visceral de pôr suas ideias no papel e lutar por elas, no amplo campo do discurso.

A autonomia intelectual lhe é facultada por obra de uma educação para o pensar, que procura discernir do conjunto de informações que a sociedade atualmente transmite à exaustão aqueles fatos, opiniões, teses etc. de relevância, a fim de compor seu próprio mosaico informacional.

Ter autonomia, enfim, implica usufruir a iniciativa necessária para questionar aquilo que lhe é dito, diferentemente de uma pessoa heterônoma, que é obediente, submissa, dependente, conformada, sujeita à vontade de outras pessoas. Por isso, a Pedagogia do Encantamento propõe a formação do aluno para a autonomia e não para a heteronomia.

Se a autonomia se revela tão importante do ponto de vista discursivo e das relações interpessoais, ela o é igualmente do ponto de vista da personalidade, porque se trata de um traço de preservação da integridade do eu-linguístico, como indivíduo único e singular.

A responsabilidade, por sua vez, decorre da autonomia, porque o escritor é o responsável exclusivo por seu dizer, pelo fato mesmo de ter assumido um compromisso em fazê-lo, e que vem expresso no terceiro pilar desta Pedagogia (*cf.* 2.2.4).

Ele se responsabiliza pelo que escreve porque a vontade de externar suas opiniões é imperativamente mais intensa do que o medo da represália a que naturalmente estará sujeito, por ousar desafiar as ideias preestabelecidas e mesmo os dogmas tidos como verdades indiscutíveis. É de seu espírito questionador criticar até a concepção de verdade, a autenticidade das coisas, o grau de veracidade de uma informação.

O escritor interpreta o mundo à sua maneira, escreve o que julga relevante, imprime sua marca e o faz com a consciência de que nesse dizer, que é único porque oriundo do seu querer, o sentimento de liberdade se configura como uma das maiores aventuras a que o gênero humano pode aspirar.

5.2 Motivação: aspectos introdutórios

Não se pretende, nesta breve seção, tratar do tema motivação em todas as suas especificidades, pois que o intuito reside apenas em proceder a uma apresentação de aspectos introdutórios.

A primeira ideia que se pode ter sobre motivação advém da própria origem etimológica da palavra: vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motume* o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo semanticamente aproximado, que é *motivo* (BZUNECK, 2002, p. 9).

Nesse aspecto, de maneira geral, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso (*Id.*).

Conforme ainda BZUNECK (2002, p. 9), a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo.

Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, com o de prestar atenção ou fazer o dever de casa. Além disso, e não menos importante, asseguram a sua persistência, dado que emergem no percurso não apenas obstáculos e fracassos como outros motivos concorrentes que tentam a pessoa a interromper ou a mudar o curso de ação. (BZUNECK, 2002, p. 9-10)

O termo motivação assume ainda conotações novas e mais diversificadas, sobretudo em função das metas pessoais, as quais exprimem, cognitivamente, a razão ou o porquê das escolhas e do esforço (BZUNECK, 2002, p. 10).

No entanto, faz-se necessário definir a área de atividades em relação à qual se pretenda compreender a motivação, uma vez que na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades (BZUNECK, 2002, p. 10).

Nesse sentido, considera-se o ambiente de aprendizagem escolar, ou seja, o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno:

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto. (BZUNECK, 2002, p. 11)

Outro aspecto a ser levado em consideração se refere ao papel do professor na motivação do aluno, pois, com efeito, motivação, no plano pedagógico, é “representada por uma série de ações desenvolvidas pelos professores que objetivam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos” (ANTUNES, 2012, p. 33).

Em outras palavras, a motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão. (BZUNECK, 2002, p. 27)

5.3 Motivação intrínseca

5.3.1 Definição

A motivação intrínseca, de acordo com Guimarães (2002, p. 37), refere-se à

escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas; internas ou prêmios por seu cumprimento.

Conforme ainda a autora (*Ibid.*):

Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nessa condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associada ao prazer derivado do próprio processo.

Segundo Guimarães (2002, p. 37-38),

a motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar

suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos. Além disso, é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano.

5.3.2 Determinantes

Os principais determinantes (necessidades psicológicas inatas) da motivação intrínseca são a percepção de competência, a autodeterminação (necessidade de autonomia) e a natureza do contexto intra e interpessoal, descritos a seguir.

O termo competência é usado para definir a capacidade de o ser humano interagir de maneira satisfatória com o seu ambiente.

Em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para esse nível de interações, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Vista desse modo, a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuídas a impulsos frente a necessidades ou instintos. Esta necessidade de relacionamento efetivo com o ambiente foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. (GUIMARÃES, 2002, p. 39-40)

Segundo a teoria da autodeterminação, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar determinada atividade pelo fato de acreditarem que o fazem por vontade própria, uma vez que assim o desejam e não por serem obrigadas por força de necessidades exteriores.

A pessoa age de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança. Desse modo, os hábitos são aprendidos para serem utilizados na ação; de forma semelhante, os conhecimentos são aprendidos para guiar a ação. Quando ambos, hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação, são satisfatórios, o agente percebe que foi origem e que causou a mudança desejada, sendo os indivíduos com tais características denominados de “origem” ou como tendo *locus* de causalidade interno. (GUIMARÃES, 2002, p. 41)

Ainda conforme a autora (*Ibid.*),

o indivíduo “origem” tem fortes sentimentos de causalidade pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso.

Por último, a terceira necessidade psicológica inata considerada determinante da motivação intrínseca refere-se à percepção de pertencer ou de fazer parte, uma vez que as pessoas necessitam sentir-se amadas e de manter contato interpessoal.

Embora as pesquisas sobre este tema tenham se desenvolvido principalmente sobre a interação com pais, trabalhos envolvendo interação professor/aluno confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, através do interesse e disponibilidade a respeito das necessidades e perspectivas dos alunos. (GUIMARÃES, 2002, p. 42)

O terceiro determinante focaliza a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal, que influencia o significado funcional de um evento para a motivação intrínseca. Os fatores interpessoais ou ambientais se classificam em:

- a) eventos informativos, consistindo naqueles provedores de *feedback* relevante para os resultados em um contexto de escolha ou de autonomia;
- b) eventos controladores, considerados primariamente como pressão no sentido de desempenhar, pensar ou sentir de acordo com padrões preestabelecidos;
- c) eventos amotivadores, ou seja, aqueles livres de informação relevante para os resultados, impossibilitando o estabelecimento de percepções de competência ou de causalidade pessoal. (GUIMARÃES, 2002, p. 43)

Em relação aos fatores intrapessoais, destaca-se o interesse como influência significativa para a aquisição de informação e aprendizagem no ambiente (*Ibid.*).

5.4 Processo consciente

A apedia abriga não apenas a perspectiva segundo a qual a escrita é uma ação processual e interativa, para a qual há uma confluência de operações de ordem linguística e mental e estratégias que o escritor mobiliza na produção de um texto, como também propõe levar para o nível da consciência de quem escreve exatamente essas operações e estratégias.

Por isso, um ponto a ser destacado refere-se ao quesito de conscientização dos processos considerados. Com efeito, quando se propõe levar as operações e as estratégias que o escritor aciona na produção textual para o nível da consciência, significa que essas ações no ato de escrever têm sido largamente desconhecidas por um imenso público, ou, na melhor das hipóteses, são inconscientemente usadas (estratégias cognitivas de escrita).

Logo, a fim de que o escritor possa se apropriar efetivamente de seu projeto de dizer, torna-se imperioso que as etapas processuais da escrita se realizem de forma consciente e metódica; numa palavra, que o escritor saiba empregar estratégias metacognitivas.

Segue-se uma breve distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas, com base em Kleiman (1998) e Kato (1995). Ressalte-se que estas se referem tanto ao leitor quanto ao escritor.

Conforme Kleiman (1998, p. 50), as estratégias cognitivas são “aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura.”

Já as estratégias metacognitivas são “aquelas operações (e não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” (*Ibid.*)

Uma vez que, se o conceito de estratégias “está relacionado a um conjunto de operações mentais que requer planificação e controle na hora de ser executado” (Portilho, 2011, p. 108) e que nenhuma estratégia pode “desenvolver-se sem um mínimo de planejamento, controle e avaliação” (*Ibid.*), está se falando de uma atividade consciente e intencional por parte do indivíduo.

Nesse sentido, as estratégias metacognitivas implicam que o eu-linguístico-escritor não apenas tenha consciência das etapas do processo de produção de um texto como também detenha o controle ou a autorregulação de todo o processo. Quando se fala de controle, está se referindo à ação dirigida a metas, ou seja, “o sujeito que aprende é o responsável pela seleção das estratégias a serem utilizadas para que o objetivo proposto se realize” (Portilho, 2011, p. 113). O autocontrole é “o uso das estratégias que a pessoa utiliza com o propósito de otimizar sua aprendizagem.” (*Ibid.*)

Ante essa perspectiva, o indivíduo legitima sua autoria, conduzindo ele próprio sua aprendizagem. Mas caberá a um importante ator social instigá-lo para tanto:

Um dos aspectos que quero destacar é o lugar que ocupa o sujeito que aprende. Ele deverá conduzir de forma ativa sua própria aprendizagem, sem limitar-se a esperar receber os impulsos procedentes do meio para realizar uma ou outra tarefa. Seu movimento interno em busca do conhecimento do conhecer e o olhar até o seu interior levam a que a metacognição seja hoje uma necessidade sentida. Mas é importante destacar que o sujeito que aprende somente sentirá esta necessidade se for sensibilizado para tal. E este papel de sensibilizador, no nosso caso, cabe ao professor. (PORTILHO, 2011, p. 122-123)

5.5 Etapas do processo de produção textual

As etapas do processo de produção textual vêm apontar que a escrita não é um fenômeno espontâneo (Garcez, 2001, p. 3), algo que a pessoa executa sem desembaraço, basta pegar a caneta ou sentar-se à frente do computador para que as ideias apareçam instantaneamente, como se brotassem da tela do aparelho, ou o sujeito as observasse entrando tranquilamente pela janela de seu aposento e ele, preparado, maravilhado, se dispusesse a escrever como que assediado, encantando-se à medida que as palavras (“Ai, palavras, ai palavras,/que estranha potência, a vossa!” – Cecília Meireles) magicamente se exteriorizassem em um amontoado de frases, períodos, formando um texto qualquer, dentro de um gênero qualquer.

Ao contrário do retrato caricato acima do escritor, o escrever é fazer (*techné*) (Baseio, 2012, p. 32), uma técnica elaborada, “que tem de ser cuidadosamente adquirida”, conforme assinala Camara Júnior (1998, p. 17), o que implica uma construção, uma arquitetura, à semelhança mesma da construção de uma casa (talvez outra imagem burlesca, porém bem didática), em que, antes dos alicerces sobre os quais se erguerão as paredes e por fim o telhado; há primeiramente a planta, ou seja, o esboço, a ideia primeira.

As etapas do processo de produção textual vêm demonstrar, portanto, que o texto não é um *acontecimento* linear mas sucessivo e recorrente, pois há idas e vindas nas diversas operações constitutivas, e que o produto final é senão o resultado de uma excessiva atividade mental – e linguística – de quem escreve (MOLITOR-LÜBBERT, 2009, p. 121).

5.5.1 Explicitação das etapas do processo de produção textual

Diversos pesquisadores abordaram o texto sob a perspectiva de seu processamento, como Salvador Mata (2003), Calkins (1989), Serafini (1989), Garcez (2001), Antunes (2003), Passarelli (2004; 2012), Cintra; Passarelli (2011), ora apresentando a análise de modelos teóricos, como Garcez (1998, p. 23-43), Molitor-Lübbert (2009, p. 121-165), Kato (1993, p. 85-97), ora discriminando as etapas do processo de escrita de um ponto de vista didático-pedagógico, como Santos; Riche; Teixeira (2012, p. 104-106), Oliveira (2010, p. 126), Ferrarezi Jr.; Carvalho (2015, p. 214), Cabral (2010, p. 149-150), Travaglia (2016, p. 87-107), ou como proposta metodológica do ponto de vista da Educação Linguística, como em Palma; Turazza (2014b, p. 53), ou, por fim, a produção de um texto em função de uma situação de comunicação, como em Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 25).

O quadro abaixo apresenta as etapas de construção na produção do texto escrito.

Planificação
Preparação
Elaboração
Revisão
Edição

Quadro 7 – Etapas do processo de produção textual.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Será explicitada a seguir cada uma das etapas.

A) Planificação

A etapa da planificação se refere a um conjunto de informações preliminares que o eu-linguístico-escritor precisa ponderar para começar a planejar seu texto. Essa atividade, a que muitos autores não consideram como etapa propriamente da escrita, posto se

realizar antes de todo o processo, como um trabalho pré-textual, é categorizada como pertencente à etapa de produção textual, porque o eu-linguístico-escritor conscientemente já se organiza, pode-se dizer mentalmente, mediante esse bloco de orientações cuja finalidade consiste em direcionar a escrita para o objetivo a que o escritor visa, deliberada e conscientemente, frise-se, resultando em um produto final mais consequente, focado e produtivo, posto que pensado claramente na etapa que antecede as operações de materialização do discurso.

Ela, por sua vez, se subdivide em vários pontos.

a) Máxima de pensar e dizer

Chama-se máxima de pensar e dizer a uma *exigência* fundamental que fará toda a diferença para o início do processo de escrita.

Parece óbvio que para escrever é necessário pensar. Mas pensar em quê? Como pensar? Como fazer com que o eu-linguístico-escritor pense? Como fazê-lo com que pense por meio de seu próprio pensar, sem repetir ideias prontas, clichês televisivos etc.? O indivíduo para alguma vez para pensar naquilo que pensa?

É necessário propor um programa de educação para o pensar (Evangelista; Gomes, 2003), Lipman (1995), Flew (1979), Salema (2007), em que a atividade intelectual e reflexiva faça parte das preocupações metodológicas do professor, sobretudo do professor de produção de texto, tornando a cena do ensino-aprendizagem um verdadeiro campo de batalha de ideias, de discussão, de entusiasmados debates, a fim de que haja permanente questionamento, existam ilações a serem feitas a toda hora e sobre qualquer assunto, deve-se extrair de acontecimentos ou notícias pontos de vista os mais diversos possíveis, promover o confronto de ideias antagônicas etc., de modo que a ignávia do pensar, instituída no ensino ou por omissão ou por proposital supressão, possa dar lugar a uma profícua coragem de tornar o pensar tão caro quanto o direito de respirar, porquanto privar o ser humano de pensar é o mesmo que matá-lo no seu direito de *vir a ser*, é aniquilar sua liberdade de viver. Pensar é ser livre:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, tem de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. (FREIRE, 1975, p. 36)

A máxima de pensar e dizer traz outra categoria “básica, insubstituível, necessária”, nas palavras de Antunes (2009, p. 167), que é *ter o que dizer*, condição *sine qua non*, sem o que a supremacia do dizer não se torna exitosa.

Para a autora, o insucesso da escrita escolar advém não necessariamente do componente linguístico, mas exatamente do fato de o aluno não saber *o que* escrever, posto que não tem *o que* dizer:

Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é *ter o que dizer*. (ANTUNES, 2009, p. 167)

Isso significa que compete ao eu-linguístico-escritor conhecer o *objeto* sobre o qual irá discorrer, implica necessária e incontestavelmente dominar o assunto que pretende trazer à discussão.

Do contrário, o texto acaba por se tornar um emaranhado de períodos que dizem o irrelevante, o óbvio, em nada acrescenta ao conhecimento por parte de quem vai lê-lo, torna-se um texto enfadonho, pois inexistente o comprometimento com a qualidade das informações veiculadas.

Antunes (2009, p. 195) lembra que para combater a pobreza de informação, de ideias, do fato de não ter o que dizer sobre determinado tema, há de se trilhar este caminho: “...são problemas que só se resolvem com a ampliação de nosso repertório de informações e de ideias; com a nossa capacidade de, criticamente, ler, ouvir, refletir, tirar conclusões, estabelecer relações entre os fatos.”

Antunes (2003, p. 45) finaliza essa questão da seguinte forma:

Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical e gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê.

b) Necessidade de um leitor (para quem escrever?)

O aluno precisa compreender que a escrita é um trabalho interativo, o que equivale a dizer que se trata de uma atividade compartilhada, ou seja, implica o envolvimento de uma outra pessoa, a quem a *comunicação* se destina e com quem interage, visando a um objetivo específico. Não se escreve para ninguém: há a necessidade do estabelecimento de um outro, de um sujeito a respeito do qual a nossa escrita levará em consideração em termos até da carga informacional que pretendemos transmitir.

Aí se encontra uma das falhas da escola ao se ensinar o aluno a produzir um texto:

A escola falha toda vez que simplesmente pede aos alunos que escrevam um texto sem indicar para quem devem fazê-lo. A escrita sem destinatário não é exercício de linguagem. Na vida real, ninguém fala para ninguém. (ANTUNES, 2009, p. 88)

Dessa maneira, o primado do ato de escrever, após a máxima de pensar e dizer, são reconhecer a necessidade de um leitor, de um interlocutor.

c) Propósito (para que escrever?)

Quando se escreve, escreve-se para cumprir um objetivo predeterminado, uma determinada finalidade, ou seja, não se escreve por escrever, pois “todo ato de escrita pertence a uma prática social” (Garcez, 2001, p. 8). Existem diversos objetivos, entre eles, divertir, informar ou persuadir (SERAFINI, 1989, p. 154).

Antunes (2003, p. 48) cita outros: “Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo.”

Ao se escrever, participa-se do mundo, expõem-se aos outros opiniões, pontos de vista, sentimentos. É pela escrita que se modifica tanto o contexto quanto o indivíduo (GARCEZ, 2001, p. 9).

d) Quadro espaciotemporal (onde? quando?)

O eu-linguístico-escritor se insere em um ambiente sócio-histórico-cultural determinado, recebendo influências desse ambiente e às vezes influenciando-o. Logo, ele dialoga, imprime sua marca de linguagem estando inegavelmente *situado* nesse contexto, embora possa escrever obras de cunho futurístico, porém assentado na realidade sociocultural, socioeconômica, do presente em que se encontra inserido e dele faz parte.

e) Suporte de veiculação

Trata-se do meio de veiculação (físico ou virtual) que o eu-linguístico-escritor vai optar para expor seu texto: livro, jornal, revista, blogue etc.

Marcuschi (2008, p. 173-186) traz uma análise acerca dos tipos de suporte existentes. Estes podem ser convencionais (quadro de avisos, televisão, faixas, pôster etc.) e incidentais (embalagem, para-choques e para-lamas de caminhão, paredes, muros etc.).

Inicialmente, porém, o produtor irá se preocupar com a difusão entre os colegas, professores, mural, jornal da escola, até chegar a outros veículos.

f) Conjunto de conhecimentos

O eu-linguístico-escritor, ao escrever, apoia-se e recorre a um conjunto amplo de conhecimentos específicos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico e a práticas interacionais (KOCH; ELIAS, 2010, p. 37).

Abaixo, abordam-se brevemente os diferentes tipos de conhecimentos que o escritor mobiliza no momento em que escreve.

Conhecimento linguístico – Conhecimento da ortografia, da gramática, do léxico da língua e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores (KOCH; ELIAS, 2010, p. 37) e (ANTUNES, 2009, p. 203).

Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – Trata-se de um enorme conjunto de conhecimentos armazenados em nossa memória, conhecimentos esses “de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (Koch; Elias, 2010, p. 41); “conhecimento que decorre de nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência (ordenada ou não) de elementos, e, assim, apreender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados” (ANTUNES, 2009, p. 203).

Conhecimento textual – Refere-se a *modelos* que o escritor “possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização)” (Koch; Elias, 2010, p. 43); trata-se do conhecimento sobre “tipos e gêneros; estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos da coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação etc.” (ANTUNES, 2009, p. 203).

É essencial que o professor transformador estimule os alunos a externar seus conhecimentos prévios e também os faça buscar os enciclopédicos, convencendo-os de que, sem esse referencial, eles não terão nada a dizer. Configura-se em uma mudança de comportamento muito importante que precisa ocorrer em relação à forma atual de se trabalhar a produção de texto em sala de aula.

Além dos conhecimentos descritos, a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o escritor possui acerca de práticas interacionais diversas. São os conhecimentos interacionais (Koch; Elias, 2010, p. 44-52), dentre os quais se destacam o conhecimento comunicacional, que envolve: a) determinação da quantidade de informação necessária, a fim de que o leitor consiga identificar o objetivo do texto; b) seleção da variante linguística adequada à situação de interação; c) adequação do gênero textual à situação comunicativa.

B) Preparação

Trata-se de etapa quase sempre negligenciada na produção textual no quadro do nosso ensino, tendo em vista o fato de que os alunos, ao *receberem* o tema da *redação*, imediatamente se lançam a escrever, sem o esforço necessário para o questionamento, a reflexão, a discussão, a busca de conhecimento.

A preparação se refere à etapa na qual se elabora o esboço do que se vai escrever. Nesse esboço vêm sintetizadas todas as ideias que o escritor pretende desenvolver, formalizadas em um plano de trabalho.

Antes, porém, de atingir essa síntese, o escritor necessita ter o que dizer, o que se consegue pelo processo de geração de ideias.

O processo de geração refere-se à extração de informações relevantes da memória de longo prazo para a tarefa dada (Kato, 1993, p. 87; Molitor-Lübbert, 2009, p. 125), concorrendo para tanto também a frequência com que o escritor se dedica à leitura.

Nesse subprocesso da preparação, entram todas as ideias/informações de que o escritor eventualmente possa dispor acerca do que vai escrever.

A fim de que ideias possam ser geradas, o escritor terá a seu dispor diversos procedimentos, como, por exemplo, pode lançá-las no papel ou na tela do computador à medida que ocorrem em sua mente, sem se preocupar com sua linearidade no texto e, sobretudo, com questões gramaticais.

Outro procedimento consiste em usar o produtivo *brainstorming*, associando palavras e ideias, procurando depois por analogias e inferências.

Após *colhidas* as ideias, o escritor literalmente procederá a um mergulho no *oceano* dos dados que lhe foram apresentados pela geração, partindo para a seleção dessas informações, ou seja, a seleção corresponde ao subprocesso que requer que se colete desse *manancial* informativo os fatos, as ideias e as observações com os quais o texto será elaborado (Passarelli, 2004, p. 89), tendo como critério a relevância/utilidade das ideias.

Essa seleção deve ser muito criteriosa, pois será sobre o material recolhido que se dará, mais tarde, a confecção do texto. (PASSARELLI, 2012, p. 154)

A fim de que as ideias sejam selecionadas de maneira eficaz, podem-se usar três critérios:

O primeiro diz respeito a que elas estejam ligadas diretamente ao tema.

O segundo repousa no fato de que o escritor tenha competência discursiva, ou seja, possua condições de ampliá-las (desenvolvê-las).

O terceiro consiste na hierarquização delas ao longo do texto, indo da mais importante, da mais significativa, para as menos importantes.

Selecionadas do ponto de vista de sua relevância conceitual, o escritor vai organizá-las em um plano textual.

No plano textual, o escritor as organiza, ordenando-as em uma hierarquia conceitual discursiva capaz de fazê-lo não somente visualizar a disposição em que irão aparecer no texto como também se aperceber da sequência hierárquica em que cada uma vem formada e com a qual irá desenvolver posteriormente.

Em outras palavras, a sequência hierárquica implica que o escritor privilegie as ideias com as quais tenham não somente relevância para o texto (critério esse oriundo da subetapa da seleção) como também aquelas que o escritor tenha maior domínio e sejam consideradas as melhores em termos de argumentatividade, são, portanto, dispostas em primeiro lugar.

A organização e a estruturação dessas ideias (conteúdo) em um plano constituem fatores que regulam o processo de elaboração do texto (SALVADOR MATA, 2003, p. 17).

O aluno, no entanto, não dispõe de tempo, porque tem cinquenta minutos para escrever, revisar, passar a limpo e entregar. Pergunta-se: e o tempo para se pensar? Ao adotar a PEN, caberá ao professor revisar esses procedimentos e respeitar essas etapas.

C) Elaboração

Nesta etapa, elabora-se o produto escrito com base no plano textual anteriormente definido, desenvolvendo os conceitos e as ideias.

Ao desenvolvê-las, é necessário observar que elas venham dispostas em uma sequencialidade, o que permite ao escritor explicitá-las em um discurso linearmente coerente, o que inclui expandi-lo semanticamente (SAYEG-SIQUEIRA, 1990).

É o que se convencionou, no ensino escolar de *redação*, atribuir ao texto as famigeradas *partes*: introdução, desenvolvimento e conclusão, uma pseudolinearidade, posto que assentada na superficialidade, uma vez que não basta afirmar que todo texto apresenta essas seções, para que o aluno comece imediatamente a escrever.

Ao desenvolver as ideias, o escritor há de se atentar para que estas venham organizadas em unidades de base – os parágrafos – (Passarelli, 2004, p. 92), de acordo com alguns critérios para a sua construção (GARCIA, 1982).

Há a necessidade, também, de o escritor considerar a interligação das partes do texto, por meio de mecanismos coesivos, que garantam ao texto o estatuto próprio de texto, e não um amontoado de frases:

Um texto é um *continuum* em que todas as partes se inter-relacionam. Ao passar de uma ideia a outra devemos estar bem atentos para usar conjunções (“portanto”, “por isso”) ou, melhor ainda, frases de ligação (“depois de ter descrito a vida dos velhos nas cidadezinhas, vejamos agora como eles vivem na cidade”) que ajudem o leitor a seguir o fio condutor de nosso raciocínio e a construir para si um quadro complexo de nosso texto. (SERAFINI, 1989, p. 52-53)

Trata-se da fase em que o escritor produzirá a primeira versão do texto, que sofrerá, posteriormente, uma revisão.

D) Revisão

Conforme Kato (1993, p. 89), a função da revisão consiste em que o escritor examine o seu texto, analisando-o conforme os seguintes critérios:

- a) falhas de convenção de escrita;
- b) imprecisão de significado;
- c) acessibilidade para o leitor;
- d) aceitabilidade pelo leitor.

Na fase de revisão, avalia-se o material escrito, constatando-se se as ideias foram expressas de maneira organizada, buscando-se possíveis erros no que tange às falhas linguístico-gramaticais e sintático-semânticas, corrigindo-se o texto escrito, modificando-o ou reescrevendo-o totalmente, com base nos resultados da avaliação. Nesse sentido, a releitura se configura também em um subprocesso da revisão (Garcez, 1998, p. 28), ao lado da reescrita.

Nesta fase, o escritor “passa a trabalhar por seu material, extraindo, acrescentando e ligando as sentenças, substituindo uma lista de exemplos por um detalhe mais contundente” (PASSARELLI, 2004, p. 97).

Por fim, o escritor passa a desempenhar também o papel de leitor de seu próprio texto.

Uma estratégia para a revisão diz respeito a que o escritor tome consciência das necessidades do leitor (Salvador Mata, 2003, p. 94). Para tanto, o redator compartilha seu texto aos colegas, para que estes possam reagir e sugerir mudanças sobre o conteúdo do trabalho.

É o que Passarelli (2012, p. 164) chama de correvisão:

Ora em duplas, os alunos trocam seus textos provisórios, ora um aluno lê em voz alta para toda a turma o que produziu, para que todos possam comentar, sugerir. (...) O mais interessante é que, frequentemente, ao terminar a leitura socializada em voz alta e apesar de ter relido *n* vezes seu texto, o próprio autor percebe as lacunas, inadequações e outros problemas localizados em relação aos procedimentos coesivos, por exemplo. Repetir a revisão mais de uma vez contribui para a melhora do texto final, tarefa normalmente feita pelo próprio autor. Nesse caso, a revisão será mais produtiva quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão.

Conforme Salvador Mata (2003, p. 21), tendo em vista o caráter recursivo das etapas, “a revisão não é uma fase final do processo, mas está em todas as fases e em todos os níveis de organização do texto.”

Percebe-se, mais uma vez, a necessidade de mudança de comportamento por parte dos professores quando se trata de produção de texto. É necessário que incorporem em suas aulas essa etapa, essencial para que o produtor possa ter contato com seu texto e oportunidade para melhorá-lo, após análise.

E) Edição

Trata-se da etapa final do processo de escrita em que se realizam as derradeiras mudanças para melhorar o texto escrito. Essas mudanças podem implicar um pequeno ajuste ou troca de palavras (sinonímia), a escrita de um período mais bem elaborado, observando-se a ordem canônica S+V+O, o uso não repetido de palavras ou expressões (coesão textual) (KOCH, 1992) etc.

Essa etapa envolve a preocupação que o escritor tem com o que escreve, o seu compromisso com o seu projeto de dizer, sobretudo em virtude do caráter público, mesmo que relativo, que o texto assume (PASSARELLI, 2012, p. 167).

Novamente o texto, talvez modificado ou reescrito, é submetido a uma nova leitura, para que seja posteriormente veiculado em suportes preestabelecidos.

O quadro abaixo sintetiza os subprocessos das etapas do processo de produção textual explicitados até o momento.

Etapas	Subprocessos ou operações
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> . Máxima de pensar e dizer . Leitura . Necessidade de um leitor (para quem escrever?) . Propósito (para que escrever?) . Quadro espaciotemporal (onde? quando?) . Suporte de veiculação . Conjunto de conhecimentos
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> . Geração . Seleção . Organização . Estruturação (plano textual)
Elaboração	Produto (desenvolvimento do plano textual)
Revisão	<ul style="list-style-type: none"> . Releitura . Avaliação . Reescrita
Edição	. Releitura final

Quadro sinóptico 3 – Subprocessos das etapas do processo de produção textual.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

Como se pôde observar, as etapas da escrita constituem momentos que, se devidamente apropriados, empreendidos conscientemente, poderão facilitar sobremaneira a

tarefa do professor e ajudar o aluno a enxergar a escrita com olhos repletos de entusiasmo e encanto, porque ele agora *pode* escrever, tornar-se um escritor competente, ampliando sua competência comunicativa.

Matei (2015, p. 33) aponta: “Essas etapas fomentarão a competência comunicativa que nos permite dizer, explícita ou implicitamente, tudo aquilo que realmente intencionamos, de modo que o outro compreenda, dando lugar, assim, à comunicação.”

Não se pode deixar de concordar com a autora, quando afirma que esses momentos “deveriam fazer parte de uma prática sistemática e contínua” em sala de aula, mas “não é o que costuma acontecer.”

Serafini (1989, p. 22) já indicava o caminho:

A escola deve ter como objetivo o ensino de técnicas básicas à disposição do maior número possível de estudantes. A primeira contribuição fundamental para aprender a fazer uma redação consiste em distinguir as várias fases de sua realização (...).

A fim de que o professor consiga seguir o conjunto de etapas acima, há a necessidade de mudar a forma como a aula de produção textual é programada. O professor não pode, simplesmente, chegar à sala de aula, pedir que o aluno destaque uma folha do caderno e que escreva sobre qualquer assunto, sem apontar um gênero textual, num período de cinquenta minutos. Como precisa seguir com as aulas de gramática, que parecem mais importantes, e as aulas de produção textual não são separadas das de gramática, pelo menos nas escolas estaduais, o professor, se quiser resultado, precisará rever a sua concepção de aula de português, uma vez que, à luz dos PCNs, “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000, p. 18).

5.6 Estatuto do eu-linguístico-escritor

Nesta seção será apresentado o estatuto do eu-linguístico-escritor.

Na cena do ensino-aprendizagem da produção escrita, seja no contexto escolar, seja no acadêmico, frequentemente se pede ao aluno que redija determinado texto, sem que o pedido venha amparado pela compreensão da perspectiva sociocognitivo-interacionista

(Koch, 2009; 2014), fornecendo-lhe, para tanto, tempo para a execução da tarefa e entrega do produto final.

Mesmo que a solicitação venha precedida do entendimento do texto à luz da perspectiva acima referida, a pessoa que escreve, que se encontra à frente da tarefa de redigir, não tem sido considerada como parte integrante do processo de escrita, a quem apenas cabe a incumbência de escrever, como se atendesse à solicitação mais de forma mecânica do que por interesse em se expressar.

Em outras palavras, o ensino-aprendizagem de produção textual, genericamente, instrumentaliza a pessoa, com um sem-número de matrizes teórico-metodológicas, ou, na maioria das vezes, com nenhuma, mas se *esquece* de que essa pessoa – “um sujeito humano em carne e osso, intencional, consciente”, nos dizeres de Marcuschi (2008, p. 70) –, por *trás* do texto, ou antes mesmo de escrevê-lo, se faz portadora de uma série de circunstâncias, sejam elas de ordem histórica, ideológica, social, econômica, pessoal, humana etc., que, se levadas em consideração em seu conjunto, poderão resultar em uma produção textual marcada visceralmente pela humanidade de que se reveste e é portadora, mesmo levando-se em conta o contexto de produção.

Nesse sentido, faz-se necessário proporcionar uma bússola capaz de favorecer a base para a edificação do estatuto dessa pessoa, de quem terá pela frente o trabalho voltado à escrita.

Como foi visto em 2.3.8, a PEN transforma o aluno no eu-linguístico, por meio dos pressupostos da autoestima linguística, levando para o nível da consciência valores negativos sobre si mesmo e traumas acerca da escrita, adquiridos ao longo de sua jornada escolar-acadêmico-existencial, a fim de que, conhecendo a causa dessas crenças e atitudes, possa proceder a uma mudança significativa, fortalecendo seu potencial linguístico-humano.

A partir do momento em que o eu-linguístico estiver com os valores linguístico-textuais conscientemente internalizados e diante da tarefa de escrever um texto, qualquer que seja o gênero textual, ele então precisará ser submetido a um processo de mobilização, mediado pelo professor, cujo estágio é a apedia.

Dessa forma, para que ele se torne um eu-linguístico-escritor, é necessário que assuma, primeiramente, um procedimento de autoria, que se funda prioritariamente no estado de *querer dizer* o que tem a dizer, para o que entra a tríade protagonismo, autonomia e responsabilidade.

No estado de *querer dizer* já se encontra implícita a categoria da motivação intrínseca, uma vez que parte do próprio indivíduo a vontade de se expressar.

Para concretizar a sua motivação por escrever, terá a seu dispor um agrupamento de procedimentos relativos às etapas do processo de escrita, principiado pela máxima de pensar e agir, desde a sua esquematização mental até a realização do produto final, para o que os valores linguístico-textuais serão disponibilizados e serão essenciais para a obtenção de um resultado eficiente.

Dessa maneira é que o eu-linguístico-escritor se constitui. O fato de ter produzido um texto de forma competente lhe trará um sentimento de bem-estar, de êxito, o que se chama autovalorização, tratada em 5.7.

O que esse processo de mobilização se diferencia do processo de expansão (*cf.* 2.3.8) reside no fato de que o escritor avoca intencional e deliberadamente o ensejo de ter o que dizer, pois se encontra intrinsecamente motivado a fazê-lo, em virtude de um estado de *querer dizer*, escorado também por um aparato teórico-metodológico-procedimental que lhe permite materializar o seu discurso em um determinado gênero textual.

Como se disse acima, o professor é aquele que irá mediar o processo de mobilização, apresentando ao eu-linguístico a apedia, começando por lhe introduzir a categoria procedimento de autoria, indispensável para instaurar no futuro escritor a ponte entre o seu desejo, seu querer, sua vontade de escrever e a concretização desse estado em um texto.

Isso significa dizer que a motivação em escrever precisa vir do próprio eu-linguístico, o professor apenas mostra o caminho e lhe diz como fazer (etapas da escrita), por isso a motivação se denomina intrínseca, porque não há recompensas externas, o escritor não receberá nada em contrapartida por escrever (motivação extrínseca).

Ao apontar tal caminho, o professor sugere atividades que visam despertar o “escritor que há em você” (Batista, 1988), ou seja, exercícios com a finalidade de estimular o aluno a se expressar, a se *soltar*, a se autoconhecer, sem que venham precedidos de cobrança, nota etc. O intuito fundamenta-se na construção por parte do aluno de uma percepção mais positiva sobre a escrita, cuja acessibilidade torna o ato de escrever mais exequível e, nesse sentido, pode contribuir para despertar a vontade, o gosto, o prazer de escrever. Começa-se com atividades simples, de autoconhecimento e autoexpressão, e, à medida que se percebe o envolvimento e o desenvolvimento do aluno, passa-se a textos mais desafiadores, com graus de dificuldade maiores, mas mantendo o compromisso inicial de envolvê-lo em todas as etapas do processo de escrita. As atividades propostas no capítulo 6 seguem essa orientação.

Toda vez, portanto, que o eu-linguístico-escritor estiver à frente de uma atividade de escrita, este se constituirá mais que um indivíduo que elabora um texto escrito –

Sautchuk (2003, p. 4-5) lavrou a expressão *indivíduo-escritor*, para quem considera qualquer pessoa que se proponha a elaborar um texto escrito –, tornar-se-á um ser que também se responsabiliza pelo que escreve, assumindo inteiramente a sua autonomia intelectual, um ser que, apoiado no regime impostergável de pertencer ao mundo das ideias e dele participar, se vê envolto por condições de enunciação muito claras, no sentido de poder externar ao outro, em um determinado tempo e espaço (Marquesi, 2011b, p. 15), suas opiniões e convicções, de poder exteriorizar seus sentimentos e afeições, de poder trilhar pela criatividade, que lhe é imanente, caminhos nunca antes experimentados ou evitados pelo medo que encobre e encolhe o potencial, sem qualquer temor ou inibição, com total desprendimento, movido unicamente pelo desejo peremptório de se tornar partícipe do universo letrado, porque artífice de seu particular e inegável dizer, de seu próprio projeto de autoria, em suma, o escritor como criatura de linguagem que é – na acepção de BARTHES (2013, p. 43).

Além de criatura de linguagem, outra característica inerente se destaca, a saber, o fato de se constituir também como ser retórico que é:

Enfim, somos *seres retóricos*. Por termos crenças, valores e opiniões, valemo-nos da palavra como um instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo, de nossos sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações. (FERREIRA, 2010, p. 12)

Por isso, a denominação eu-linguístico-escritor, que – é necessário ressaltar – em nada se contrapõe à noção de sujeito e subjetividade (Marcuschi, 2008, p. 68-71), Heine *et al.* (2015), uma vez que, investido nas tramas do texto (Koch, 2014), subsume-se na concepção interacional (dialógica) da linguagem, e, nesse sentido, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos com atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2010, p. 34), sendo este considerado um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a sequência de palavras que são faladas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

5.7 Autovalorização

Refere-se ao componente afetivo-emocional-avaliativo da realidade consciencial linguístico-textual-discursiva do eu-linguístico-escritor.

Trata-se do momento em que o eu-linguístico-escritor obtém o sentimento de vitória, de bem-estar linguístico-textual-discursivo, de plenitude referente à realização de um produto final a cujo resultado chegou por meio de uma série de fases processuais conscientemente colocadas a serviço, ancorado na percepção, ou melhor, na convicção acerca de sua competência como escritor.

Esse sentimento espelha a consequência do envolvimento intelectual-afetivo que o eu-linguístico-escritor toma para si, com base na imagem subjetiva de sua grandeza positiva como escritor, que resulta em um texto marcado pelas condições de produção notadamente conscientes e, do ponto de vista didático, mais acessíveis porquanto focadas em um procedimento reflexivo.

Esse procedimento reflexivo não teria sentido, se não viesse ancorado por um enorme quadro de referência mental que guarda, sistematiza e promove as convicções do potencial discursivo do eu-linguístico-escritor, concebendo-se como repertório valorativo a partir do qual a pessoa mantém a sua convicção particularmente centrada na habilidade de escrever, constituindo-se e se construindo conscientemente como protagonista de sua própria história de dizer, pondo em relevo, isto é, operacionalizando essa habilidade por meio de uma ação (agir) substancialmente positiva voltada à prática da escrita, que deságua na autovalorização, como um componente que vai gerar uma transformação no quadro do ensino-aprendizagem da produção textual, posto que é uma *qualidade* intrínseca de todo o processo.

A par dessa qualidade intrínseca, a autovalorização desfrutará um estado permanente na prática de produção textual toda vez que o eu-linguístico-escritor se lançar à escrita, posto que se trata do suporte imaterial proporcionado pela Pedagogia do Encantamento.

A fim de que o eu-linguístico-escritor *adquir*a essa autovalorização, faz-se necessário exercitar seu potencial. Os exercícios do próximo capítulo foram pensados com tal finalidade.

CAPÍTULO VI: ATIVIDADES DE TRANSFORMAÇÃO LINGUÍSTICO-TEXTUAL-EXISTENCIAL

Este capítulo apresentará, como sugestão, alguns procedimentos que o professor poderá aplicar em sala de aula em relação às concepções e conceitos reportados no capítulo 3, a saber: (i) expor os princípios da autoestima linguística; (ii) despertar nos alunos a consciência linguística e levá-los à ascensão linguística; (iii) *revelar* sua concepção humano-singular no tratamento com os alunos; (iv) mostrar e trabalhar atitudes em relação à escrita, que criam obstáculos à expressão; (v) expor a arquitetura de pensar, dizer e agir.

Para o desenvolvimento dessas ideias, o professor como transformador poderá trabalhar com os alunos o que se intitulam atividades de transformação linguístico-textual-existencial, agrupadas em um bloco de quatro ações de transformação. Essas atividades recebem tal designação porque têm a possibilidade de produzir uma mudança no contexto em que sua aplicação é feita, de modo que aquilo que o aluno pensava e sentia anteriormente em relação a um assunto específico passa a ter outro significado após a ação efetuada, registrada por meio da escrita.

Todas essas atividades visam ao objetivo de impulsionar o eu-linguístico-escritor e sua consequente autovalorização ante a tarefa realizada.

Das quatro ações propostas, duas foram aplicadas em sala de aula, registradas para este trabalho e serão explicitadas em 6.3 e 6.4.

6.1 Primeira ação de transformação: autoconhecimento

Levar para a sala de aula os princípios da autoestima linguística, vistos em 2.3, implica considerar que estes permeiam todas as ações desenvolvidas, e que os seus dois componentes, autoeficácia textual-discursiva e autorrespeito, serão conseguidos progressivamente.

Ao mesmo tempo que o professor como transformador está demonstrando algum ponto teoricamente ou reunindo os alunos para uma atividade em grupo, a sua concepção humano-singular estará se fazendo presente no tratamento dispensado a eles, não

se trata de algo que se aciona e o professor de repente se vê encoberto por uma aura de autenticidade, quando, na verdade, esta precisa, antes, partir de dentro para fora, descerrando-se à medida que realiza a interação.

No entanto, a sua atuação pode ser evidenciada por uma série de *movimentos* em sala de aula, ou fora dela, a começar pela exteriorização de valores humanos em seus relacionamentos, uma vez que “valores não alteram o mundo, não modificam os relacionamentos, não humanizam as relações, mas a prática desses valores, sim” (Marques, 2012, p. 20); pelo tratamento ético e respeitoso concedido aos alunos, quer no momento em propor uma atividade, quer no momento de corrigi-la, sempre disposto ao diálogo e ao incentivo, estimulando-os sempre que surgir oportunidade, para que expressem seus pensamentos e sentimentos, sabendo ouvi-los verdadeiramente; por seu genuíno desejo de colaborar com os alunos, ajudando-os em seu crescimento pessoal, profissional e linguístico-discursivo; contribuindo para que se tornem cada vez melhores nas atividades de que participam, elogiando-os sinceramente sempre que realizarem uma tarefa bem-feita ou na tentativa de assim o fazer, e mostrar que o erro faz parte da caminhada de aprendizagem.

No contato com eles, cabe ao professor cultivar sempre a sensibilidade:

Sensibilidade é perceber que o outro está procurando um contato e você saber responder com a atenção, a escuta, um olhar, um gesto, uma palavra, uma atitude que seja delicada, com respeito, solidariedade. É o interesse real pelo outro, procurando dar o que você tem de melhor dentro de si. (VIEGAS, 2010, p. 20)

A sua relação com os alunos precisa vir fundada na humildade, a fim de que possa reconhecer neles um ser em construção, por isso se faz necessário que seus gestos expressem profunda admiração, afeto e dignidade. Enfim, o professor como transformador precisa ser “o túnel que traz a luz, a estrada que busca esperanças, a ponte indispensável entre a realidade e a esperança, entre o sonho e a fantasia” (ANTUNES, 2014, p. 110).

O professor optará por discorrer a respeito dos princípios da autoestima linguística e em seguida se decidirá adotar os procedimentos a seguir descritos. Escolherá pedir aos alunos que, ao desenvolverem a autoestima linguística em seu cotidiano (*cf.* 2.3.8), relatem, em atividades subsequentes, oralmente ou por escrito, o teor da experiência, o grau de sua eficácia em comparação às atitudes anteriores, detalhar os caminhos que percorreram para alcançar determinado objetivo etc. A atividade descrita em 6.3 oferecerá uma dimensão do que se sugere.

Para que o indivíduo se possa conhecer, é necessário fazer uma autoexpressão, a fim de que esta lhe revele aspectos e características pessoais. Numa folha de papel, o professor pedirá que o aluno escreva, no alto, EU SOU... e, em seguida, pedirá que deixe fluir tudo o que ele acha que é, sem censura. Pedirá para escrever à medida que as ideias forem surgindo, não se deve reprimir o pensamento, solicitará que o aluno seja ele mesmo.

Depois, no espaço abaixo da mesma folha, o professor pedirá que complete o seguinte enunciado: EU GOSTO DE MIM PORQUE.....

Em outra folha, o aluno irá escrever a história de um acontecimento em sua vida, algo a respeito do qual gostaria que as pessoas soubessem. O aluno, então, irá contar essa história pessoal. Conforme Ganymédes José: “Costumo dizer que o escritor é um contador de casos por escrito.” (JOSÉ, 1987, p. 13)

Em outra atividade, o aluno irá tomar consciência de seus pontos fortes e fracos.

Todas as pessoas têm qualidades, atributos etc. que fazem com que alcancem o que desejam, conquistem determinados padrões, atinjam a excelência.

Também têm pontos negativos, aqueles que as atrapalham de ser elas mesmas, que impedem de atingirem o que querem, que atrasam seu desenvolvimento, que bloqueiam seu crescimento.

O professor como transformador pedirá então que, numa folha de papel, o aluno contorne a mão (pode ser direita ou esquerda) com a caneta ou lápis. Depois, ele escreverá, dentro de cada dedo, os seus cinco principais pontos positivos, ou qualidades ou características.

Em seguida, no verso da folha, ele irá contornar a outra mão e irá mencionar os seus cinco principais pontos negativos ou pontos frágeis.

Feito isso, irá reler as duas mãos e refletirá:

- a) o que gostaria de mudar?
- b) por quê?
- c) o que ganharia com a mudança?

O professor Werneck (2003) afirma que para ser feliz é necessário estabelecer para a vida da pessoa uma escala de valores, a fim de definir o que é importante para ela. Então, o professor pedirá que o aluno reflita sobre alguns valores que lhe são caros, sobre o que impulsiona sua vida e qual o grau de importância que ele confere para esses valores em sua vida pessoal.

O professor pedirá a ele que, na coluna abaixo, coloque cada item em ordem de prioridade para a sua vida, ou seja, irá marcar na coluna da direita o grau de importância que ele dá aos valores descritos à esquerda.

VALORES	EU
1. Autorrealização	
2. Poder	
3. Honestidade	
4. Autonomia	
5. Dinheiro	
6. Espiritualidade	
7. Dever	
8. Prestígio	
9. Segurança	
10. Prazer	
11. Competência	
12. Ética	

Quadro 8 - Valores.

Fonte: Adaptado de Militão (2000, p. 72).

Na verdade, tudo na vida é relativo, relativa também é a ideia que cada um faz da felicidade. Com muita razão, o professor Werneck (2003, p. 65) afirma que a felicidade depende do ponto de vista de cada indivíduo; à medida que passa a ver as coisas do ponto de vista negativo, essa visão pessimista produz uma felicidade nula: “O mesmo acontece com professores que, lendo uma redação cheia de ideias interessantes, fixam-se no erro cometido pelo aluno, e esse erro toma dimensões que ofuscam toda a redação.”

O professor pode sugerir que as atividades sejam lidas em sala de aula e trocadas entre os alunos.

Ao mesmo tempo que os alunos produzem seus textos, estão fortalecendo atitudes positivas em relação à escrita, desbloqueando-se à medida que exteriorizam seu pensamento.

Nesse sentido, compete ao professor teorizar os conceitos descritos no capítulo 4, para mostrar que existem algumas atitudes sobre o ato de escrever que na verdade se constituem em inverdades, que não passam de mitos, como o de acreditar que escrever vem associado a um dom, que se prestam a imobilizar os alunos diante da folha em branco. E, diga-se, mitos na acepção mais impregnada de ideologia, pois devem ser compreendidos como afirmações fantasiosas, inverídicas, que são espalhadas com fins de manipulação (dominação).

Na medida em que o professor passar em revista as dimensões afetiva e cognitiva, para que os alunos conheçam as causas geradoras de comportamentos negativos, como medos, bloqueios e inibições, estará proporcionando outras atitudes e ao mesmo tempo construindo uma representação positiva (Antunes, 2003, p. 81) em relação à escrita, o que resultará em um olhar diferenciado sobre o ato de escrever. E ao indicar a dimensão interacional, os alunos perceberão, então, que produzir um texto implica mais do que escrever com introdução, desenvolvimento e conclusão, pois sua construção se inicia muito antes de o aluno se sentar para produzi-lo.

Esse trabalho é fundamental para o aluno desmitificar o medo de escrever e passar a se conhecer melhor, além de começar a adquirir outra visão sobre si mesmo. Mas, para que haja uma mudança significativa em sua vida, não pode ser realizada uma única vez, como mera atividade diferenciada em sala de aula; ao contrário, o professor transformador buscará meios de apresentar exercícios com esse intuito em suas aulas, pois essa prática levará o discente a desenvolver a capacidade de acreditar nele. Tal atividade deveria ser desenvolvida durante toda a vida escolar-acadêmica do aluno, a fim de reforçar sua autoestima linguística.

6.2 Segunda ação de transformação: compromisso com a ascensão linguística

O professor pode solicitar uma pesquisa de campo voltada ao levantamento e posterior análise de problemas ortográficos em textos escritos, em quaisquer suportes:

panfletos, *flyers*, volantes, cartas, *e-mails*, avisos, comunicados, *outdoors*, jornais, revistas, apostilas, placas, muros, faixas, cardápios, bulas de remédios, caixas de creme dental, de panetone etc.

Da estranheza do primeiro momento à constatação de que o trabalho exigirá um esforço e tanto, pois – julgam – será difícil encontrar os tais deslizes, a experiência tem mostrado que os alunos, à medida que alguns conteúdos gramaticais são apresentados durante as aulas, começam a identificar erros *terríveis* que antes passavam totalmente despercebidos.

É curioso observar as reações deles diante da forma como determinadas palavras são grafadas, quando passam a conhecer a grafia correta. À guisa de exemplificação, seguem algumas dessas palavras (as formas corretas aparecem entre parênteses): *mussarela* (muçarela), *catupiry* (catupiri), *apto.* (ap. ou apart.), *stand* (estande), *stress* (estresse), *shampoo* (xampu), *kibe* (quibe), *clips* (clipe), *chopps* (chope), *cd's* (CDs) etc.

Após a sondagem, os alunos se reúnem em grupos para a análise dos erros, procedendo-se às justificativas, buscando subsídios teóricos em manuais de gramática, dicionários, *sites* de tira-dúvidas etc.

Depois de realizada a análise, pode-se pedir que vinte diferentes problemas ortográficos sejam apresentados pelos grupos, na modalidade de seminários, em que cada aluno terá uns minutos para expor e explicar suas *descobertas*.

Tal atividade é passível de críticas, pois pode afigurar-se *requinte excessivo* deste pesquisador preocupar-se com a maneira como as palavras são grafadas, em face de questões mais graves, a demandar dos professores mais atenção.

No entanto, mesmo quando o professor trabalha o texto em sala de aula, este se inicia pela palavra. Porque a ortografia faz, sim, toda a diferença: *Essa* pesquisa, que põe em *cheque* as ideias *pré-estabelecidas*, *vem de encontro a* uma proposta... O exemplo (Simka, 2012, p. 13), que poderia ter sido extraído de um TCC ou de uma dissertação de mestrado, declara o oposto daquilo que foi pretendido pelo autor.

Não resta dúvida de que a proposta é um exercício bem simples, mas este põe em xeque o conhecimento gramatical dos que usam a Língua Portuguesa para a expressão do pensamento, além de induzir os alunos, ao se depararem com as grafias corretas, a reproduzi-las em textos posteriores.

A exposição constante ao erro faz com que, em virtude de uma inclinação natural, eles sejam *repetidos*, daí o princípio norteador da atividade: estimular a consciência linguística das pessoas, entendida como a capacidade de elas conhecerem e reconhecerem não só elementos do português-padrão e do português não padrão, como também, de

estabelecerem relações entre esses elementos dentro de implicações sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais, ao fazê-los perceber que conhecer o idioma implica ter consciência de diferentes usos sociais e suas respectivas situações comunicativas, e que ao estigmatizar, por exemplo, a linguagem de um indivíduo, está estigmatizando em consequência o próprio indivíduo, na medida em que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1994, p. 6-7).

O objetivo final consiste em promover a ascensão linguística, compreendida como o uso crítico e consciente da Língua Portuguesa para o desenvolvimento pessoal, profissional e humano (SIMKA, 2014b, p. 52-53).

A preocupação que alicerça a metodologia consiste em que os conteúdos gramaticais não permaneçam na superficialidade, na teoria, mas sejam usados no dia a dia, tanto na escrita, quanto na fala, levando os alunos a uma mudança de paradigma: o de que a Língua Portuguesa é complicada e cheia de mistérios. Em trabalho anterior (Simka, 2001), chamou-se à integração dos conteúdos vistos na “instância da aula de português” e à operacionalização desses conteúdos na “instância não escolar” (cotidiano) de maximização.

Assim, quando, por exemplo, pedirem, numa situação específica de comunicação (num restaurante), *um chope* em vez do consagrado *um chopps*, estarão praticando a língua em sua modalidade-padrão, o que não os *assustará*, porque a maneira de expressar-se faz parte de sua personalidade de linguagem, e, conseqüentemente, inserida em seu convívio sociocultural e econômico.

Tal justificativa, certamente, configura-se de um simplismo feroz, mas, pelo menos, está se enfrentando o terrível mote: *o encino de português que tive, concerteza, foi péssimo.* (SIMKA, 2017)

Lógico que o conhecimento da grafia de determinadas palavras não implica que os alunos consigam produzir textos de eficiência comunicativa, mas

conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 37)

6.3 Terceira ação de transformação: olhos da positividade

Essa atividade se concentra na exploração do desenvolvimento da competência linguístico-textual-discursiva do aluno, ao propiciar sua autoexpressão em um trabalho que oferece, de um lado, a oportunidade de ele manifestar livremente seu pensamento, seus sentimentos etc., melhorando, conseqüentemente, sua relação com o ato de escrever de forma mais produtiva e menos traumática, posto que marcada por um procedimento de querer dizer o que tem a dizer, levando à sala de aula sua experiência existencial; e, de outro, altera de alguma maneira sua percepção em relação à “realidade objetiva do momento vivido”, para usar a expressão de ANTUNES (2014, p. 60).

Olhos da positividade: trata-se de uma intervenção linguístico-textual-psicológica na forma de uma proposta de atividade de linguagem na qual é solicitado um texto que focaliza apenas aspectos positivos da realidade existencial dos alunos.

A proposta é a de que eles exercitem a escrita, expressem o que e como quiserem as suas impressões, sentimentos, de acordo com a concepção a seguir explicitada, sem que tal atividade venha condicionada a localizar erros de português.

O objetivo central se prende a fazer com que os alunos adquiram confiança em sua competência escritora, predispondo-os para o gosto que a escrita pode suscitar, promovendo neles o desejo de escrever, ao romper possíveis bloqueios e traumas que porventura tenham em relação à escrita, dissipando a “aura mítica, que envolve a escrita como um dom para uns poucos privilegiados e talentosos sujeitos” (Passarelli, 2012, p. 277), transformando-os em eu-linguístico-escritor.

A proposta da atividade consiste em que os alunos entreguem um texto digitado semanalmente sobre aspectos positivos de seu dia a dia.

A concepção é a que vem discriminada a seguir.

O objetivo é trazer à dimensão da consciência aquelas pequenas coisas que costumam ocorrer com eles em seu dia a dia, mas que, absorvidos que estão, mal concedem uma atenção.

Será que a vida deles se compõe apenas de fatos negativos? Será que o seu dia não apresentou nada de bom? Será que as pessoas são todas egoístas? Será que não houve, durante o dia ou a semana, alguém especial, que fez algo extraordinário, incomum? Algum gesto, postura, fato, atitude etc., alguma coisa que tenha tido um significado diferente?

A verdade é que as pessoas se habituem a ver a realidade com óculos cujas lentes parecem focalizar apenas o lado ruim dos acontecimentos. Por que não ajustar as lentes para enxergarem fatos positivos, situações que lhes tragam bem-estar? Por que não começar a enxergar aquela rosa escondida em meio ao concreto das cidades? Por que não começar a enxergar sorrisos onde há apenas lágrimas?

A estratégia consiste em se perguntar: para o que ou para quem eu concedo meu momento de valorização? E pensar em tudo aquilo que na sua semana lhe trouxe alegria, entusiasmo, satisfação etc.

Fazendo constantemente esse exercício, o indivíduo irá se habituar a extrair das situações momentos maravilhosos, que o enriquecem como ser humano, pois passará a ver que o gesto do outro encerra tesouros nunca antes vistos, que o olhar de outrem reflete a essência do que é e que, conscientemente ou não, procura não ver.

Quando da apresentação da atividade, o professor reforça para que os alunos se atentem apenas a fatos positivos que ocorrem no dia a dia, para que o seu quadro referencial seja inundado por imagens, sensações, acontecimentos que desempenham neles uma espécie de valoração existencial, acostumados que se encontram com fatos negativos, desgraças, insucessos, descrenças, chamando a atenção deles para eventualidades para as quais não se descobrem preparados por não estarem mental e sentimentalmente vinculados, como se estivessem acessando uma determinada estação de rádio, utilizando-se, porém de uma frequência não compatível ou imprópria a fim de sintonizar a estação.

Os alunos, assim, estarão desenvolvendo “ações protagonísticas” (Antunes, 2014, p. 79), colocando-se como centro do processo de ensino-aprendizagem:

O indivíduo precisa perceber o quanto é importante naquele ambiente e não somente o quanto o estudo lhe é importante. Dessa forma, os alunos aprenderão sabendo por que estão aprendendo, produzirão e sentirão prazer no que fazem, usando todo o conhecimento adquirido para a melhoria de suas vidas. (SANCHES, 2009, p. 49)

Um objetivo concomitante à mudança de percepção mental constitui em chamar a atenção para o hábito de observar. Dada a pressa a que se encontram submetidas as pessoas, o seu cotidiano, bem como detalhes dele, passam total e tranquilamente despercebidos; caberá a um bom observador divisar esses aspectos.

Segundo Marchioni (2000, p. 137), o “bom observador percebe detalhes que, usados, tornam o texto mais saboroso e surpreendente.”

O hábito de observar também se remete à matéria-prima de que o “aspirante a artífice da palavra”, para usar a expressão de Pinker (2016, p. 175), lança mão para ser capaz de preencher a página vazia. Desenvolvendo esse hábito, o aluno conseguirá, sem muito esforço, enfrentar o medo do papel em branco, o medo da página vazia (Passarelli, 2012, p. 38), pois o material de que necessita está à sua espera, basta tão somente saber enxergar:

Muitos me perguntam de onde vêm as ideias dos escritores, se existe inspiração, como é que alguns conseguem escrever 700 páginas, enquanto outros não conseguem redigir nem uma dissertação de 30 linhas.

Digo-lhes: calma. Para você ser um escritor é necessário ser um exímio observador do cotidiano. Enxergar o que os comuns não veem. Enxergar aquela rosa no meio do asfalto, enxergar azul onde há apenas amarelo, ver a solidão onde há pessoas passando, ouvir o som do silêncio, o som de seu choro. (...)

Mas a combustão, a chama, é observar, como se você estivesse vendo as coisas pela primeira vez. Se desejar ser escritor, começar a escrever aquelas 700 páginas, trate de pôr no papel as suas ideias, habitue-se a escrever todos os dias, narre o que aconteceu, comece a enxergar a vida com olhos de escritor, ou seja, mover-se segundo esta perspectiva: sem se julgar acima dos demais, possuir no íntimo a motivação que faz com que você escreva, sem uma razão preestabelecida, apenas porque sem essa tarefa sua vida não teria as cores que o seu olhar capta do cinzento da existência. (SIMKA, 2014d, p. 135-136)

6.3.1 Testemunhos

A atividade *Olhos da positividade* foi realizada no período compreendido entre 8 de abril de 2015 a 10 de junho de 2015, proposta a alunos do 1º. semestre do curso de Administração de uma IES (Instituição de Ensino Superior) privada, localizada em uma cidade da região do ABC paulista, em que a maioria dos cinquenta alunos entregaram durante dez semanas um texto, sobressaindo o tipo narrativo, em que se expressaram sobre acontecimentos marcantes do seu cotidiano existencial.

Nem todos os alunos, porém, escreveram conforme o combinado os dez textos, havendo aqueles que entregaram de um a cinco produções, pelo fato de o exercício não ter sido obrigatório. O caráter de não obrigatoriedade se respaldou no dever moral e pessoal que os alunos (e, no caso, os escritores) assumem em face de sua arquitetura de pensar, dizer e agir, além do compromisso com a sua própria aprendizagem, sobretudo porque se encontram em uma instituição de ensino superior e que, por essa razão, irão precisar desenvolver a disciplina acadêmica e a autonomia intelectual (Simka, 2006). Essas considerações, inclusive o texto de 2006 com dados atualizados, pois hoje são 7,3 milhões de estudantes que

frequentam o ensino superior no país, conforme Censo da Educação Superior 2013-MEC, foram passados a eles antes da atividade.

Ao propor atividades de que o aluno não necessite entregar e o professor perceber a existência de um número considerável dos que não cumpriram a tarefa, caberá a ele conversar com aqueles que não desenvolveram a atividade e saber o porquê da recusa, explicando-lhes a sua importância e concedendo-lhes outra oportunidade de fazê-la. Agir dessa maneira resulta em mais trabalho, porém se trata de uma maneira de dar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua autonomia, comprometimento e responsabilidade diante de um problema, preocupação constante desta Pedagogia, que tem como objetivo incluir esse ser humano na sociedade, o que não estaria sendo cumprido, se o deixasse à margem, sem se importar com sua existência.

Do total dos textos entregues, que foram lidos, corrigidos e comentados, com observações escritas sempre elogiando e enaltecendo o aluno pela produção textual, parabenizando-o ao realizar determinadas ações ou ingressar em um novo emprego, por exemplo, foram selecionados dezessete, por apresentarem, espontaneamente, testemunhos acerca da atividade, ou seja, como esta influenciou na mudança de perspectiva mental e na atitude perante a vida.

Caso não houvesse essas produções espontâneas, seria pedido ao final do período que expressassem por escrito um juízo avaliativo sobre a atividade, o que ensejaria textos laudatórios ou, no máximo, sem um julgamento crítico, que não exprimissem a autenticidade do pensamento discente.

A seguir, vêm dispostos os dezessete testemunhos em ordem cronológica, distinguidos alfanumericamente como T1, T2 e assim sucessivamente, seguidos de uma concisa reflexão.

T1

Estou gostando de escrever. Quem diria, mas tenho muito que aprender. (...)

Vou buscar me esforçar ao máximo para que as coisas continuem positivas em minha vida.

(D. D. D., 6/5/2015)

Depreende-se que a aluna *adquiriu gosto* em escrever em virtude da atividade proposta, pois, como este é o quinto texto dela, pressupõe-se que a atividade a *sensibilizou* para tanto, a ponto de ela registrar o interesse pela escrita.

Quanto à positividade, parece que a atividade está desempenhando sua trajetória de alteração do cotidiano existencial da aluna.

T2

Depois que comecei a escrever esses resumos das minhas semanas, comecei a perceber que embora seja uma semana difícil, agitada e cansativa, sempre vai ter seu lado positivo.

E a dimensão que existe entre um parágrafo e um ponto final é inimaginável.

(J. de S., 6/5/2015)

Identifica-se, mais uma vez, a influência que a atividade dos olhos da positividade está exercendo na vida da aluna, já que declara textualmente o seu empenho em entrever apenas o ângulo positivo da lide diária.

Observe-se o segundo parágrafo, em que a autora exalta o deleite que a escrita lhe está conferindo.

T3

Estou me descobrindo, como cidadão. Pronto! Achei a palavra correta. E isso não seria um olhar positivo, meu querido professor?

Claro que sim! O senhor que me deu esse pontapé inicial. A vontade e curiosidade eu já tinha, agora, o senhor está estimulando.

(C. C., 13/5/2015)

A aluna relata a atribuição do professor como um fomentador das possibilidades dos educandos, papel esse reservado a docentes predispostos a empreender com eles uma jornada traçada por um relacionamento pautado pela afinidade linguístico-

textual-humana a que o professor precisa aderir (*cf.* 3.1), a fim de conceber o aluno como uma *potencialidade-em-si*.

T4

Essa foi a minha semana positiva, pois estou percebendo que a cada semana que entrego esse pequeno resumo da minha semana, eu estou tendo mais facilidade, tanto para começar a enxergar os pontos positivos, como para escrever também, pois essa tarefa está ajudando muito.

(B. de O. S., 20/5/2015)

O depoimento não poderia ser mais explícito, corroborando o alcance textual-psicológico da atividade, de cuja conquista depende aquele que, rompendo a comodidade do seu dia a dia, passa a construir em torno de si um cotidiano preenchido pelo bálsamo do bem-estar e conseqüente expansão desse estado de plenitude sobre os reveses da existência.

T5

Aprendi que “positividade” não é apenas o que acontece em nossas vidas, e sim tudo aquilo que nos faz nos sentir bem.

(G. G. A., 20/5/2015)

O aluno descortinou a essência emocional da ação mental de enxergar positivamente a vida, porquanto pensamento e sentimento se imbricam e ambos podem ser definidos em termos mútuos: “o sentimento é pensamento não formulado, pensamento é sentimento expresso de maneira comunicável” (ANTUNES, 2014, p. 154).

T6

Enfim, a semana me rendeu diversas alegrias, tanto no amor, quanto também no conhecimento, percebi que meu vocabulário está mais robusto, tenho uma diversidade maior de palavras na mente, e coloquei isso em prática quando junto a meus colegas, estava escrevendo algumas letras de rap.

Realmente, a atividade vem ajudando a aprimorar e muito nossa capacidade de raciocínio, fico feliz por este resultado.

(G. A. V., 20/5/2015)

Mais uma prova de que a atividade está obtendo resultados tão benéficos que transpõem o círculo de uma atividade em si, atingindo com êxito o cotidiano existencial, transformando-o positivamente.

T7

Nada melhor que começar esse breve resumo falando sobre o trabalho que apresentei dia 25/05, que foi um desafio para mim, pois tenho uma dificuldade e medo de falar em público e eu apresentei esse trabalho da matéria de TGA e consegui me sair bem, bom, pensei que seria pior, mas consegui tirar uma nota muito boa. Isso foi muito importante e está sendo, pois estou acreditando bastante em mim mesma e enfrentando os meus medos, pois não posso deixar de perder o meu futuro por causa dos medos (...).

Esse desafio de entregar toda semana um resumo da semana positiva está sendo maravilhoso, reconheci que no começo havia muitos erros ortográficos, e agora está melhorando, sei que esse desafio só foi feito para melhorar cada vez mais.

(B. de O. S., 26/5/2015)

Depreende-se que o *desafio* semanal está ajudando também a aluna a acreditar mais em si mesma, além de auxiliá-la a minimizar as dúvidas ortográficas. A finalidade do trabalho, como ela mesma ressaltou, acha-se no benefício da ascensão linguística (*cf.* glossário) do aluno, propósito-chave da Pedagogia do Encantamento.

T8

Agradeço a Deus por mais esta semana, está sendo muito boa esta atividade para o meu lado pessoal, pois em meio a tantas lutas e dificuldades, temos que parar e refletir sobre as coisas boas que nos acontecem.

Isto está sendo maravilhoso, estou conseguindo enxergar os detalhes da vida, que muitas vezes passam despercebidos.

(J. da C. S., 27/5/2015)

O testemunho não deixa a menor dúvida quanto à eficácia da atividade para o enfrentamento da vida por parte de quem ousa aventurar-se nessa viagem, de autodescoberta e exploração de um mundo poucas vezes encontrado, porque se encontra exatamente bem próximo, lado a lado, *colado* às vezes, na frente do nariz, na maioria das circunstâncias. Por isso, não enxergam o que é cristalino, tal a falta de luminosidade do pensamento para com questões que julgam pequenas em face da preocupação com assuntos mais globais, que envolvem a satisfação de necessidades básicas, mas a pessoa cai em angustiante engano, na medida em que os detalhes, as pequenas peças, compõem também o mosaico de sua existência. Os *detalhes da vida* que passam despercebidos acobertam casualidades que mais tarde serão decisivas para tecer ou completar o grande quadro existencial.

T9

Muitas vezes não valorizamos os pequenos acontecimentos e eles acabam passando despercebidos, e não recebem a importância que de fato têm, aprendi com esses textos observar cada detalhe e valorizá-lo como de fato tem que ser.

(A. C. R. L., 27/5/2015)

O texto coloca à prova o hábito da observação na “vida que se leva e no cotidiano que se enfrenta” (Antunes, 2014, p. 77). Enaltecer os acontecimentos da vida, por mais diminutos que pareçam à primeira vista, é começar a percorrer o caminho do autoconhecimento, na medida em que se defrontará com o sentimento de pertencimento, ao chegar à conclusão de que tudo à sua volta se acha unido, por mais que os fatos demonstrem o oposto. Valorizando-se o cotidiano, se está ao mesmo tempo realçando a história de vida da pessoa e de cada um de sua circunvizinhança.

Para Heller (s.d., p. 20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social.”

T10

Já no profissional tive uma semana conturbada, mas estou descobrindo que com o aprendizado que estou conquistando, sinto que estou mais tolerante com as pessoas do meu convívio, e que posso mostrar para essas pessoas que sou diferente delas na hora de respondê-las com falta de educação, ficando calada, porém, mostrando a elas que estou certa. Para finalizar gostaria de dizer que fico esperando ansiosamente pelas palavras que o professor vai me escrever nas minhas redações, nunca achei que fosse tão gratificante escrever...

(M. de L. G., 27/5/2015)

Mais um testemunho sobre o gosto em relação à escrita que vai sendo conquistado. Como foi mencionado, todos os textos foram comentados, com palavras de elogio, de elevação. Nesse texto, foi escrito: “Parabéns pelo testemunho, M., e por sua atitude em relação às pessoas com quem você convive e em relação a essa atividade. A atitude sua, em ambas as situações, atitude essa pautada na tolerância e na harmonia, é que faz a diferença, contribuindo para o bem-estar mental, que se materializa fisicamente.”.

T11

Os meus dias ultimamente estão tendo mais pontos positivos que negativos graças a Deus, mas eu mesma me pergunto, por que só agora percebi este fato?, porque antes eu fechava os olhos positivamente enxergando só as dificuldades, não conseguia enxergar o que de fato era mais importante, então perdi muito tempo, nem perguntava porque nada legal acontecia, hoje sei, acontecia, só eu que não via.

Hoje o que era negativo eu subtraio e o torno positivo.

(A. C. R. de L., 3/6/2015)

O testemunho por si só é eloquente, pois a atividade teve o mérito de estimular o olhar a partir do qual há o estabelecimento do conhecimento da situação vivida, para em seguida a aluna adotar um posicionamento que resulta na mudança dessa condição

T12

Esta semana, eu aprendi que até mesmo no detalhe de um abraço, de um beijo ou de uma atitude por mais que mínima temos que ver o que há de bom e apreciar como se fosse a sua última oportunidade de viver uma situação semelhante àquela, pois às vezes somos surpreendidos por circunstâncias que desejamos tanto, que quando temos, não sabemos como agir. (...)

Eu realmente depois que comecei a fazer estas redações semanais tenho observado e me esforçado mais para dar valor aos detalhes, mas mais do que isso tenho me dado a oportunidade de ser mais feliz.

(B. M. da S. J., 3/6/2015)

Texto em que a autora, brilhantemente, expõe seu ponto de vista acerca da realidade e de como a atividade empreendida contribui para que ela se anime a extrair dos acontecimentos momentos mais auspiciosos, em busca da felicidade por que tanto o gênero humano anseia e não sabe como encontrá-la. A aluna fornece, em seu texto, um possível caminho.

Os testemunhos seguintes, de T13 a T17, de maneira geral, expressam semelhantes pontos de vista: acreditar no próprio potencial; ter comprometimento consigo mesmo; pensar positivo ajudou a ser uma pessoa melhor, a ver os detalhes da vida que antes passavam despercebidos, que mudou a maneira de o aluno ver a vida, e cujo aprendizado levará para o resto da existência. Os textos falam por si mesmos.

T13

Posso dizer que este semestre foi muito produtivo, principalmente nesta matéria, que me proporcionou olhar as coisas de um modo diferente, permitiu que eu explorasse meu potencial.

Descobri que sou capaz e competente quando me proponho a fazer com carinho o que me foi confiado, mas o mais importante é que adquiri uma pequena bagagem e sim foi plantada uma semente, que só depende de eu fazer com que ela cresça, floresça e dê frutos.

Pensar positivo tem me ajudado a ser uma pessoa melhor mesmo nos momentos difíceis, superar os meus medos e bloqueios, falar em público, que jamais pensei que o faria. Pensar positivo me ajudou no dia a dia com meus afazeres, e incentivar outras pessoas também buscarem o melhor dentro de si.

(E. C. da S. C., 10/6/2015)

T14

Chegamos à décima semana da positividade, e para mim não é uma despedida, pois ao longo destas semanas já me acostumei a buscar coisas boas no meu dia a dia.

Os dias passam tão rápido que não paramos para pensar no que aconteceu de bom em nossas vidas, é mais fácil pensar nos problemas. Porém olhando com calma as situações temos muitas coisas para nos alegrar, nossa família e os momentos de lazer, nossos amigos e muito mais.

Agora olho diferente as situações mesmo que pareçam difíceis, aprendi que temos que olhar o problema e fazer a nós mesmos a pergunta: Como eu resolvo isso? E funciona se tivermos bom ânimo.

(F. R. S. R., 10/6/2015)

T15

Durante todos esses nove textos, dez com esse que estou entregando, aprendi muito e percebi o lado positivo que acontecia ao meu redor e passava despercebido, principalmente o comprometimento que passei a ter comigo mesma, certamente todos os textos contribuíram para o enriquecimento dos meus conhecimentos!

(R. T. de L. S., 10/6/2015)

T16

Esta é a última semana que faço a redação da positividade, e com isso aprendi durante essas dez semanas a enxergar o lado bom das coisas que acontecem no meu dia a dia.

Agradeço ao professor por esta oportunidade de desenvolver o “olhar positivo” que com toda certeza mudou minha maneira de ver a vida.

(M. B. B., 10/6/2015)

T17

Aqui se encerra este trabalho de positividade, o professor nem imagina o bem que ele me fez com esta atividade, aprendi bastante, me ensinou sempre a olhar para as coisas boas que nos acontecem, observar os detalhes da vida, olhar pelo lado positivo das coisas, foi um aprendizado que levarei para o resto da minha vida.

(J. da C. S., 10/6/2015)

De todos os textos entregues, pôde-se perceber uma mudança bem significativa tanto do ponto de vista gramatical, quanto da maneira de o aluno se expressar por escrito. Isso ficou nítido na medida em que os textos eram entregues, corrigidos, comentados e devolvidos, quando no texto seguinte alguns desvios gramaticais, como acentuação, concordância, regência e ortografia, por exemplo, não eram mais cometidos, além de o aluno *se soltar*, escrevendo mais linhas a cada texto, incrementando-as com relatos de viagens, festas, casamentos, almoços e reuniões em família, cultos, passeios aos *shoppings* etc.

Claro está que alguns escreveram pela razão de cumprir simplesmente a tarefa; textos de poucas linhas e de escasso conteúdo, nos quais sobressai a vontade de se livrar o quanto antes do trabalho.

Foi possível, com essa atividade, participar, ainda que indiretamente, da vida dos alunos, conhecendo-os um pouco melhor, acompanhando suas dificuldades diante de determinados componentes curriculares na faculdade, sua apreensão no momento de falar em público, ou mesmo suas desavenças no campo profissional, pessoal e até sentimental, mas que estão tentando superar, analisando positivamente essas ocasiões.

Reitera-se a convicção de que, por *trás* dessas produções textuais, há um ser humano que *deseja* ser ouvido, *precisa* ser ouvido; poder-se-ia tratar-se de *mais uma* atividade que se pede aos alunos, como muitas que se exigem deles (como a solicitada a alunos de um curso de Direito, que copiassem quinze folhas de inquérito policial e simplesmente entregassem ao professor), mas é uma atividade que irá afiançar uma modificação no quadro referencial do aluno, desde que este se permita e esteja convicto a iniciar a caminhada, como apregoa a Pedagogia do Encantamento. Mais uma vez é renovada a férvida crença no potencial do aluno, a ser tratado como realmente merece: “não como alguém portador de um registro acadêmico número 000, mas como uma pessoa especial, singular, que merece toda a atenção do mundo” (Simka, 2004, p. 50). E profundo respeito e admiração.

6.4 Quarta ação de transformação: a apedia

Essa ação, proposta também aos alunos do curso de Administração (*cf.* 6.3.1), no primeiro semestre de 2015, vem dividida em quatro seções descritas sucintamente.

Na primeira, foi pedido a eles que escrevessem e entregassem um texto dissertativo-argumentativo individual sobre *bullying* (o tema foi escrito na lousa), realizado no segundo período de aula, ou seja, das 20h20 às 22h.

Foi solicitado que redigissem o texto a respeito do tema da maneira a que estavam acostumados, pois é sabido que a prática vigente de escrita se encontra atrelada a uma concepção de texto entendido como produto acabado, que deve ser analisado sintática ou semanticamente (Koch, 2009, p. 14), sem passar por um questionamento crítico em relação ao tema.

Em outras palavras, a estratégia de escrita que a maioria dos alunos tem desenvolvido consiste na prática de pôr as ideias no papel à medida que estas surgem à mente, sem que essas ideias sejam colocadas à prova por um processo crítico-reflexivo, uma vez que “se o elemento do pensamento é a palavra, então o pensamento passa a ser uma organização linguística, e o intelecto passa a ser o campo onde ocorrem organizações linguísticas” (FLUSSER, 2011, p. 51).

Foi pedido, portanto, que desenvolvessem, numa aula, no período reportado, o tema sobre *bullying*. Houve o cuidado de perguntar se todos estavam a par a respeito da concepção do tipo de texto, o que todos responderam afirmativamente.

Antes do final, solicitou-se que na próxima aula pesquisassem sobre o assunto.

Na segunda seção, abriu-se o debate sobre *bullying*, em que os alunos expuseram as pesquisas efetuadas e externassem suas opiniões concernentes ao assunto; houve testemunhos, alguns até dramáticos, sobre quem sofreu *bullying* na escola. O debate serviu não somente para promover um amplo exame como também para que os alunos manifestassem seus pontos de vista, críticas aos que agem dessa maneira etc., estimulando-os a falar, em que o direito à voz e à vez foi garantido e incentivado, até pelos próprios colegas.

Essa seção teve o objetivo de *preparar* os alunos e motivá-los para que tivessem um repertório que lhes permitisse a *imersão* no tema, de modo que posteriormente, com base no material pesquisado, no debate realizado e no confronto de ideias, tivessem o que dizer.

Na terceira seção, discorreu-se rapidamente a respeito de que o produtor do texto precisa considerar a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, tarefa essa

desenvolvida gradativamente. O produto final é obtido por meio de uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever existem procedimentos específicos (Passarelli, 2012, p. 153). Após, os alunos foram apresentados às etapas do processo de produção textual, em que cada uma foi descrita e, antes de operacionalizá-las para o mesmo texto sobre *bullying*, foram expostos às estratégias metacognitivas, a fim de que estas também fossem conhecidas e usadas durante a produção textual.

Usar estratégias metacognitivas significa ter por parte do autor a consciência, o conhecimento e o controle de seus próprios processos cognitivos (que são inconscientes) no momento de produzir um texto (Salema, 2007, p. 50), que o obriga a monitorar essas estratégias em razão mesma do conhecimento da natureza da tarefa.

Isso significa que o autor irá escrever o seu texto usando consciente e intencionalmente as etapas do processo de escrita, tendo o controle da ação, pois sabe que é o responsável por alcançar o objetivo, monitorando os procedimentos usados em cada etapa do processo e avaliando o percurso, até chegar ao produto final.

Portanto, o escritor detém o controle consciente de todo o processo de escritura de um texto e o operacionaliza em função mesma da tomada de consciência e do conhecimento da tarefa (SALEMA, 2007, p. 51).

Na etapa da preparação, por se tratar de um texto conceitual, optou-se por explicitar-se um método de criação do texto dissertativo-argumentativo (Barbosa; Amaral, 2003, p. 170-171), em que o autor terá de observar as seguintes orientações: questionar o tema, transformando-o em interrogação; dar a sua resposta (ponto de vista); dar o porquê dessa resposta (argumento básico); tomando o tema como problema, fazer um levantamento de seu contexto, ou seja, fazer uma *colheita* de ideias; fazer a análise delas; fazer uma seleção das ideias mais pertinentes; fazer a estrutura do texto.

Com base então em todas essas orientações, pediu-se que os alunos escrevessem o texto sobre *bullying*.

Nesta última seção, procedeu-se a uma análise comparativa entre o primeiro texto produzido e o segundo, após a apresentação aos alunos das etapas do processo de escrita.

Os primeiros textos ostentaram, de maneira geral:

- a) paragrafação inconsistente: as ideias foram como que simplesmente *jogadas* em parágrafos, sem uso de conectores sequenciais. Havia textos com dois grandes parágrafos apenas ou três parágrafos;

- b) as ideias foram lançadas no primeiro parágrafo e imediatamente desenvolvidas, sem que houvesse uma separação, na medida em que na introdução é comum indicar tão somente os argumentos que irão ser objeto de desenvolvimento posterior;
- c) explanação modesta das ideias, sem que houvesse uma fundamentação, ou seja, o aluno as lançou apenas, sem que pudesse fundamentá-las apropriadamente, evidenciando uma análise superficial da questão, muitas vezes com argumentação sem o aprofundamento necessário.

Já na produção dos segundos textos, praticamente todas as *redações* partiram de um planejamento que foi inclusive discriminado antes da produção do texto, em que os alunos materializaram o que pensavam sobre a questão por meio de ideias que se ligavam diretamente ao tema.

Por isso, a linearidade textual foi obtida graças ao encadeamento dos respectivos parágrafos, que, ligados por conectivos ou expressões coesivas, estabeleceram a coesão textual (KOCH, 2009, p. 35-40).

A coerência foi obtida em virtude da manutenção do tema do começo ao fim, na medida em que os produtores dos textos não fugiram ao tema proposto. Embora a noção de coerência aqui usada seja redutora (Koch, 2009, p. 40), o desempenho dos alunos foi bem-sucedido pelo fato de eles se manterem focados no tema e no trabalho de expansão das ideias, ao longo de parágrafos bem-alinhavados.

Mostraram-se, finalmente, capazes de apresentar soluções para o problema em tela, por meio de propostas ancoradas em seu conhecimento e projetadas por um processo reflexivo anteriormente inexistente ou não metódico.

Após as redações dos textos, foi perguntado aos alunos o que acharam do *método* apresentado, recebendo como *feedback* respostas bem positivas quanto à *facilidade* de escrever um texto dissertativo-argumentativo pela assunção de um modo *diferente* de encarar a produção textual.

Esse trabalho, igualmente ao anterior, foi desenvolvido em um curto espaço de tempo; porém, mesmo assim, empregando os pilares da Pedagogia do Encantamento, percebeu-se uma evolução significativa dos alunos no que tange a aspectos cognitivo, intelectual, motivacional e, sobretudo, sobressaiu o fato de eles terem construído em relação à escrita uma representação ao menos prazerosa e consideravelmente menos estressante, ao colocarem em xeque crenças de que escrever se trata de atividade em que se exige da pessoa dons extra-humanos, o que se considera um resultado positivo.

Pergunta-se, então: como seria esse resultado se os professores transformadores empregassem a Pedagogia do Encantamento ao longo dos anos da vida escolar-acadêmica dos alunos?

CONCLUSÃO

Para responder à questão de pesquisa de como favorecer o progresso do aluno nas atividades de produção de texto, adotou-se a seguinte metodologia de trabalho:

No capítulo 1, “Perspectivas linguístico-textuais”, foram expostas as duas linhas de percurso teórico-metodológico que orientaram as reflexões nesta pesquisa e exibido um painel de constatações, formado por reportagens da imprensa e opiniões de estudiosos da área de produção textual, que comprovou a necessidade de reorientação do ensino de produção textual que vem sendo desenvolvido atualmente.

Para se efetivar tal reorientação, foi proposta, no capítulo 2, a “Pedagogia do Encantamento”, em que, ao lado do diálogo estabelecido com onze pedagogias trouxeram similaridades conceituais, de forma a procurar levar o aluno a uma mudança de perspectiva em sua relação com ele mesmo e com o texto escrito, bem como trazer subsídios ao professor mediante um aparato teórico-metodológico para suas aulas de produção textual, buscando o desenvolvimento da competência linguístico-textual-discursiva do aluno, transformando-o primeiramente em um eu-linguístico, ao ter consciência de seu potencial linguístico-textual-discursivo, para um eu-linguístico-escritor, ao disponibilizar na prática esse potencial.

Como a mudança de perspectiva envolveu também o professor, no capítulo 3, “Professor como transformador”, foi proposta a troca de seu papel, ao assumir o de professor como transformador; concentrado no tripé identidade, responsabilidade e desempenho, para uma alteração que se pretenda encorajadora, a fim de superar os resultados obtidos quando se trata da produção textual.

O docente teve como projetos de superação não apenas mostrar que algumas atitudes diante da escrita constituem mitos, que, por sua vez, impedem o processo criativo e de escritor, que resultou no capítulo 4, “Atitudes diante da escrita”, como também ter apresentado ao aluno uma arquitetura de pensar, dizer e agir, que o instrumentalizasse metodicamente para a produção textual, o que o capítulo 5, “Arquitetura de pensar, dizer e agir”, procurou especificar.

Finalmente, o capítulo 6, “Atividades de transformação linguístico-textual-existencial”, apresentou exercícios em que o educando pôde exercitar sua competência escritora, ao terem colocado em prática os princípios desta Pedagogia.

Uma vez estruturada a metodologia de trabalho, buscou-se apresentar e discutir a fundamentação teórica de uma pedagogia de escrita para o ensino de Língua Portuguesa, com a finalidade de levar o aluno a se constituir como protagonista de seu próprio discurso, ao desenvolver sua competência linguístico-textual, bem como subsidiar o professor com um aparato teórico-metodológico para suas aulas de produção de texto.

Para tanto, elaborou-se uma pedagogia de escrita, intitulada Pedagogia do Encantamento, consolidada por um conjunto de princípios e ações, dentro de uma estrutura hierarquicamente interdependente, à qual se denominou eixos, voltado ao desenvolvimento da competência linguístico-textual-discursiva do aluno.

Tal conjunto de princípios e ações abrigou uma estrutura teórico-metodológico-procedimental, que trouxe para a cena do ensino-aprendizagem do texto escrito o procedimento de autoria, os pressupostos da motivação intrínseca, o texto sob o ponto de vista de seu processamento, o estatuto do eu-linguístico-escritor e a autovalorização.

Por meio dessa pedagogia de escrita, procurou-se provocar no aluno uma mudança de perspectiva em relação com ele mesmo e com o texto escrito, obtida pelos pressupostos da autoestima linguística, graças a um processo de ressignificação, subdividido em dois estágios, que o levou a ter consciência desses pressupostos (estágio da apropriação) e a validá-los em situações de seu cotidiano (processo de expansão), transformando-o em um eu-linguístico.

A fim de que o eu-linguístico se tornasse um produtor de textos eficiente, considerado como eu-linguístico-escritor, precisou ser submetido a um processo de mobilização, mediado pelo professor, cujo estágio se configurou numa arquitetura de pensar, dizer e agir, que lhe permitiu materializar seu discurso em um determinado gênero textual.

As atividades propostas no capítulo 6 procuraram fazer com que o aluno adquirisse confiança em si mesmo e em sua competência textual-discursiva, ao ter escrito textos com a chancela de sua autoria.

Durante todo o trabalho, foi enunciada a necessidade de se enxergar o aluno não como um número em sala de aula, o que vem acontecendo com frequência, mas como uma potencialidade humano-linguística que de fato é, sem desmerecer os professores e pesquisadores, que se encontram empenhados e constantemente buscam melhorias para a

educação linguística, tampouco sem deixar, igualmente, de considerar as dificuldades de toda ordem enfrentadas pelos professores em sala de aula.

É importante ressaltar este ponto: a fim de que o objetivo da Pedagogia do Encantamento seja alcançado no dia a dia, há a urgência de o educador escolher outra postura a fim de que o aluno perceba a escola com uma perspectiva também renovada. Se a tecnologia, a ciência, a medicina etc. evoluem, por que a escola e a educação encontram tanta dificuldade para se ajustar nesse quadro evolutivo?

A Pedagogia do Encantamento poderá se constituir em um dos instrumentos para essa mudança, pois motiva o professor a distinguir nos alunos sua singularidade como seres humanos, mostra-lhes caminhos diferenciados para desenvolver as atividades de produção textual em sala de aula, ou fora dela, a fim de despertar o eu-linguístico-escritor, por meio do afeto, amor, empatia, o querer bem em relação a outra pessoa, sentimentos que deverão estar acima de suas dificuldades laborais.

Esse mestre estará comprometido em educar para a autonomia, ou seja, contribuir para a construção de uma maneira de pensar, dizer e agir particular de cada um de seus alunos. Sucede daí que haverá uma coparticipação no processo de ensino-aprendizagem, cenário que permitirá ao professor e aluno assumirem responsabilidades pelo que fazem e se permitam, cada qual à sua maneira, descortinar e viver a aventura da escrita, escrevendo, sozinhos ou em conjunto com outras pessoas, rumos outros para a vida de cada um, para a comunidade, para a sociedade e, por que não, para o país e o mundo.

GLOSSÁRIO

Por questões didáticas e de consulta, entendeu-se como adequado dispor nesta parte os conceitos e as respectivas definições usados ao longo do presente trabalho.

Afeto – Na Pedagogia do Encantamento, trata-se de uma afinidade, ou seja, um *querer bem* em relação a outra pessoa, com o intuito sincero de ajudá-la, a fim de que o processo de humanização se constitua e seja constantemente buscado.

Arquitetura de pensar, dizer e agir (apedia) – Corresponde a um conjunto teórico-metodológico-procedimental que traz para a cena do ensino-aprendizagem do texto escrito o **procedimento de autoria** (ver), os pressupostos da **motivação intrínseca** (ver), o texto considerado sob o viés de seu processamento, o estatuto do **eu-linguístico-escritor** (ver) e a **autovalorização** (ver). Por extensão, conjunto teórico-metodológico-procedimental que instrumentaliza o aluno a se tornar um escritor competente.

Ascensão linguística – O uso crítico e consciente da Língua Portuguesa para o desenvolvimento pessoal, profissional e humano – propósito-chave da Pedagogia do Encantamento. Propõe que os conteúdos vistos em sala de aula não permaneçam na superficialidade, na teoria, mas sejam usados no cotidiano.

Autoconceito – Conforme Alencar; Fleith (2003, p. 115), “diz respeito à imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma e que passa a vida tentando manter e/ou melhorar. Ele é formado pelas crenças que a pessoa tem a respeito de si própria.”

Autoestima linguística (aelin) – Concebida como disposição do **eu-linguístico** (ver) se vivenciar como alguém com competência textual-discursiva para enfrentar os desafios da produção textual e merecedor de felicidade por causa de sua singularidade. Convicção profunda nas potencialidades linguístico-textual-discursivas do indivíduo. A autoestima linguística vem constituída por dois componentes que se inter-relacionam:

- a) autoeficiência textual-discursiva: confiança na capacidade do eu-linguístico de pensar, criar e ter ideias, confiança na capacidade de ele saber a Língua Portuguesa e confiança na habilidade de saber escrever;
- b) autorrespeito: confiança em sua felicidade, no direito de ser feliz e em seu valor como pessoa, por causa de sua singularidade.

Autovalorização – Componente afetivo-emocional-avaliativo da realidade consciencial linguístico-textual-discursiva do **eu-linguístico-escritor** (ver). Trata-se do sentimento de vitória, de bem-estar linguístico-textual-discursivo, de plenitude, referente à realização de um produto textual final, ancorado na convicção de sua competência como escritor. Por extensão, sentimento decorrente do êxito em escrever um texto.

Bem-estar linguístico-textual-discursivo (sensação de) – Sentimento decorrente do êxito em escrever um texto escrito, o que se traduz na autovalorização como escritor. Ver **autovalorização**.

Cena de ensino-aprendizagem – Momento da produção textual.

Consciência – Usada no sentido que lhe atribui Branden (2000a): o estado de estar ciente, de perceber algum aspecto da realidade e de guiar a ação de acordo com essa percepção.

Consciência linguística – Capacidade de o aluno conhecer e reconhecer não só elementos do português-padrão e do português não padrão, como também, de estabelecer relações entre eles dentro de implicações sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais.

Estratégias cognitivas – Conforme Kleiman (1998), são “aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura.”

Estratégias metacognitivas – Conforme Kleiman (1998), são “aquelas operações (e não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.”

Máxima de pensar e dizer – Exigência fundamental para o processo de escrita: pensar e (para) ter o que dizer.

Microuniverso – Entendido como a instância escolar-acadêmica, ou seja, a sala de aula.

Motivação extrínseca – Conforme Guimarães (2002), é “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades.”

Motivação intrínseca – Segundo Guimarães (2002), é “compreendida como uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos.”

Olhos da positividade – Trata-se de uma intervenção linguístico-textual-psicológica na forma de uma proposta de atividade de linguagem na qual é solicitado um texto que focaliza apenas aspectos positivos da realidade existencial dos alunos.

Pedagogia do Encantamento (PEN) – Conjunto de princípios e ações, dentro de uma estrutura hierarquicamente interdependente, à qual se denomina eixos, voltado ao ensino de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento da competência linguístico-textual-discursiva do aluno, transformado em **eu-linguístico** (ver), constituindo-se em um **eu-linguístico-escriptor** (ver). Por extensão, uma pedagogia de escrita, correspondente a um arcabouço teórico-metodológico-procedimental, que visa a que o aluno, mediado pelo professor, transforme-se em uma pessoa confiante tanto em si mesma, quanto em sua competência linguístico-textual-discursiva.

Planificação – Na Pedagogia do Encantamento, etapa do processo de produção textual que se refere a um conjunto de informações preliminares que o **eu-linguístico-escriptor** (ver) pondera para começar a planejar seu texto.

Perspectivas linguístico-textuais – Trata-se de linhas de percurso teórico-metodológico adotadas neste trabalho. São duas linhas: perspectiva linguístico-textual endógena e perspectiva linguístico-textual exógena.

Perspectiva linguístico-textual endógena – Trajetória reflexiva que visa a questionar teórica e metodologicamente o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito de produção textual, levantando causas e consequências, condutas, atitudes etc.

Perspectiva linguístico-textual exógena – Procedimento reflexivo que procura levantar o porquê da manutenção do *status quo* educacional-linguístico-textual. Refere-se a questões político-ideológicas, sociopolíticas e socioeconômicas que concorrem para a manutenção do *status quo* apresentado.

Princípios-chave da autoestima linguística – Bloco concentrado de ideias para uma interior, intensa e eficaz mudança do indivíduo para o alicerce do seu potencial linguístico-textual-discursivo: singularidade, capacidade, felicidade, criatividade, competência linguística (saber português) e competência escritora (saber escrever).

Procedimento de autoria – Na Pedagogia do Encantamento, um estado inequívoco de *querer dizer* o que pretende dizer. Situação *sine qua non* para que o **eu-linguístico** (ver) alcance o estatuto de **eu-linguístico-escriptor** (ver).

Síndrome de Burnout – “Causada por circunstâncias relativas às atividades profissionais, ocasionando sintomas físicos, comportamentais, afetivos e cognitivos. Inicialmente foi observada em trabalhadores da área da saúde que desempenham uma função assistencial, caracterizada por um estado de atenção intenso e prolongado com pessoas em situação de necessidade e dependência. Com o passar do tempo, pôde ser identificada em outras profissões, entre elas a de professor.

De acordo com Iône Vasquez-Menezes, no caso do professor, a razão para a incidência da síndrome está ligada, sobretudo, à falta de reconhecimento. ‘A desvalorização do professor, seja ela por parte do sistema, dos alunos e da própria sociedade, é um dos maiores agentes para a ocorrência do Burnout.’

Sua principal característica é o estado de tensão emocional e estresse crônicos provocados por condições de trabalho físicas, emocionais e psicológicas desgastantes. A síndrome se manifesta especialmente em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto e intenso.” (FREIRE, 2014, p. 20)

Síndrome de inferioridade linguística (silin) – Crença de que o indivíduo não sabe português e do sentimento de incompetência perante a própria língua, resultado do ensino de Língua Portuguesa.

Eu-linguístico – Aluno *transformado* por meio dos pressupostos da **autoestima linguística** (ver); constitui um ser histórico-social, que tem uma história de vida, possui gostos, virtudes, sonhos etc.; uma singularidade e uma significância que lhe imprimem o direito de protagonizar a obra-prima, que é a sua existência. É um ser consciente de seu potencial linguístico-humano. Por extensão, indivíduo dotado de uma firme concepção de si mesmo e da Língua Portuguesa.

Eu-linguístico-escritor – Mais que um indivíduo que elabora um texto escrito, um ser que também se responsabiliza pelo que escreve, assumindo sua autonomia intelectual, um ser que exterioriza suas opiniões, convicções, seus sentimentos e afeições, trilha pela criatividade, que lhe é imanente, caminhos jamais experimentados, sem temor ou inibição; artífice de seu próprio projeto de autoria. Por extensão, uma pessoa confiante e competente em relação ao ato de escrever; ser que possui todas as qualidades para se tornar um indivíduo competente na escrita, que sabe se expressar textualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **O professor inesquecível**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

_____. **A pedagogia da delicadeza**: bases conceituais para uma educação baseada no cuidado e na empatia. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (orgs.). **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010.

ANTUNES, Celso. **(In)disciplina e (des)motivação**. São Paulo: Paulus, 2012.

_____. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-21.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Severino Antônio M.; AMARAL, Emília (colab.). **Redação: escrever é desvendar o mundo.** 16 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Escrever: por quê e para quê? *In*: SIMKA, Sérgio; JÚLIO, Marcos (orgs.). **A prática de produção de textos em sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak, 2012, p. 23-36.

BATISTA, João B. **Desperte o escritor que há em você.** Miami, Flórida: Vida, 1988.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos.** São Paulo: Parábola, 2016.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta.** 5.ed. Belo Horizonte: Formato, 2000.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Como ordenar as ideias.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2000.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima e os seus seis pilares.** 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2000a.

_____. **O poder da auto-estima.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2000b.

_____. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo.** 38.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** 2ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário: da pré-escola à universidade**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-36.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1974.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASSANY, Daniel. **Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHANDLER, Steve; RICHARDSON, Scott. **100 maneiras de motivar as pessoas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

CINTRA, Anna Maria Marques (org.). **Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação**. São Paulo: EDUC, 2008.

_____; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de texto**. São Paulo: Blucher, 2011.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

CORTÉS DE ARAGÓN, Lourdes; DIEZ, Jesús Aragón. **Auto-estima: compreensão e prática**. São Paulo: Paulus, 2004.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e escrita: algumas contribuições para a prática pedagógica. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José

Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (orgs.). **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 193-208.

COUTO, Hildo Honório do. **A redação como libertação.** 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

_____. **O tao da linguagem:** um caminho suave para a redação. Campinas, SP: Pontes, 2012.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova.** São Paulo: Ática, 1986.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (orgs.). **Educação para o pensar.** Campinas, SP: Alínea, 2003.

FERRAREZI JR., Celso. **Discutindo linguagem com professores de português.** São Paulo: Terceira Margem, 2000.

_____. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão:** princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Estudos de documentos sob a perspectiva linguística. **Miscelânea**, Assis, v. 12, p. 45-58, jul.-dez. 2012.

FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar?:** reflexões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FLEW, Antony. **Pensar direito (ou será que eu quero sinceramente estar certo?).** São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

FLUSSER, Vilém. **A escrita – há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

_____. **A dúvida.** São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Serrano. **Quando bons professores conseguem excelentes resultados.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno.** 2ed. Rio de Janeiro: Wak, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. **História das ideias pedagógicas.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar.** 10.ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

GERALDI, João Wanderley. Correlações entre as situações políticas e as preocupações com a língua portuguesa. *In*: CINTRA, Anna Maria Marques (org.). **Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação.** São Paulo: EDUC, 2008, p. 13-34.

_____(org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997a.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b, p.39-46.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOLDBERG, Natalie. **Escrevendo com a alma**: liberte o escritor que há em você. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba, PR: Ibplex, 2007.

GONÇALVES, Gisley Aparecida. O que pensam os aprendentes em relação ao ensino de língua portuguesa e suas finalidades. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 1, p. 81-92, 2012.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 37-57.

HEINE, Lícia Maria Bahia; NERY, Marta Maria de Almeida; NEIVA, Nordélia Costa; CRISTO, Adielson Ramos de; SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha (orgs.). **Sujeito e discurso**: diferentes perspectivas teóricas. Salvador: EDUFBA, 2015.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, s.d.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSÉ, Ganymédes. **“Às magistrandas”**: a difícil arte de escrever fácil. São Paulo: Editora do Brasil, 1987.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4.ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O aprendizado da leitura**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. **Motivação no ensino e na aprendizagem:** competências e criatividade na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade.** 4.ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 5.ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **As tramas do texto.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade:** por uma nova concepção da língua materna. 2ed. São Paulo: Ática, 1993.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** 14.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

MAFRA, Telma Aparecida. A dimensão humana da educação na busca de superação das limitações tecnicistas. *In:* SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **A relação entre professor e aluno:** um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 99-111.

MARCHIONI, Rubens. **Criatividade & redação:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

MARCIONILO, Marcos. Nota do editor. *In:* OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010, p. 9-10.

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

MARQUES, Maria Helena. **Como educar bons valores: desafios e caminhos para trilhar uma educação de valor**. São Paulo: Paulus, 2012.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. *In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011a, p. 135-143.

_____. Benveniste após meio século. *In: VARGAS, Maria Valéria Aderson de Mello; SPARANO, Magalí (orgs.). Enunciação, subjetividade e práticas de linguagem: revisitando Benveniste*. São Paulo: Paulistana, 2011b, p. 11-24.

MARTINS, Luciano. **Escrever com criatividade**. São Paulo: Contexto, 2001.

MATEI, Maria Helena Correa da Silva. Análise da conectividade em produções textuais de alunos do 7º. ano do ensino fundamental. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 9, p. 32-43, jul. 2015.

MATOS, Francisco Gomes de. **Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa**. São Paulo: Ave-Maria, 2002.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

MESERANI, Samir Curi. **Redação escolar: criatividade**. São Paulo: Atual, 1989.

MILITÃO, Albigenor & Rose. **Jogos, dinâmicas & vivências grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MOLITOR-LÜBBERT, Sylvie. A escrita como um processo mental e linguístico. *In: WISER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (orgs.). Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 121-165.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOYSES, Claudio. **Seu sucesso pela auto-estima**. São Paulo: Leia Sempre, 2001.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). **Espaços da textualidade e da discursividade no ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Terracota, 2013.

NERES, José. Um monstro chamado redação? **Conhecimento Prático – Língua Portuguesa**, n. 61, 16 nov. 2016, p. 40-47.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, José Paulo Moreira de; MOTTA, Carlos Alberto Paula. **Como escrever melhor**. São Paulo: Publifolha, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

PADUA, Ivone. **Pedagogia do afeto**: a pedagogia logosófica na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (orgs.). **Educação linguística e o ensino de língua portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014a.

_____; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. *In*: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (orgs.). **Educação linguística e o ensino de língua portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014b, p. 23-61.

PALOMARES, Roza; BRAVIN; Angela Marina (orgs.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2004.

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

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (orgs.). **Estratégias de leitura:** texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Texto e contexto. *In:* VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 239-258.

PERISSÉ, Gabriel. **A arte da palavra:** como criar um estilo pessoal na comunicação escrita. Barueri, SP: Manole, 2003.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever:** a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola, 2008.

PIMENTEL, Carlos. **Redação descomplicada.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PINKER, Steven. **Guia de escrita:** como conceber um texto com clareza, precisão e elegância. São Paulo: Contexto, 2016.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição.** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RAPOSO, Alexandre. **Escrever é fácil!:** um método infalível para melhorar sua redação. Rio de Janeiro: Record, 2004.

REBERG, Évelyne. **A redação.** Rio de Janeiro: Agir, 1997.

REIS, Teuler de Oliveira. A dor que cura. *In:* SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **A relação entre professor e aluno:** um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 113-125.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** 9.ed. São Paulo: Summus, 1982.

SALEMA, Maria Helena. **Ensinar e aprender a pensar.** 2.ed. Lisboa: Texto Editores, 2007.

SALVADOR MATA, Francisco. **Como prevenir as dificuldades de expressão escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser:** educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANCHES, William. **Pedagogia do compromisso:** responsabilidade na prática do educador. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Por uma educação transpessoal:** a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof. São Bernardo do Campo, SP: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SANTOS, Volnyr. **A redação em processo:** texto-pretexto-contexto. Porto Alegre: WS Editor, 2002.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito:** um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Perca o medo de escrever:** da frase ao texto. São Paulo: Saraiva, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **O texto:** movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação. 3.ed. São Paulo: Selinunte, 1990.

_____. Prática de ensino da língua portuguesa: um relato de experiência. *In:* RAIÇA, Darcy (org.). **A prática de ensino:** ações e reflexões. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 41-50.

_____. Língua portuguesa: refletindo sobre o ensinar. *In:* GIACOMUZZI, Lionira; KOHLRAUSCH, Regina (orgs.). **A linguagem descobrindo mundos:** ensino de línguas portuguesa, espanhola e literatura. Erechim, RS: Editora EdiFAPES, 2001, p. 175-180.

_____; FERREIRA, Luiz Antonio. O discurso produz e lê o texto: reflexões sobre o ensino de leitura. *In:* BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa:** cultura e identidade nacional. São Paulo: EDUC/IP-PUCSP, 2010, p. 337-343.

_____; CARDOSO-SILVA, E. Avaliação: respeito à autonomia e à identidade do aluno. *In:* RODRIGUES, Aurora de Jesus (org.). **Avaliação escolar:** estratégias e debates. São Paulo: Factash, 2012a, p. 93-103.

_____; CARDOSO-SILVA, E. Um estudo da intertextualidade em sentido amplo e em sentido estrito. *In*: SILVA, Gerson; FORTUNATO, Marina (orgs.). **Alfabetização e letramento em diálogos**: reflexões sobre a prática docente. São Paulo: Factash, 2012b, p. 131-150.

_____; CARDOSO-SILVA, E. A arquitetura sintática do texto. *In*: SILVA, Gerson; ALMEIDA, Denise (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares**: reflexões sobre a língua oral e escrita. São Paulo: Factash, 2012c, p. 137-144.

_____. Compreensão leitora, produção textual e reflexão linguística. *In*: NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). **Espaços da textualidade e da discursividade no ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Terracota, 2013, p. 111-123.

_____. Ética e educação: uma parceria necessária na escola e nos currículos dos cursos de licenciatura. *In*: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **Ética como substantivo concreto**. Rio de Janeiro: Wak, 2014, p. 113-126.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **Língua portuguesa e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 3.ed. São Paulo: Globo, 1989.

SIMKA, Sérgio. Ensino de redação na escola: causa e consequência. **Caderno de Pesquisa** n. 2 – Produção do texto escrito: a pesquisa. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, fev. 2000, p. 20-23.

_____. **Ensino de língua portuguesa e dominação**: por que não se aprende português? São Paulo: Musa, 2001.

_____. Escrever é comprometer-se. **Ensino Superior**, São Paulo, ano 5, n. 60, p. 50, set. 2003.

_____. Singularidade docente. **Ensino Superior**, São Paulo, ano 6, n. 67, p. 50, abr. 2004.

_____. Para ser bem-sucedido na universidade. **Ensino Superior**, São Paulo, ano 8, n. 89, p. 50, fev. 2006.

_____. **Português não é um bicho-de-sete-cabeças.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

_____. **Redação criativa não é um bicho-de-sete-cabeças.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

_____; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **A relação entre professor e aluno: um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. Professor: o que você vai deixar na memória dos seus alunos? *In*: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **A relação entre professor e aluno: um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana.** Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 87-98.

_____. **Torne suas aulas de português um momento agradável.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

_____. **Ortografia não é um bicho-de-sete-cabeças.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.

_____; JÚLIO, Marcos (orgs.). **A prática de produção de textos em sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. Entrevista. Novos rumos da educação. Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira. **Conhecimento Prático – Língua Portuguesa**, n. 45, dez. 2013a, p. 56-63.

_____. Pedagogia do encantamento: uma introdução. *In*: NASCIMENTO, Jarbas Vargas (org.). **Espaços da textualidade e da discursividade no ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Terracota, 2013b, p. 125-138.

_____. (coordenação); MORETTO, Marco Antonio Palermo. **Ser professor reflexivo não é um bicho-de-sete-cabeças.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013c.

_____; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **Ética como substantivo concreto.** Rio de Janeiro: Wak, 2014a.

SIMKA, Sérgio. Compromisso com a ascensão linguística. **Conhecimento Prático – Língua Portuguesa**, n. 46, 12 fev. 2014b, p. 52-53.

_____; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **Considerações sobre a arte de escrever e outras crônicas.** São Paulo: Patuá, 2014c.

_____. Os olhos de escritor. *In*: SIMKA, Sérgio; MENEGHETTI, Ítalo (orgs.). **Considerações sobre a arte de escrever e outras crônicas**. São Paulo: Patuá, 2014d, p. 135-136.

_____. Prefácio a uma teoria da perplexidade. **Diário do Grande ABC**, 13 dez. 2015. Opinião, p. 2.

_____. A produção do texto escrito na universidade: a escrita como processo. **Verbum – Cadernos de Pós-Graduação**, n. 12, p. 16-24, out. 2016.

_____; SIMKA, Cida. Conhecer o idioma faz a diferença. **Diário do Grande ABC**, 11 jan. 2017. Opinião, p. 2.

SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (orgs.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

SOUZA, Ynah de. **Redação: tá ligado?!**: como escrever bons textos dissertativos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturra. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TELES, Antônio Xavier. **Psicologia moderna**. 27.ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de textos para sua produção. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 87-107.

VIEGAS, Drauzio. **Em busca da humanização**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

WERNECK, Hamilton. **Ousadia de ser feliz**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WISER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (orgs.). **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

(**Época**, 17 jul. 2012. Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/07/quase-40-dos-brasileiros-com-ensino-superior-tem-nivel-insuficiente-em-leitura-e-escrita.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.)

(Boletim da Agência FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Disponível em:

<[http://www.agencia.fapesp.br/boletim_print.php?data\[id_materia_boletim\]=2455](http://www.agencia.fapesp.br/boletim_print.php?data[id_materia_boletim]=2455)>. Acesso em: 1 jul. 2005.)

(**Guia do Estudante**, 13 jan. 2015. Disponível em:

<<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/inep-mais-meio-milhao-pessoas-zeraram-redacao-enem-2014-825471.shtml>>. Acesso em: 13 fev. 2015.)