



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E RESPECTIVA LITERATURA
LIP - DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS
CLÁSSICAS**

LETÍCIA DOS SANTOS SOUSA

**PARA ALÉM DAS LINHAS: UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E
AS NOVAS PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E
LITERATURA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS**

**BRASÍLIA, DF
2023**

LETÍCIA DOS SANTOS SOUSA

**PARA ALÉM DAS LINHAS: UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E
AS NOVAS PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO E
LITERATURA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras Português e Respectiva Literatura.

Professora orientadora: Prof^a.Dr^a Juliana de Freitas Dias.

BRASÍLIA, DF

2023

*Ao meu pai, seu Lúcio, por toda a presença e apoio,
mesmo sem entender o que tudo isso significa.*

AGRADECIMENTOS

À minha querida professora orientadora, Juliana Dias, por me mostrar que o processo pode ser leve.

Aos meus irmãos, Cadu e Giovana, por acreditarem tanto em mim.

Ao meu Kennedy, por todo apoio, carinho, paciência e cuidado em todos os momentos da minha vida.

À Rosália e ao Pedro, por rirem de todas as minhas piadas e não me deixarem desistir.

Aos meus queridos alunos, por me mostrarem o meu potencial.

À minha mãe, que sempre se orgulhou.

À minha família, que sempre me apoiou.

À Letícia do passado, por ter se permitido viver.

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*
(Rubem Braga)

Introdução

Como falar sobre produção de texto ou aulas de leitura e escrita e não pensar em uma escola com salas cheias de cadeiras e mesas enfileiradas, apertadinhas, com um/a professor/a que não parece ter muita felicidade em estar ali e com alunos/as que também não demonstram tanto interesse em ir para mais uma aula, onde sabem que devem seguir um padrão, ficarem calados e colocarem (ou tentar) a criatividade para jogo, transformando pensamentos em palavras, tentando usar o 'porquê' correto e encaixar a vírgula na tal pausa de respiração que não faz muito sentido, além de questionar o universo do motivo de ter que escrever um mínimo de 15 linhas? Isto nos diz muito sobre a prática e a qualidade do ensino do português e sua literatura e escrita nas escolas e nos leva a algumas reflexões: por que isso acontece? Por que o ato da escrita é tão desinteressante para esses alunos? Como motivar os estudantes? Como trabalhar a leitura e a produção textual de forma agradável e proveitosa?

Foi em uma disciplina sobre práticas do ensino de redação, já nos semestres finais da graduação, em que uma professora nos mostrou as possibilidades de se ensinar a produzir textos de maneiras lúdicas e diversas, que decidi que meu trabalho final de curso seria sobre essa temática: como posso responder a essas perguntas e quebrar o ciclo de desinteresse na língua portuguesa e sua literatura e escrita, trabalhando práticas pedagógicas diferentes do tradicional nas minhas aulas?

Por muito tempo a educação vem sendo usada como prática de controle e poder, e não de acolhimento e liberdade. Com isso, o ensino tradicional do português, redação e literatura tem se tornado cada vez menos atrativo aos estudantes e, por isso, nossas práticas sociais, incluindo as práticas pedagógicas, precisam ser dotadas de novos instrumentos teóricos, epistemológicos e metodológicos (DIAS, COROA E LIMA, 2018). A percepção de que o ensino unicamente tradicional e bancário não é efetivo em termos de construção social do aluno já vem sendo trabalhada há um tempo por nomes conhecidos como Paulo Freire (1968), bell hooks (2013) e Rubem Alves (2001) e, além disso, este assunto tem sido bastante estudado em algumas universidades e cursos de Letras. Dessa forma, o olhar para a prática do ensino exclusivamente tradicional de redação, produção textual e literatura vem sendo mudado graças a esses estudos. Na Universidade de Brasília alguns grupos de estudantes e professores trabalham o assunto e buscam cada vez mais maneiras de se propor o ensino da produção textual nas escolas. O grupo de pesquisas nominado GECRIA, coordenado pela professora Juliana

Dias, é um grande exemplo de pedagogia ativa cujo foco é o desbloqueio da escrita de textos autorais e criativos a partir de um ensino como prática de emancipação para ganho de autonomia na prática de escrita (DIAS, 2021). Ou seja, o grupo trabalha maneiras de se propor produções de textos baseadas no fenômeno de autoria criativa, denominado por Dias, Coroa e Lima (2018) como um processo dinâmico de ressignificação e de reposicionamento do 'eu'.

Essas propostas fazem parte de um modelo de ensino que foge do tradicional e coloca o foco no estudante enquanto indivíduo, no sujeito presente, no autor. E aquela sala de aula que antes era um ambiente de reforço da dominação, se transforma num lugar onde o aluno aprende a trabalhar sua criticidade e autonomia, o que acaba contribuindo para que o processo passe a ser satisfatório tanto para os alunos quanto para os professores.

O processo de ensino-aprendizagem se torna também mais fácil para os professores que acreditam em sua vocação; que entendem que seu trabalho não se resume a transferir informações, mas participar do crescimento intelectual e particular dos alunos. Os professores que mais marcaram a mim e meus colegas de classe foram aqueles que decidiram fugir do tradicional, mesmo que minimamente e decidiram olhar o processo com outros olhos. Lembro que na minha oitava série, numa aula de produção de texto, uma professora nos passou uma atividade de escrita livre. A proposta era que criássemos uma história do jeito que nos desse vontade, de qualquer gênero ou forma, podendo ter desenhos e outros elementos. A turma ficou muito animada com a liberdade que aquela professora tinha nos dado, sem nos colocar em caixas, sem passar uma receita, sem falar como é o correto ou o incorreto. Estávamos tão habituados com o "fala e obedece" que nem sabíamos como fazer aquela atividade direito. Com o decorrer da aula muita ideia foi surgindo; alguns alunos trabalhavam em conjunto, dando ideias para as histórias uns dos outros. Até quem não gostava de escrever, rabiscava no caderno com um entusiasmo nunca visto antes. Foi um momento em que podíamos colocar todas as nossas ideias no papel em formato de palavras e desenhos. Lembro que quando o sinal bateu e a aula acabou, continuamos fazendo a atividade e foi até meio difícil guardar o material para a aula do professor seguinte. No fim, esses textos foram todos apresentados em roda para toda a turma e não havia ninguém que não quisesse exibir sua produção e como ela foi desenvolvida. Cada texto foi escutado e visto com ouvidos e olhos muito atentos, tanto pelos alunos, quanto pela professora que depois decidiu colar todas essas produções nas paredes da sala. Nesse momento não pensávamos em nota, em avaliação, em dissertação argumentativa; somente nas nossas histórias feitas por nós mesmos. Textos pessoais, autorais, únicos e com a cara de cada um que o escreveu. Foi inesquecível. Ali eu percebi que a escrita poderia ter vários formatos e

que, por mais que não soubesse, aquela aula teria um peso bem grande na profissão que eu escolheria futuramente.

Lendo bell hooks tive a oportunidade de me identificar pela primeira vez com alguém que conseguisse transformar em palavras o que sinto em relação ao ato da docência. Assim como ela, também tenho o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conheci no ensino médio. Partindo disso, podemos pensar que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E caso o tédio prevaleça, é necessário estratégias pedagógicas que intervenham e alterem a atmosfera (HOOKS, 2013, p. 16). A experiência mencionada anteriormente é um bom exemplo do que quero dizer sobre este entusiasmo. O professor que valoriza a presença do aluno, que traz atividades com propostas variadas, que trata cada um como peça-chave, dando atenção ao que cada um tem a oferecer, se torna memorável e faz com que o processo de escolarização seja mais leve. Prova disso são as memórias, mesmo que não tão detalhadas e claras, de alguma das primeiras professoras que tivemos ao iniciar os anos escolares, que não só ensinavam um conteúdo como participavam inteiramente do crescimento intelectual de cada aluno, tanto individual como em conjunto. Se pararmos para refletir, essa prática que envolve um pouco mais de atenção que recebemos quando estamos nos anos iniciais e que é tão importante para nosso desenvolvimento intelectual e social, vai se perdendo ao passar dos anos quando na verdade deveria ser mantida ou adaptada, a depender das séries em questão. Por que a prática das aulas interativas, com a sala organizada de maneira diferente, de mesas dispostas em círculos ou grupos, cheias de desenhos e/ou informações coladas nas paredes e a vontade de estar presente não se estende até o fim do ensino médio? Em que momento a escola para de ser um ambiente de entusiasmo e passa a ser uma sala branca com cadeiras enfileiradas e alunos entediados com aquela situação?

O presente trabalho se trata de um ensaio que busca analisar, refletir e dialogar, principalmente, sobre três pontos importantes que caminham comigo, uma professora de português em início de carreira, em busca de sua construção identitária. São eles: qual a problemática do ensino tradicional enrijecido e como essa prática afeta o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, o que pode ser feito para provocar a mudança e a motivação de professores e alunos quando se trata do ensino da leitura e produção textual e como trabalhar esses conteúdos de maneira agradável, visando o aproveitamento e bem-estar coletivo. Vale ressaltar que a escolha de um texto didático e de linguagem simples veio com a necessidade de se falar sobre essa temática que é tão importante não só para professores em formação, quanto para docentes que já praticam a licenciatura a mais tempo e não se encontram tão habituados/familiarizados com a linguagem acadêmica rebuscada. O objetivo é agregar

conhecimento de maneira leve e acessível para todos aqueles que buscam fazer a diferença na vida dos estudantes que cruzarem seus caminhos.

Para chegar aos resultados, este trabalho seguirá uma linha de raciocínio não linear, e sim espiral, com contribuições e diálogos ao longo do estudo: como a intenção é fazer principalmente uma reflexão acerca do ensino-aprendizado dos conteúdos da área de leitura e produção de textos, primeiro falaremos um pouco sobre os conceitos de ‘educação bancária’ e ‘educação libertadora’ do educador Paulo Freire (1968) juntamente com a concepção de dialogicidade trazido pelo autor. Partindo disso, dialogaremos com pessoas que de fato entendem da prática docente: professoras formadas em Letras, que se aposentaram em sala de aula e possuem uma carga de experiências significativa, a fim de enriquecer este ensaio com vozes de mulheres que inspiram. Afinal, se atentar ao que o outro tem a dizer, fala muito sobre o tipo de professores que pretendemos nos tornar, uma vez que nos abrimos a diálogos e temos a oportunidade de cocriar junto a pessoas com experiências práticas, fazendo com que estejamos disponíveis ao novo e à mudança e, para quem está iniciando na prática docente, isso acaba sendo uma contribuição enriquecedora. Depois, farei uma reflexão acerca do papel do professor no contexto da educação como prática de liberdade e, com isso e com o referencial teórico escolhido, finalizaremos nossa linha de pensamento pontuando o que de mais importante foi observado e absorvido ao longo do processo de escrita deste ensaio e, se as leituras, pesquisas e conversas nos levaram às respostas daqueles questionamentos feitos anteriormente.

A ideia deste trabalho nasceu com a necessidade de se pensar a educação que vivemos no Brasil atualmente e como essa mesma educação vem afetando as questões identitárias e autorais dos alunos no que diz respeito à produção de texto e interesse na leitura. Fui afetada por esse mesmo sistema na minha época de estudante de ensino fundamental e médio e sofri com as consequências disso até mesmo durante o período de graduação. Penso que, já que escolhemos a licenciatura, devemos tentar ao máximo praticá-la de maneira afetuosa e proveitosa para fazer uma pequena diferença, mesmo que mínima, na vida dos alunos com quem trocamos vivências ao longo da vida de professor. Para que isso aconteça, precisamos antes entender o sistema, questionar se é o ideal, ouvir o que outros professores têm a nos falar e pensar em melhorias nas práticas educacionais para que o ato de ler e de escrever se torne leve para nossos alunos, para que, ao pegar um livro, haja conexão e identificação entre aluno, autor e texto e, para que, principalmente, ao segurar uma caneta e uma folha de papel, a criatividade e a vontade de escrever superem o ócio e a falta de interesse.

A educação libertadora

Em seu livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2013) uma mulher negra, nos fala sobre suas vivências em sala de aula como aluna. Mostra o contraste entre uma escola apenas para negros, onde fez seu ensino fundamental, e uma escola de brancos¹, onde concluiu sua educação básica. A primeira foi onde a autora passou por sua primeira experiência com a educação como ato político, cujo ensinamentos e conhecimentos transmitidos de professoras para alunos dizia muito sobre resistência e revolução, onde todos eram vistos como iguais e escola e comunidade estavam sempre alinhadas em busca de um bem maior; na segunda, tudo aquilo que havia idealizado e experienciado anteriormente praticamente havia sido desmoralizado: a escola deixa de ser um lugar de conversa entre alunos e professores que buscam uma razão maior no processo de ensino-aprendizado e se transforma num lugar onde há apenas a transmissão de informação sem propósito e um excesso de autoridade entre professores sobre seus alunos (principalmente professores brancos lidando com alunos negros). Ainda assim, bell hooks decidiu se tornar professora acreditando firmemente que a educação é capacitante e aumenta nossa capacidade de ser livres (2013, p.13).

Em paralelo a isso, temos o conhecido educador brasileiro, Paulo Freire, que em seu livro de maior alcance, *Pedagogia do oprimido* (1987) nos apresenta os conceitos de ‘educação bancária’ e ‘educação libertadora’. A educação bancária está intrinsecamente ligada ao ato de apenas depositar nos alunos um conteúdo e esperar que o estudante o “arquite”, sem levar em consideração seu conhecimento prévio sobre o mundo ou assunto tratado. Assim, o educador se torna o depositante, e os educandos, os depositários. Ao invés de comunicar-se, o educador faz comunicados e os alunos, meras incidências, ficam com a tarefa de receber, memorizar e repetir; na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p. 38).

Deixando um pouco mais lúdico, seria como um balde, que despejamos água sem levar em consideração os fatores que podem influenciar no não aproveitamento da tarefa e as condições do próprio balde: será que está furado? Esse balde tem capacidade para suportar essa

¹ Na verdade, uma escola com a ideia da integração racial, mas tendo a maioria dos alunos e professores brancos.

quantidade de água? Será que está limpo? Consigo transportar a água nesse balde para outro lugar sem problemas? É adequado colocar essa água nesse balde neste momento?²

Para Freire, a educação bancária não é efetiva pois o aluno não se coloca numa posição de sujeito crítico, apenas é submetido a um ambiente de opressão em que deve receber o que está lhe sendo exposto sem explorar sua criticidade, visão de mundo e criatividade, assim como aconteceu com bell hooks (2013, p. 12) quando se viu inserida numa escola majoritariamente branca onde o aluno não era visto como sujeito de suas próprias ações, apenas como mero receptáculo de informações jogadas por professores autoritários que não dialogavam com seus alunos e nem se importavam com o desempenho e aproveitamento propriamente dito.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1980, p.69). Por isso, Freire nos apresenta um outro conceito de educação, baseado na dialogicidade do ensino: a chamada educação libertadora ou problematizadora. Neste modelo a educação toma um sentido bilateral, quando professor e aluno dialogam e interagem e ambos se fazem peças-chave do processo em busca de um modelo educacional mais liberto; diferente de uma prática unilateral, onde apenas o professor transmite as informações enquanto os alunos, calados, as absorvem. Dessa forma, a dinâmica hierárquica entre professor e aluno é substituída por uma comunidade de indivíduos que buscam adquirir conhecimento de forma eficaz em conjunto.

Neste sentido, o aluno é colocado como protagonista e possui voz ativa em sala de aula: deixa de ser visto como um depositário que recebe informações e passa a participar ativamente da troca de informação com professores em sala, dialogicamente, sendo levado em consideração suas próprias vivências e conhecimentos prévios de mundo. Dessa maneira, as escolas formariam pessoas com a capacidade de criticidade, que não apenas aceitariam o que lhes é passado, mas questionaria e indagaria a respeito. Assim, o aluno que antes era visto como um recipiente vazio se enchendo de depósitos, se transforma num indivíduo com conhecimento crítico necessário para entender e questionar o sistema e obter a compreensão de transformação social.

Mulheres que inspiram

² <<https://site.ensinc.com.br/educacao-bancaria-e-libertadora/>> acesso em 14 de jun. 2023.

Partindo deste entendimento de educação como prática de liberdade e dialogicidade que Paulo Freire e bell hooks tratam e defendem em suas obras, pude dialogar e trocar experiências em proveitosas conversas³ com duas grandes professoras que se aposentaram em sala de aula e que em algum momento decidiram mudar suas práticas pedagógicas e maneiras de ensinar, indo totalmente contra a educação bancária e aderindo à educação libertadora. As mesmas duas professoras fazem parte da linha de estudo sobre a autoria criativa mencionada anteriormente.

Gina Vieira Ponte de Albuquerque⁴ é uma renomada professora da SEEDF e autora do premiado projeto ‘Mulheres inspiradoras’. Com sede de educação libertária – e eterna estudante – Gina se aposentou, mas continua enriquecendo-se de estudos e mais conhecimentos sobre educação e aprendizagem. Tive o prazer de conversar com esta profissional que serve de inspiração para muitas mulheres, alunas e futuras professoras. Assim como Gina, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa⁵ também é professora que atuou em sala de aula durante longos anos de sua vida e carrega consigo muita experiência no assunto de práticas pedagógicas. Fui aluna desta mulher excepcional, que abriu meus olhos para o mundo de possibilidade de se ensinar leitura e produção de texto em sala de maneiras diversas, lúdicas e transgressoras. Ambas as professoras de português, mesmo com motivações e experiências diferentes, trazem em seus corações o amor pelo ensino da leitura e produção textual e a vontade de fazer a diferença na vida de seus alunos.

Minha primeira conversa foi com a professora Gina e já iniciei perguntando o que a motivou a se tornar professora. Fiz questão desta pergunta pois sinto que, por ser mais pessoal, há uma maior aproximação e, é sempre muito interessante ouvir as motivações maiores das decisões de alguém, ainda mais quando diz respeito à prática docente. Queria entender o que a fez chegar até ali.

³ Links para acesso:

<https://unbbr.sharepoint.com/sites/Conversa1/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fsites%2FConversa1%2FDocumentos%20Compartilhados%2FGeneral%2FRecordings%2FReuni%C3%A3o%20em%20%5FGeneral%5F%2D20230602%5F093757%2DGrava%C3%A7%C3%A3o%20de%20Reuni%C3%A3o%20Emp4&referrer=Teams%2ETEAMS%2DWEB&referrerScenario=teamsSdk%2DopenFilePreview>
<https://unbbr.sharepoint.com/sites/Conversa1/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fsites%2FConversa1%2FDocumentos%20Compartilhados%2FGeneral%2FRecordings%2FReuni%C3%A3o%20em%20%5FGeneral%5F%2D20230605%5F195233%2DGrava%C3%A7%C3%A3o%20de%20Reuni%C3%A3o%20Emp4&referrer=Teams%2ETEAMS%2DWEB&referrerScenario=teamsSdk%2DopenFilePreview>

⁴ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília. Graduada em Letras - Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Brasília (2000). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5524848635298047> Acesso em 14 jun de 2023.

⁵ Possui graduação em Filosofia Ciências e Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1970), graduação em Letras Português pela Universidade Estadual de Londrina (1970), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1983) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4556868251055499> acesso em 14 jun de 2023.

Desde jovem, Gina nutria o desejo de se tornar professora. Vinda de uma família pobre, sempre recebeu incentivo de seus pais para focar em seus estudos, mesmo sendo desprovidos de escolaridade.

A educação era prioridade máxima justamente porque meu pai e minha mãe tiveram suas trajetórias profundamente marcadas pela não garantia do direito à educação, né? [...] eles falavam de escola para mim como algo muito especial [...] eles falavam da escola como um lugar que me daria condições de ser um ser humano melhor, uma pessoa melhor, uma pessoa mais esclarecida. (VIEIRA, 2023, min.12)

Até seus 8 anos de idade, Gina queria ser invisível. Por ter experienciado o racismo dentro de sala, onde sentia que recebia um tratamento diferente em relação às crianças brancas quando se posicionava de alguma maneira, ela achou melhor ficar acanhada em seu canto do que participar das aulas, não fazendo perguntas ou tirando dúvidas, o que levou a um atraso na alfabetização. Depois, quando uma professora (também negra) a percebeu e deu-lhe voz e atenção, a percepção de mundo de Gina mudou e, a partir dali, decidiu seguir a carreira de docente. “...(ela) me ajudou a ressignificar a percepção que eu tinha de mim mesma, me fez sentir parte da escola, me incluiu em atividades que até então eu nunca tinha oportunidade de participar (VIEIRA, 2023 min.15)”. Essas experiências nos fazem refletir sobre como um professor pode influenciar positiva e negativamente a vida um aluno e isso diz muito sobre a educação libertadora: a partir do momento em que o professor percebe o aluno como indivíduo pertencente e, mais que isso, essencial para o processo de aprendizagem, o impacto causado na vida desse aluno será potencialmente positivo. Este é o princípio da educação libertadora, olhar o aluno com carinho e atenção e não como um mero receptor de informações.

Ser professor é se conectar afetivamente, é se importar, é enxergar mesmo o aluno que não quer ser percebido, é lutar bravamente pela aprendizagem dele. É olhar para todos os alunos de maneira equânime, porque na aula da professora Creuza todas as crianças eram percebidas da mesma maneira. Essa era a sensação que eu tinha. (VIEIRA, 2023, min.16)

Já Maria Luiza Coroa (a segunda professora que entrevistei) nunca sentiu esse desejo grandioso de lecionar. Em conversa, fala que sempre foi uma boa aluna, muito estudiosa, mas nunca foi “caxias”⁶. Sua vontade era prestar vestibular para arquitetura ou engenharia, mas depois de experienciar a licenciatura (sem querer) numa aula de inglês para adultos, seu desejo

⁶ Termo utilizado para caracterizar pessoas que cumprem suas obrigações e responsabilidades com extremo rigor.

mudou. “Eu entrei rejeitando o magistério, mas [...] depois de menos de uma hora de aula, eu saí de lá e disse: nossa! É isso que quero fazer” (COROA, 2023, min.09).

As duas docentes possuem motivações e experiências diferentes no que diz respeito à vontade de ser professora: enquanto uma sempre teve consigo o desejo de entrar em sala, a outra, por muito tempo, descartou a possibilidade, até ministrar uma aula pela primeira vez numa turma de adultos. O ponto em comum entre as duas é o fato de não simpatizarem com o ensino puramente tradicional, a educação bancária já comentada anteriormente. Maria Luíza optou por se especializar na área de formação de professores, com inclinação maior pelo ensino em Universidade; Gina, por sua vez, continuou atuando na educação básica pela SEEDF até se aposentar. Embora as duas tenham optado por caminhos diferentes, a forma de ensinar e transmitir o ensino da leitura e produção de textos são bem similares. Novamente, com a intenção de colocar o aluno como parte principal do processo de aprendizagem, lhe dando voz e autonomia.

A leitura e a produção textual identitária e autoral

A educação bancária e tradicional, além de desinteressante para o desenvolvimento individual do estudante como ser social no que diz respeito ao pensamento crítico, conseqüentemente se torna prejudicial e afeta diretamente a autonomia e a questão identitária do aluno. A professora Maria Luíza nos diz que:

Sempre que a gente vivencia alguma experiência que tem a ver com a nossa própria identidade, essa experiência é inesquecível. Então, por um lado, a crítica ao ensino tradicional vem por aí. O ensino tradicional apaga a identidade de todo mundo. O ensino tradicional apaga as identidades, ele precisa apagar as identidades. As identidades dos professores e as identidades dos alunos. Então as metodologias são sempre artificialmente neutras e, portanto, elas não funcionam. (COROA, 2023, min.18)

Em paralelo, a professora Gina diz:

A gente tem que rechaçar essa perspectiva tecnicista, transmissiva, instrumentalizadora que faz com que o professor seja um mero transmissor de conhecimento, a chamada educação bancária, né? Então eu bebi na fonte de educação bancária. Eu reproduzi a educação bancária, até entender que a educação bancária não forma o aluno autor, nem leitor, nem escritor. A educação bancária forma o aluno reprodutor. Um repetidor. Um tarefeiro. (VIEIRA, 2023, min.08)

Ou seja, o ensino bancário exclui a possibilidade de o aluno colocar sua identidade e autoria em jogo. Por ser apenas influenciado a ouvir e memorizar o que lhe é dito sem se

questionar, o pensamento individual e autoral do estudante vai cada vez menos sendo explorado, até que por fim, deixa de existir, chegando um momento em que, quando se encontra desafiado para que explore sua criatividade e autoria, ele não sabe, nem consegue realizar essa atividade. Isso é fácil de ser observado durante o período escolar de uma criança, por exemplo. Nos anos iniciais, ela é bombardeada de estímulos visuais e auditivos para que desperte sua criatividade numa brincadeira, num desenho, ou até mesmo para escrever num papel seu nome completo. Com o passar do tempo e com a alfabetização, as tarefas para escrever um texto criativo são bastantes constantes: falar sobre o que fez durante as férias, escrever uma carta ou um texto para o dia das mães, desenhar ou fazer um quadro representando o que mais gosta de brincar, criar uma história sobre algo visto em sala, sempre assinando com seu nome ao final, pois a assinatura daquele autor é extremamente importante naquele momento; além disso, a contação de histórias e as perguntas guiadas a cada um dos alunos, a fim de perceber se a interpretação está sendo feita, o interesse que é constantemente cultivado etc. Tudo isso, o foco no individual, em cada criança, vai se perdendo ao passar dos anos, onde a leitura, que antes era excitante passa a ser ociosa; os textos, cheios de autoria e pessoalidade, dão lugar a modelos prontos, meras receitas; os desenhos que antes representavam uma visão de mundo, são substituídos por imagens estampadas nos livros didáticos de algum artista renomado que provavelmente será estudado durante um curto período de uma série específica. Essas substituições todas, as trocas abruptas que passam a ser cada vez mais constantes, apenas provocam o desinteresse do aluno que tem seu potencial reduzido a um balde feito para receber o que lhe é oferecido à força.

Dizer tudo isso não é dizer que os conteúdos previstos não devam ser passados. Pelo contrário, o educador precisa trabalhar todo e qualquer tipo de conhecimento para e com seus alunos, ainda mais sendo conhecimento cultural e artístico, afinal de contas, literatura e texto são expressões de arte. O maior problema aqui é a maneira como esse conteúdo é passado, por exemplo: ao invés de apenas mostrar a imagem do Abaporu para os alunos, explicar por alto quem foi Tarsila do Amaral e obrigá-los a decorar o que foi o movimento modernista no Brasil e em que ano aconteceu, jogando as informações e esperando que o aluno memorize, o professor poderia pedir uma releitura individual da obra, ou fazer uma interdisciplinaridade e montar uma encenação ou uma feira sobre a Semana de Arte Moderna⁷, separando por grupos, colocando cada um como responsável por uma arte específica, ou por um autor específico etc. Dessa forma os alunos entenderiam de maneira lúdica o que foi o movimento e dificilmente esqueceriam do

⁷ Movimento artístico cultural realizado entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922 em São Paulo.

seu significado; a criatividade, a autoria, a comunicação e o interesse seriam trabalhados e estimulados, fazendo com que o aproveitamento fosse maior e, além disso, fazendo com que a transformação identitária e a construção da autoria fossem também alcançadas.

E como isso se aplica na leitura e na escrita?

O papel do professor

Quando pensamos em texto, devemos levar em consideração que, acima de tudo, texto é forma de expressão. Por meio das palavras expressamos sentimentos, pensamentos, opiniões, críticas, desejos etc. é a essência do indivíduo em palavras escritas e, no contexto de sala de aula, o educador deve orientar seus educandos para que o processo de produção seja focado na expressão autoral do aluno. Não há sentido em encaixotar as formas textuais e esperar que o aluno faça um texto excelente em todas essas formas. Claro que isso pode acontecer quando há o domínio em escrever qualquer gênero textual, mas fazer um texto marcado pela autoria, um texto onde quem escreve possui a liberdade de colocar no papel sua essência e sua identidade se torna ainda mais produtivo e os resultados são ainda mais satisfatórios.

Na leitura também não é diferente. Podemos trabalhar com nossos alunos a literatura de uma maneira leve e proveitosa, basta entender a necessidade dos estudantes e adaptar, se possível, o ensino. Como vou trabalhar Dom Casmurro com um aluno de 6º ano que, nascido na era da tecnologia, não se interessa pela leitura? Ou como espero que meu aluno que mal conhece as regras gramaticais mais simples entenda a linguagem presente nos livros de Machado de Assis? Como explicar para uma aluna neurodivergente⁸ a ironia presente nos textos do autor? Como esperar que os estudantes se interessem por aquela literatura, naquele momento, se aquilo não diz respeito à suas identidades, às suas vivências?

[...] a juventude, as crianças, elas têm dificuldade de estar na escola, porque a própria escola não se faz atrativa [...] a escola está num outro extremo, ela é autoritária, ela é bancária, transmissível, instrucionista; é excludente. Ela é racista, machista [...] ela ainda privilegia um currículo branco e eurocentrado. (VIEIRA, 2023, min. 37)

Cabe ao professor, em diálogo ativo e aberto com os estudantes, refletir sobre que rumo suas aulas estão tomando, quais alternativas seguir para que deixe de lado o sistema de reprodução da educação bancária e comece a trabalhar a educação libertadora, onde seus alunos se sintam acolhidos, presentes e atuantes nas aulas.

⁸ Indivíduo com alguma condição que afete seu desenvolvimento neurológico.

Tem que ser alguma coisa que toca a pessoa. Você tem que ter um vínculo identitário. Então, se não tiver uma motivação para ler Machado de Assis, não está na hora ainda de ler Machado de Assis! [...] se a gente consegue tocar os alunos para eles terem vontade de ler, tá perfeito, independente da idade do aluno. Nós mesmos, adultos, nós gostamos de alguns autores e não gostamos de outros, porque tem a ver com a nossa vinculação identitária, com a nossa adesão identitária. Então literatura tem que ser por aí. [...] tem que ter essa vinculação de identidade. Se não, não é uma vivência. Aí não tem graça. Você até pode decorar regras gramaticais por obrigação, mas ler literatura por obrigação não tem jeito. (COROA, 2023, min.28)

Nesse contexto, trago o relato do cantor Emicida que, junto à professora doutora Ângela Figueiredo e à ilustre Conceição Evaristo, participa de uma conversa⁹ e compartilha um relato de uma de suas experiências vividas na quarta série, em que a atitude de uma professora mudou sua vida. O músico conta como seus primeiros anos na escola foram difíceis; por ser uma criança negra e ter experienciado o racismo e perdido seu pai muito novo, não sentia vontade nem prazer em ir para a escola e, sempre que via a oportunidade, fugia. Em uma dessas fugas, as inspetoras do colégio e sua professora, Rita de Cássia, foram atrás e viram o menino descer por um tubo de esgoto para escapar da situação. Depois do episódio, a professora perguntou para ele o que o interessava e a partir da resposta, mudou a maneira de lecionar para aquele aluno.

Eu existo porque tinha uma professora teimosa que correu atrás de mim dentro do bueiro [...] ela se ligou que eu não gostava de ir para a escola, mas que eu gostava de histórias em quadrinhos e ela passou a me dar todas as matérias em forma de histórias em quadrinhos. Vocês sabem quanto um professor ganha, vocês sabem o tempo de preparação para uma aula. Essa mulher pegou um tempo da vida dela para transformar o conteúdo que eu precisava ter acesso em história em quadrinho [...] ela dedicou muito tempo naquilo para uma só criança, que era eu. E, a partir do meu encontro com ela, o mundo ganhou muitas outras oportunidades. Dona Rita de Cássia me deu o mundo sem perceber que ela estava fazendo isso; ela só não queria que eu ficasse dentro do bueiro o resto da minha vida. (EMICIDA, 2022, min. 38)

Quando falamos de um ensino transgressor, as práticas pedagógicas diferentes das tradicionais são essenciais para o real aproveitamento de uma matéria. Por isso a presença do lúdico em disciplinas como literatura e produção de textos é essencial. É o que afirma a professora Maria Luísa:

[...] os alunos que estão normalmente presos num ensino tradicional, pasteurizado, tem oportunidade de revelar suas identidades começando pelo lúdico, porque é começando pelo lúdico que a gente se sente à vontade para ser a gente mesmo. [...], mas é o começo, é o lúdico, porque no fim a proposta não é que seja só

⁹ Festival LED | A ponte para o futuro vem do passado: uma educação crítica e antirracista - 08/07/2022. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10772587/>> acesso em 17 de jul de 2023.

lúdico. A proposta é que seja identitário. E aí o lúdico é o caminho de entrada para o que vai ser eficiente em termos de metodologia de aprendizagem. (COROA, 2023, min.20)

O GECRIA, mencionado anteriormente no início deste ensaio, é uma grande referência de como podemos trabalhar a produção de textos de maneira lúdica e transgressora. O principal objetivo do grupo de pesquisa é justamente promover a autoria criativa do sujeito, mostrando para o estudante e para o professor – que também faz parte deste processo de criação – o seu lugar de autor. O grupo colabora em comunidades de aprendizagem com foco no desbloqueio da escrita de textos autorais a partir de um ensino como prática de emancipação para ganho de autonomia na prática de escrita (DIAS, 2021), tratando o bloqueio criativo desde sua raiz – com sujeitos que, independentemente da idade, possuem (ou não) alguma dificuldade na produção de textos – com práticas e dinâmicas diversas, em busca de uma autoria criativa e autêntica.

A coordenadora da equipe de pesquisa, Juliana Dias (2021) diz que o GECRIA desenvolve uma articulação entre a leitura e a escrita como práticas vivas, dinâmicas e situadas no contexto do tempo e das identidades das turmas. Assim, trabalham 3 principais gestos da escrita criativa e os passos metodológicos de cada um desses gestos propõem um descongelamento do mundo interno de quem escreve e de quem lê (DIAS, 2021). São eles: impulso, intuição e pulsação criativa. O primeiro trata do desbloqueio por meio de dinâmicas de escritas por alguns minutos ininterruptos; ou por meio de restrição de alguns elementos, por exemplo. O segundo gesto, da intuição, possui o foco na estilística, ou seja, na construção das frases, dos parágrafos e no uso das palavras; a utilização da reescrita neste passo também é fundamental. Por fim, o último gesto, que é quando não há mais separação entre quem escreve e sobre o que se escreve (DIAS, 2021); quando o autor se reconhece autor e assume sua autoria e protagonismo; é quando ocorre a autoria criativa. Essas práticas e dinâmicas trazidas pelo GECRIA são maneiras de mostrar como a produção de texto pode ser trabalhada em sala de aula. Inclusive, projetos de extensão como o Escrita Jovem¹⁰, que surgiu na Universidade de Brasília, coordenado pela professora doutora Juliana Dias – responsável pelo GECRIA – mostram exatamente como é a atuação dessas dinâmicas na prática, com alunos e professores da SEEDF.

Um outro exemplo de prática pedagógica transgressora que teve atuação em sala de aula com alunos também da SEEDF, foi o projeto Mulheres Inspiradoras, da professora Gina Vieira.

¹⁰ Projeto de iniciação à docência pela Universidade de Brasília.

O projeto, por sua natureza transdisciplinar, teve como principais ações o estudo da biografia de dez grandes mulheres, a leitura de seis obras de autoria feminina e a produção de textos autorais, com ênfase na escrita de um texto biográfico, no qual os estudantes foram convidados a escrever a história de vida de uma mulher do seu círculo social que eles considerassem a mais inspiradora de todas. Assim, a implementação desse novo fazer pedagógico lançou luz à criatividade dos/as estudantes, resgatou a ancestralidade dos envolvidos e conferiu poder a pequenos momentos ritualizados, como as rodas de leitura, a realização da entrevista na comunidade, e a produção do texto autoral de cunho biográfico. (DIAS E VIEIRA, 2018)

O projeto foi uma forma que a professora encontrou de trabalhar não só a leitura e a produção de textos com seus alunos, mas também questões de gênero, classe e raça. De uma maneira criativa e transgressora, trouxe para os estudantes uma bibliografia repleta de grandes nomes de mulheres importantes na história da humanidade, entre elas: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Maria da Penha, Malala, entre outras. Gina trabalhou a leitura das obras e a produção textual por meio de estratégias diversas, como a escrita argumentativa sobre a violência contra a mulher; elaboração de uma carta resposta para o diário de Anne Frank; exposição sobre a vida de Carolina Maria de Jesus; realização de rodas de leitura; além de debates em sala e a produção autoral com o tema: Minha mulher inspiradora.

Mulheres Inspiradoras inseriu esses estudantes como sujeitos diante de suas histórias, as quais penetraram os portões da escola sob a roupagem de currículos vivos e legitimados por uma prática pedagógica transgressora (DIAS E VIEIRA, 2018). Por meio desse projeto, Gina acabou fazendo a diferença não só na vida daqueles alunos em específico, mas de outros alunos, de outras escolas espalhadas pelo Distrito Federal. Tudo isso nos mostra como as práticas pedagógicas diferentes das tradicionais com as quais estamos habituados são importantes para o desenvolvimento dos alunos. Por meio do Mulheres Inspiradoras, Gina trabalhou a história de grandes mulheres que representam a força e a resistência do feminino; discutiu questões de classe; debateu com seus alunos sobre machismo e trabalhou a escrita autoral de seus alunos, trazendo para eles a oportunidade da autoria própria.

Eu fui encontrando os meus espaços de resistência na pedagogia de projetos, na escrita de texto autoral no diário de bordo, no projeto leitor escritor; fui criando espaços onde eu pudesse exercer a minha autoria e trazer o aluno para o processo pedagógico a partir de uma perspectiva de uma pedagogia da autonomia da pedagogia, da liberdade, da educação como prática da liberdade. (VIEIRA, 2023, min. 40)

Em sua obra intitulada *Pedagogia da esperança*, de 1997, Paulo Freire nos diz que uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é a de desvelar as possibilidades (p.6). Ao coordenar um grupo de pesquisas voltados para a escrita autoral e criativa, incentivando alunos em formação a incentivarem outros alunos

também em formação sobre como se pratica o texto, sobre como é possível desbloquear as vozes das nossas almas que nos impedem a expressão escrita, a professora Juliana desvela possibilidades; ao criar um projeto que incentiva a leitura, a compreensão de mundo, a escrita também autoral com foco na atenção à causa feminina, expandindo os horizontes dos alunos, tratando de temas tão importantes para o social, a professora Gina também desvela possibilidades. Assim, as duas professoras nos mostram como é possível praticar a educação transgressora, libertadora e dialógica.

Considerações finais

Levando em consideração tudo que foi visto até agora, retomo aqui meus questionamentos feitos inicialmente: a) qual a problemática do ensino tradicional enrijecido e como essa prática afeta o processo de ensino-aprendizagem nas escolas; b) o que pode ser feito para provocar a mudança e a motivação de professores e alunos quando se trata do ensino da leitura e produção textual e, c) como trabalhar esses conteúdos de maneira agradável, visando o aproveitamento e bem-estar coletivo.

Compreendendo o ser humano como sujeito de conhecimento, percebemos que a educação exclusivamente bancária e tradicional não é efetiva na maioria das vezes. Isso porque muitos dos aspectos deste modelo educacional não valorizam o aluno como um sujeito de conhecimento e sim como receptor passivo de informações. Outras características deste modelo, como a ênfase na memorização e reprodução de informações ao invés do foco na compreensão e na prática do conhecimento adquirido; a padronização do currículo na maioria das escolas, não levando em consideração o contexto social dos alunos nem suas identidades e individualidades; a falta de estímulo à criatividade e à criticidade dos estudantes; a ênfase em notas e avaliações como indicadores de desempenho, entre outros aspectos, nos mostram que esta educação bancária e tradicionalista não é envolvente nem significativa para os alunos enquanto sujeitos críticos e integrantes.

Com isso, ao entender que este modelo de ensino não é efetivo na educação como um todo, o professor de português, principalmente nos campos da literatura e produção de textos pode ressignificar o processo e transformá-lo em um modelo mais leve, proveitoso e agradável para seus estudantes, trazendo de volta suas identidades que muitas vezes são apagadas pelo ensino bancário; assim como o GECRIA faz ao trazer o foco na escrita autoral e criativa, trabalhando o desbloqueio e as individualidades de cada aluno, bem como a professora Gina, que utilizando de projetos pedagógicos, trabalha conteúdos previstos dentro da literatura, além

da identidade e a autoria de seus alunos. Tudo isso levando em consideração a dialogicidade apresentada por Freire (1987), fazendo assim um convite aos alunos e professores para caminharem rumo a construção conjunta do conhecimento, a reflexão crítica e a ação transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001b.

DIAS, J. de F.; COROA, M. L. M. S.; LIMA, S. C. de. Criar, resistir e transgredir: Pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 29–48, 2018. DOI: 10.26512/les.v19i3.18628. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DIAS, Juliana de Freitas. Autoria criativa. Por uma pedagogia de escrita criativa. São Paulo: Pontes, 2021.

Festival LED. A ponte para o futuro vem do passado: uma educação crítica e antirracista - 08/07/2022. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10772587/>> acesso em 17 de jul de 2023.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VALÉRIO, Gleiser. Orientação didático-reflexiva, leitura e interdisciplinaridade: pensando as estratégias pedagógicas do projeto mulheres inspiradoras. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19 n. 3 (2018): Dossiê "Projeto Mulheres Inspiradoras". DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v19i3>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123> Acesso em: 20 jul. 2023

VIEIRA, Gina; DIAS, Juliana de Freitas. Dossiê temático projeto mulheres inspiradoras. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19 n. 3 (2018): Dossiê "Projeto Mulheres Inspiradoras". DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v19i3>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123> Acesso em: 20 jul. 2023

