



ARTIGO/DOSSIÊ

O TRABALHO COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS DE OPRESSÃO: EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA, METACOGNIÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

LAÍS CURVELLO MARTINS DE SOUZA CHRISPIM
DIEGO DA SILVA VARGAS

Laís Curvello Martins de Souza Chripim

Mestranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Graduada em Letras – Português-Inglês, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Pós-Graduada em Alfabetização das Crianças das Classes Populares, pela Universidade Federal Fluminense.

Professora da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

Membro do Grupo de Pesquisa Metacognição e Práticas Discursivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4550462417100212>.

E-mail: laiscurvello@letras.ufrj.br.

Diego da Silva Vargas

Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ – 2023-2025).

Doutor em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro.

Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e(m) Educação Linguística e Membro dos Grupos Metacognição e Práticas Discursivas e GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita Acadêmica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6292-256X>.

E-mail: dsvargas04@yahoo.com.br.

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre possibilidades para o trabalho com a escrita na educação básica. Mais do que propor soluções metodológicas, busca apresentar reflexões sobre como esse trabalho pode se desenvolver de maneira alinhada a uma ideia de educação linguística dialógica e libertadora, na perspectiva de Paulo Freire, em um contexto em que professores e estudantes sofrem com sucessivas opressões no espaço escolar. Para embasar essas reflexões, partimos de pressupostos diversos, postos em contato a partir da Linguística Aplicada Indisciplinar, e trazemos para a centralidade do debate a reflexividade dos professores e dos estudantes nas relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar. Terminamos o texto apresentando produções realizadas por três alunas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, bem como suas reflexões metacognitivas sobre seus processos de produção desses textos.

Palavras-chave: Escrita. Educação linguística. Metacognição. Produção de texto. Educação básica. Educação libertadora.

Abstract: This text aims to reflect on possibilities for working with writing in basic education. More than proposing methodological solutions, it seeks to present reflections on how this work can be developed in a way that is aligned with an idea of dialogic and liberating linguistic education, from Paulo Freire's perspective, in a context in which teachers and students suffer from successive oppressions in the school environment. To support these reflections, we use diverse assumptions,

brought in to contact from Interdisciplinary Applied Linguistics, and bring to the center of the debate there flexibility of teachers and students in the teaching-learning relationships developed in the school environment. We end the text by presenting productions carried out by three students from the public school system in the city of Rio de Janeiro, as well as their metacognitive reflections on their processes of producing these texts.

Keywords: Writing. Linguistic education. Metacognition. Textproduction. Basic education. Education for freedom.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

No romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, publicado em 2020, é possível acompanhar, sob o olhar do narrador Pedro, a vida de uma família brasileira negra que existe e resiste, de diferentes maneiras, em meio aos sofrimentos derivados de uma sociedade — a nossa — atravessada pelo racismo. Em determinado momento da narrativa, vemos como Henrique, seu pai, um homem negro e professor de uma escola pública, se sente em relação a seu trabalho: “Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela” (Tenório, 2020, p. 94).

Em seguida, vemos uma sucessão de reclamações — sobre o excesso de trabalho, a burocracia escolar, os alunos mal-educados, as reuniões de pais, a falta de estrutura das escolas, o comportamento dos pais, a impossibilidade de se aproximar dos estudantes — e, um

resumo:

Na verdade, após anos de magistério, a escola transformou você num indiferente. Com o passar do tempo o desencanto tomou conta da sua vida. A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário. Anos e anos acreditando que você estava fazendo algo de significativo, mas vieram outros anos e anos e soterraram suas expectativas. A precariedade da escola venceu, e você estava cansado. (Tenório, 2020, p. 96)

O presente texto nasce do diálogo escola-universidade proporcionado pelo encontro de seus autores, orientanda e orientador, no âmbito de uma pós-graduação em uma universidade pública. Mais especificamente, parte de reflexões derivadas de diálogos construídos com outros professores, em diferentes contextos, e se aprofunda com o desenvolvimento da dissertação em andamento da primeira autora.

Nesses diálogos, a realidade ficcional apresentada em *O Averso da Pele* se repete de forma cada vez mais intensa. Professores, mesmo aqueles engajados na vida acadêmica, se mostram, independentemente de idade e/ou tempo de experiência, cansados da realidade escolar exacerbada de violência (e violentada). Nesse sentido, é interessante observar o termo escolhido por Jeferson Tenório para descrever como se sentia Henrique — “um operário” — e como esse termo se opõe, no texto, à ideia de “fazer algo de significativo”. Diversos trabalhos no campo da Educação têm reivindicado a importância de os professores se entenderem e serem entendidos como “profissionais reflexivos” (cf. Tardif; Moscoso, 2018), o que se opõe a essa ideia do professor como “um operário” que deve repetir uma sequência de ações, sem qualquer tipo de reflexão crítica sobre elas e, portanto, sem qualquer construção de sentido significativo sobre o que faz.

Entretanto, o que vemos hoje é o agravamento de políticas e práticas de gestão sobre o espaço escolar que tomam o professor como parte não fundamental do processo de reflexão sobre o que deve ser o espaço da sala de aula e sobre o que se deve fazer nele. Temos entendido que a escola, em especial a pública, é dominada hoje por um pensamento pedagógico “neoprodutivista” (Saviani, 2011) e por uma “barbárie gerencial”, em que as grandes avaliações são tomadas como referência (Cara, 2019). Nesse contexto, não importam os processos desenvolvidos pelos diferentes sujeitos nas diferentes salas de aula, bem como sua reflexão sobre esses processos.

Ao contrário, apresentam-se movimentos cada vez mais intensos de opressão a professores e estudantes, que se veem mais controlados por novas velhas políticas curriculares e avaliativas. O Estado tem lidado com a escola pública, submetendo-os ao controle externo de programas e currículos produzidos em função dos interesses hegemônicos (Esteban, 2008). Assim, tem assumido o papel de avaliador de alunos, escolas e professores e de distribuidor de recursos, baseando-se nas ideias de eficiência e produtividade (Saviani, 2011).

Esses mecanismos, baseados principalmente em avaliações externas de grande escala, permitem “o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos aqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como ‘consumidores’ da educação escolar” (Esteban, 2008, p. 72). Dessa forma, aumenta-se o poder coercitivo do Estado, que pode tentar controlar, inclusive com estratégias punitivas, o que deve acontecer nas salas de aula a fim de atingir os objetivos por ele postos e melhorar

os chamados índices de desempenho escolar.

Dessa maneira, docentes são reduzidos à condição de “aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados” (Arroyo, 2011, p. 27). Logo, desvalorizam-se os saberes (co-)construídos no espaço escolar e silenciam-se as identidades dos sujeitos que formam esse espaço, principalmente os subalternizados — negros, índios, homossexuais, pobres, mulheres (Arroyo, 2011). A todo esse movimento se somam, ainda mais contemporaneamente, forças ultraconservadoras e reacionárias, que produzem “intimidação, perseguições e censura ao professorado, [e] anti-intelectualismo” (Cássio, 2019, p. 18)¹, o que reforça a ideia de escola como espaço adoecedor e de opressões a docentes e estudantes (Carneiro, 2019), negando-lhes o direito à construção de suas autorias.

Temos trabalhado, como professores e como pesquisadores, com uma ideia de Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), que, entre outros pressupostos, busca construir-se como um campo de estudos que dialoga e ouve a fala dos excluídos, ou seja, que busca se debruçar “sobre o que os grupos subalternizados vêm dizendo através de palavras, gestos, ou mesmo por seu próprio silêncio” e que faça “releituras do que antes, nós e outros, qualificávamos como apatia, desinteresse, conformismo, fatalismo, malandragem, passividade” (García; Valla, 1996, p. 12). Assim, entendemos que o papel que nos cabe como linguistas aplicados, envolvidos na “onda de sentidos” que repercute nas vidas (Souto Maior, 2022) daqueles que

1 Aqui, podemos lembrar que o próprio livro *O Avesso da Pele* foi alvo dessas manifestações ao ser inserido como material didático em escolas públicas de todo o país via Programa Nacional do Livro Didático, e desagradar uma série de políticos conservadores que buscam controlar os debates e as narrativas que disputam os currículos escolares.

habitam os espaços escolares, é “criar inteligibilidades” (Moita Lopes, 2006) sobre como se constroem as práticas escolares de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005) e seus atravessamentos curriculares em diálogo com as vozes corporificadas que vivem tais práticas, bem como, a partir desse diálogo, pensar possibilidades para a construção de novas práticas.

Este texto parte, então, dessa perspectiva teórico-ética (Vargas, 2017), que reconhece, ainda, a necessidade de um olhar teórico que se molde a partir das especificidades da prática (Rajagopalan, 2003), a centralidade da reflexividade dos agentes envolvidos nas práticas de linguagem (Rajagopalan, 2006; Silva, 2015; Botelho; Neves, 2019) e o diálogo enquanto essência da educação e como prática da liberdade (Freire, 2010) a fim de pensar caminhos possíveis para o trabalho com a escrita na educação básica em contextos de opressão. Não apenas porque essa é uma necessidade intrínseca ao trabalho do professor de Língua Portuguesa da educação básica, mas também — e principalmente — porque a escrita, posta nos parâmetros que aqui defenderemos, pode ser uma possibilidade de ruptura com as violências que sustentam esses sistemas de opressão descritos anteriormente.

A ESCOLA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: O LUGAR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA SALA DE AULA LIBERTADORA

No fundamental *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (2010) nos convida à dialogicidade como prática pedagógica, tomando-a como essência de uma educação libertadora. Para Freire (2010), a dialogicidade nos torna humanos, porém, para dialogar, é preciso amar o mundo, amar a vida, amar as pessoas. Em contexto escolar, para que o professor possa construir diálogos com seus estudantes,

esse amor dependeria ainda da humildade, já que o estar professor não pode ser um estar arrogante. Assim, a pressuposição de que o professor sabe, ou deve saber tudo, e nada tem a aprender (ou, podemos acrescentar, de que deve apenas reproduzir o que foi pensado por outros) fecha a possibilidade do diálogo freireano, que não pressupõe apenas conversa, mas entrelaçamento de saberes, experiências, necessidades, desejos, linguagens... entre todos que ocupam o espaço-tempo do ensinar-aprender.

Aqui, entendemos que o diálogo entre professores e estudantes requer de nós, professores, um olhar reflexivo sobre nós mesmos e nossas ações nos espaços educativos para enxergarmos, assim, nossos saberes e nossa própria ignorância — o que corresponde ao desenvolvimento de uma “atitude metacognitiva” (Santisi et al., 2014) em relação ao nosso fazer². Entretanto, endurecidos por uma realidade educacional que submete o professor a um papel de controlador de corpos e do tempo desses corpos, temos todos, Henriques da “vida real”, dificuldades em lidar com nossas próprias vulnerabilidades e nos esquivamos do diálogo freireano com nossos alunos. Entretanto, se, como afirma Freire (2010), não há educação sem diálogo e não há diálogo sem esperança, e se ambos, diálogo e esperança, estão na própria essência da humanidade, como romper com esse ciclo e criar possibilidades para uma educação linguística dialógica e esperançosa em contextos de opressão?

Henrique, mais à frente na narrativa apresentada em *O Averso da Pele*, nos dá a pista:

2 A metacognição se refere à nossa capacidade de pensar sobre a nossa própria cognição. Ela se deriva do fato de que “cognizamos em dois planos: o plano da constituição linear das coisas e o plano das suas condições de validação” (Gerhardt; Vargas, 2010, p. 151) e que, portanto, enquadramos, validamos e refletimos sobre o que percebemos na linearidade das coisas, inclusive sobre a linguagem e sobre as demais ações cognitivas.

Você sentia que já tinha cumprido sua tarefa como professor. Achava que tudo que precisava fazer já havia sido feito. Quando você entrou na sala de aula, os alunos estavam do mesmo jeito: dispersos, sem interesse nenhum em você. Você parecia não se importar mais com isso, no entanto você passou a prestar atenção no que eles diziam entre si. Um grupo especialmente se exibia dizendo que *fulano matou não sei quem e agora o sicrano vai mandar bala no fulano*. Você viu que eles contavam aquilo por prazer. Você os olhou, a maioria era composta de negros. E você sabia bem para onde eles estavam se encaminhando. Você deveria ser um exemplo para eles. O único professor negro da escola, certamente você deveria dar um exemplo, talvez por impulso, culpa, ou mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo. Você se levantou e foi até o meio da sala, pediu a atenção de todos com um grito enérgico, por alguns instantes todos eles pararam para te olhar. Era a tua chance. Você tinha poucos segundos para convencê-los a continuar prestando atenção em você. *Gostaria que vocês ouvissem uma coisa: se querem saber, eu conheço um cara que matou duas pessoas*, você disse, num tom grave e dramático, para que não tivessem dúvidas do que você estava dizendo. Eles se olharam e não entenderam bem por que você dissera aquilo. Um dos alunos começou a rir. Mas você seguiu sério. Outro aluno mandou o que estava rindo calar a boca, *porra, não tá vendo que o professor tá falando? Ali você percebeu que os tinha na mão e precisava continuar*. (Tenório, 2020, p. 120, grifos do autor)

Ao abrir-se para o diálogo com seus alunos, ao prestar, depois de muito tempo, atenção no que diziam, Henrique conseguiu atrair a atenção deles e prometeu que levaria “esse cara” para que eles pudessem conhecê-lo na próxima aula. Conseguiu, assim, pela

primeira vez em muito tempo, “dar sua aula”. “Quando terminou, os alunos disseram que gostaram da sua aula. Você ficou feliz com aquilo, como se algo na sua vida de professor tivesse sido resgatado” (Tenório, 2020, p. 121). Nas aulas seguintes, realizou com os estudantes leituras de *Crime e Castigo*. Para isso, leu novamente o romance, selecionou partes, memorizou-as e contou-as para os alunos, que prestavam atenção, de maneira hipnotizada, nas palavras traduzidas de Dostoiévski.

Assim, ao reconhecer-se como igual a seus estudantes, ao ver-se neles, Henrique conseguiu se libertar da sua função “operário” e assumiu para si a responsabilidade de reconfigurar as dinâmicas de sua sala de aula. Ao refletir sobre sua prática e perceber nela o que lhe tirava o ânimo de estar na escola, Henrique “disputou o currículo” (Arroyo, 2011) que lhe foi designado e retomou para si a autoria de sua docência, resgatando sua felicidade em ser professor. Um professor feliz é uma ameaça aos sistemas de opressão:

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (Freire, 1997, p. 115-116).

Infelizmente, a violência (e aqui, ressaltamos, estamos falando de violências estruturantes do espaço escolar) presente nas escolas

tem afastado o professor deste sentimento de esperança que dá suporte ao diálogo. Sendo a esperança um sentimento básico para os que esperam algo do seu “que fazer” (Freire, 1997; 2010), sem ela nos imobilizamos, ficamos isolados (dos alunos e de nós mesmos). Não há desejo, não há reflexão, não há criticidade, não há liberdade nem autoria. O que há é o reforço da lógica da destruição, que vem operando, por séculos, sobre os coletivos diferentes pensados como deficientes (Arroyo, 2011). Assim, objetivando tornar a escola pública um espaço de civilização dos coletivos considerados iletrados, as políticas públicas sacrificam os sujeitos que a frequentam, tomando-os como incultos, primitivos e atrasados. Toda essa política civilizatória se justificaria pela ideia de elevar a qualidade da educação pública nacional, porém, como explica Cássio (2019), não são feitos investimentos que correspondam de forma efetiva à concretização dessa ideia.

Como apontado anteriormente, é um sistema de barbárie (Cássio, 2019), no qual o indivíduo é neutralizado, esquecido, projetado em números e índices que apenas revelam reprovação e fracasso. Esse fracasso é projetado diretamente nos professores, que vão sendo classificados em rankings junto com suas escolas e suas turmas e atacados por políticas públicas e pela mídia. São números que escondem identidades, culturas, subjetividades, histórias; seres humanos que interagem em relações que envolvem afeto, dor, prazer, fracasso, sucesso, tentativas, erros e acertos.

Não é difícil, dessa maneira, entender o lugar de ausência do trabalho com a produção de textos na escola. Dentro dos grandes sistemas avaliativos da educação básica, compostos por provas de múltipla escolha, sequer aparecem solicitações de produção de

textos. Assim, os professores, tendo que ocupar a função de aulistas, treinadores de estudantes que precisam aprender a responder a essas questões, também param de solicitá-las.

Quando aparecem, por outras motivações curriculares, as propostas levadas, em geral, ignoram que, para se produzir um texto, o autor precisa se constituir como tal, ter o que dizer e uma razão para dizê-lo, ter interlocutores e escolher estratégias para dizer o que deseja em função de suas motivações e a quem lhe escuta (Geraldi, 2003). Dessa maneira, trabalha-se uma escrita para a escola (Geraldi, 1986) atravessada por processos violentos de silenciamento e de opressão derivados de um conflito linguístico-cultural entre a língua(gem) valorizada na escola (e os saberes, a cultura a ela ligados) e as línguas(gens) (e os saberes, a cultura) que os alunos trazem para dentro dela (cf. Brito, 1997; Geraldi, 2003; Gerhardt, 2013; Rojo, 2009; Soares, 1997; entre outros).

São propostas, portanto, que não disputam o currículo nem reivindicam a condição de autoria para professores e estudantes. Ao propor, porém, um modelo pedagógico de trabalho com a língua na escola que toma o texto como unidade de ensino, Geraldi (2003) entende que a entrada do texto na sala de aula pode corroer o “exercício de capatazia” que tem definido a identidade docente. Capatazia porque, distante dos processos de produção de conhecimento, cabe, no modelo atual, ao professor desidentificar-se de seus iguais que com ele interagem nos espaços das salas de aula e a eles transmitir saberes produzidos por outros, o que inclui controlar o processo de aprendizagem desses saberes e de sua avaliação.

A perspectiva de trabalho com a produção de textos como atividades interacionais (Geraldi, 1986) na educação básica é um

caminho fundamental para que professores e estudantes “se resgatem” (nas palavras de Henrique) mutuamente. Para isso, precisamos pensar essa relação de ensino-aprendizagem da escrita a partir da compreensão de que estamos dialogando entre seres humanos, que, portanto, se interessam de maneira intersubjetiva por seus pensamentos-linguagens e por seus processos de percepção/compreensão do mundo (Tomasello, 1999).

Cabe lembrar que o diálogo freireano não se constrói a partir do que dizem os sujeitos – educandos e educadores – sobre os conteúdos a serem ensinados, mas sim a partir do que têm a dizer sobre o que aprendem-ensinam. Dessa maneira, é essencial a construção de um olhar pedagógico sobre a reflexividade dos sujeitos que interagem entre si, em sala de aula, e sobre suas práticas de linguagem (Botelho; Neves, 2019; Vargas, 2023). Como aponta Geraldi (2003), o ato de produzir textos se constrói por meio de tais processos de reflexão. As práticas pedagógicas não só não podem ignorá-los como devem se construir a partir de sua centralidade.

A ideia de tema gerador (Freire, 2010) aparece, nessa perspectiva, como um caminho possível para se criar uma educação linguística dialógica que considere a escrita como prática de liberdade. Segundo Freire (2010), descobrir um tema gerador é investigar o pensar do outro e seus conhecimentos através do diálogo. Não é tarefa fácil, porque demanda mudar velhas práticas, o que é desafiador. Muitas vezes, os indivíduos, nas salas de aulas, irão se silenciar, revelando um mutismo que é o resultado das práticas educacionais esmagadoras a que foram acostumados, aquelas que Freire (1997; 2010) denomina de bancárias e antidialógicas.

Dentro de uma educação bancária, afirmam-se as ideias de que

alunos são seres sem saber, sem voz, sem cultura, seres não humanos, recipientes vazios a serem preenchidos por saberes que nós também não produzimos. Como opressores, porque também oprimidos, os professores apagam também sua humanidade e constroem práticas que ignoram, inclusive, seus processos reflexivos. Por isso, para Paulo Freire (2010), a dialogicidade começa na escolha do conteúdo programático.

Daí, que para esta concepção como prática da liberdade, e sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (Freire, 2010, p. 96)

Como nos mostrou Henrique, a disputa pelo currículo requer um olhar atento aos desejos e às necessidades dos alunos. Sem esse olhar, torna-se impossível um diálogo efetivo com os educandos. A transformação do espaço da sala de aula em um lugar de liberdade e de libertação, e da inserção da escrita como prática emancipatória nesse ambiente depende, portanto, do professor assumir seu papel como agente curricular que pode se posicionar criticamente diante dos sistemas de normatização de sua prática.

A ESCOLHA DO CURRÍCULO COMO PRÁTICA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA COMO DISPUTA CURRICULAR

Como já reconhecido, a dialogicidade pressupõe uma desierarquização de saberes que se concretiza em revisão curricular embasada na escuta e na negociação. Isso, porém, não pressupõe

que os docentes abram mão de seu fundamental papel — de poder (hooks, 2011) — na sistematização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes (Freire, 2010).

Para um educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2010, p. 96-97)

Trazendo essa ideia para o enfoque deste texto, podemos pensar, assim, a entrada do texto — e, mais especificamente, da produção do texto — em sala de aula como uma oportunidade para que os professores construam práticas de educação linguística que partam das atividades de linguagem que seus estudantes já conhecem para que desenvolvam, por meio delas, novas reflexividades sobre suas ações com a linguagem escrita. E, assim, uma oportunidade para que assumam sua posição de poder, mas também de igualdade com eles:

As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra. (hooks, 2011, p. 243)

À palavra currículo associam-se diferentes concepções, atravessadas por diferentes compreensões de conceitos, como conhecimento, verdade, poder, identidade etc. Novas concepções

têm sido utilizadas para indicar também os sentidos construídos pela escola que não estão contidos explicitamente nos planos pedagógicos, o que envolve, por exemplo, valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas escolares (Moreira; Candau, 2007). Dessa maneira, por mais que as políticas públicas tentem invisibilizar seu papel nos processos de construção curricular, os professores são fundamentais na construção do currículo, posto que o que se ensina-aprende está diretamente relacionado às concepções de prática educativa que possuem.

Como salienta Kastrup (2005, p. 1274), o modo como a aprendizagem “é entendida implica diretamente a maneira como concebemos o processo de ensino/aprendizagem”. A esse “modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo” (Kastrup, 2012, p. 56), a autora dá o nome de “política cognitiva”. Assim, diferentes políticas cognitivas se manifestam nas diferentes práticas de ensino, bem como em discursos sobre a educação e documentos curriculares (Vargas, 2020). Para a autora, há dois modelos de políticas de cognição.

De um lado, temos a “política de invenção”, em que a aprendizagem é vista não como solução de problemas, mas como invenção de problemas, como experiência de problematização. Nessa concepção, “aprender é inventar mundos — e não só se adaptar a certo mundo existente” (Kastrup, 2012, p. 53). Pensar o conhecimento e a aprendizagem sob a ótica da invenção traz impactos políticos fundamentais para as disputas curriculares pensadas neste texto, já que a sala de aula se abre para a criação de novas realidades a partir da ideia de que “o conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática. Conhecer é praticar, conhecer é agir. [...] O sujeito

e o objeto não são pólos prévios” (Kastrup, 2012, p. 54).

Por outro lado, temos o modelo predominantemente vigente de representação — a “política de reconhecimento”, em que “existe um sujeito, existe um mundo e existe um equivalente mental que esse sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente” (Kastrup, 2012, p. 56). O modelo de representação se encaixa na ideia de educação bancária (Freire, 1997; 2010), em que alunos e professores são sujeitos idealizados, esvaziados: chegam à escola sabendo o que devem saber, não têm problemas familiares, não têm raça, gênero, identidade, não passam fome, têm sempre material e interesse. Logo, se materializam nas práticas de produção de texto, esvaziadas de intencionalidades dos estudantes como sujeitos desejosos de interação e preenchidas apenas pela reprodução de normas linguísticas e textuais necessárias para a aprovação.

Já que as políticas cognitivas são modos de se relacionar com as ações de ensinar e aprender, com o conhecimento, com o mundo e com nós mesmos, podemos entendê-las como compreensões metacognitivas sobre o modo como pensamos que aprendemos (Vargas, 2020) e, logo, sobre como acreditamos que o ensino deve ser entendido em “termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc.” (Gerhardt; Vargas, 2010, p. 151). Em uma perspectiva idealizada, tal compreensão metacognitiva aceita o inacabamento freireano: “o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução” (Kastrup, 2005, p. 1280).

O direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente (Freire, 1997), em que se recusa um mundo pronto, um conhecimento pronto, conteúdos prontos de um

currículo pronto, repetido ano após ano. Dessa maneira, reconhece-se como parte da dinâmica construída na sala de aula a tensão que se apresenta entre as verdades que ensinamos e as verdades vividas por professores e estudantes (Arroyo, 2011). Nesse sentido, torna-se fundamental, como possibilidade de trabalho com essa tensão, a integração entre os chamados conhecimentos escolares — aqueles que só podem ser construídos pelos estudantes no espaço escolar — e os conhecimentos trazidos pelos estudantes — saberes socialmente construídos em suas experiências educativas não escolares (Gerhardt, 2010).

Entretanto, corre-se sempre um perigo na condução dessa integração: a construção de uma sistematização escolar arrogante que faz uso dos saberes não escolarizados para doutriná-los a partir da ideia de superioridade dos saberes academicamente organizados, como denunciam Garcia e Valla (1996). É o que vem acontecendo com a produção de textos na educação básica. Geraldi (1986) já indicava que a escola ensina “redação”, esperando que o aluno “produza textos”. Isso porque, no processo de formulação dos conhecimentos linguísticos escolares, ou seja, nos processos de “descontextualização” e “recontextualização” (Moreira; Candau, 2007) das práticas de letramento (Kleiman, 1995) diversas que compõem as interações sociais, a escola simula a função da escrita a partir da ideia de que a língua está pronta e que cabe ao estudante se apropriar dela, negando o caráter interacional da escrita (Geraldi, 1986).

Todos entramos para o mundo da escrita desde pequenos, através das mediações por que passamos. Quando o processo se torna formal, escolar, e é compreendido como “inicial” sem sê-lo (reconhece-se, hoje, que esta fase é continuidade do passado e

alargada no presente), os caminhos metodológicos podem ser extremamente distintos. Infelizmente, os “caminhos metodológicos” seguem o princípio comeniano de ensinar o mesmo e ao mesmo tempo para todos (de uma turma). Assim, diferenças individuais são silenciadas [...]. (Geraldi, 2017, p. 177)

Portanto, ao transformar-se em atividade escolar, a escrita sofre uma ruptura com as atividades próprias de letramento de seu contexto real e, assim, perde sua “função social” (Moreira; Candau, 2007). Devolver sua função social, como possível, no espaço escolar, torna-se, então, um papel fundamental dos professores, que, reflexivos e, portanto, críticos, entendem o currículo como conjuntos de práticas “construídos, disputados, rejeitados, compartilhados” (Moreira; Candau, 2007, p. 27), como espaço central estruturante da função da escola: normatizador, mas também ressignificável, em disputa (Arroyo, 2011).

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores(as). A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos. (Arroyo, 2011, p. 12-13)

Assim, sabedores de que a escola ainda é um território importante para a sociedade, nós, professores, podemos ameaçar estruturas

de opressão quando reflexivamente buscamos construir nossos currículos; podemos ameaçar tais estruturas quando trazemos para dentro da sala de aula a produção de textos como prática que ajude “os aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela” (Rajagopalan, 2013, p. 159) ou como possibilidade de visibilização de seus processos de subjetivação e das semioses que produzem dentro e fora da escola (Gerhardt, 2013).

Disputar o currículo, em diálogo com os estudantes, é uma forma de subverter o controle que violenta professores e estudantes, e uma forma de desenvolver reflexões sobre práticas de letramento (Kleiman, 1995) e sobre processos de produção de significados (Gerhardt, 2013) que precisam ser analisados considerando as relações de poder que reforçam, ou seja, favorecem a exclusão de determinados grupos na produção do conhecimento. Logo, incluir no currículo e nas propostas de produção escrita trazidas para sala de aula questões de gênero, raça, etnia, classe social e toda a diversidade de subjetividades que forma nossa sociedade é pôr em prática uma concepção de linguagem que não a isola das demais questões sociais e humanas, e que enxerga a língua como uma construção social em constante transformação e não como um conhecimento pronto, acabado, fora de nós.

Defendemos que é preciso reescrever o conhecimento linguístico escolar e o currículo da escrita (e a escrita do currículo) em novos paradigmas, segundo os quais seja possível o diálogo sobre o que está “por trás” dos conteúdos, realçando os interesses escondidos em determinados discursos que privilegiam uns saberes em detrimento de outros. Para isso, é necessário lutar para que a “perigosa entrada do texto na sala de aula” rompa, de fato, com o “exercício de capatazia” que define a identidade docente atual (Geraldi, 2003).

Muito tem se falado, inclusive, a respeito da crise de identidade profissional do professor. Entretanto, com base em Arroyo (2011), podemos repensar essa crise como um processo importante e promissor de nos repensarmos como profissionais, reconhecendo nosso direito a nos conhecermos, a conhecermos os saberes de nossa tensa história infelizmente secundarizada, e até ausente nos currículos. Colocar a produção de textos na educação básica como espaço de interlocução representa a oportunidade de nos colocarmos, como professores, em constante exercício de reflexão sobre nosso fazer, derivado da necessidade freireana de diálogo entre todos que compartilham o espaço-tempo da sala de aula. Podemos nos liberar, assim, do papel de “aulistas” para nos constituirmos como “educadores”, em tempos em que os alunos exigem atenção ao seu direito a uma educação que combata a precarização de seu viver e em que tensões identitárias derivadas dessa exigência ocorrem (Arroyo, 2011).

Tais tensões não podem ser entendidas no sistema vigente, neoprodutivista, em que a educação é medida via avaliações externas, em que os alunos que alcançam as melhores notas são entendidos como aqueles que possuem os melhores professores, em que o professor é pressionado a assumir o papel de aulista, conteudista e preparador. De fato, os professores da educação básica não têm condições adequadas de trabalho e isso desmotiva e paralisa. Trazer a função educativa para nossa identidade profissional é uma necessidade urgente, é a possibilidade de, como aconteceu com Henrique, (re) encontrarmos felicidade em nosso fazer. Somente nos entendemos como professores quando tentamos enxergar os estudantes que nos fazem educadores, quando tentamos entendê-los, escutando-os com

seus ecos de vivências advindas de outros territórios.

Colocamo-nos, assim, como educadores na posição de quem, assumindo o papel daquele que dialoga, que ouve, que sistematiza os conhecimentos trazidos pelos estudantes para devolvê-los, daquele que educa na contramão das políticas vigentes, pela transgressão (hooks, 2011) das políticas educativas, curriculares e de tudo que as concretiza — listagens de conteúdos, competências e habilidades a serem ensinadas, avaliações, cursos de formação, materiais didáticos etc.

Assumindo essa posição, podemos superar a indiferença para com os sujeitos-autores dos currículos tradicionais e reconhecer a autoria dos estudantes em seus processos de produção de texto. Em currículos centrados em políticas de reconhecimento, os sujeitos só importam para serem condenados, qualificados como errados, porque são bem avaliados e aprovados aqueles que se silenciam. Os alunos que pertencem a coletivos subalternizados são prejudgados como não autores, logo, indignos à fala, ao diálogo. Como seres marcados e inferiorizados por preconceitos diversos, são ainda nomeados, no espaço escolar, como atrasados, desacelerados, defasados, com problemas de aprendizagem, indisciplinados e violentos (Arroyo, 2011).

Contra esta ideia, precisamos reconhecer o poder transformador das disputas curriculares que trazem os processos de produção textual para o centro da aula de Língua Portuguesa, o que pressupõe a valorização dos educandos e dos educadores e a desinvisibilização de suas autorias. Nessa perspectiva, a inserção de tais processos na educação básica só é possível se, nós docentes, escolhermos construir salas de aula libertadoras em que se recusa a nomeação dos

educandos-autores como incapazes de aprender, como indignos de dizer.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS EM METACOGNIÇÃO PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Ao longo deste texto, temos ressaltado a importância de uma pesquisa e de uma prática pedagógica que reconheça a reflexividade dos sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem como elemento fundamental para repensarmos não apenas o diálogo universidade-escola, como também o espaço dos educadores e dos educandos como autores nas disputas curriculares e nos significados produzidos em sala de aula. Ao adotarmos essa perspectiva, trazemos para o centro do debate a necessidade de compreendermos como nossas ações metacognitivas podem contribuir para o reconhecimento, para a validação e para a valorização dessa reflexividade.

Ao reivindicar uma linguística (aplicada) “voltada para questões práticas”, Rajagopalan (2006) aponta a inserção dos Estudos em Metacognição na área como um dos “bons ventos” que poderiam renová-la, uma vez que nos permitem incluir os conhecimentos que os sujeitos já possuem e como os empregam, bem como reconhecer as motivações e as aspirações dos sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem. Partindo desse pressuposto, Vargas (2020, p. 211), entende a metacognição como possibilidade de se “vislumbrar alternativas para que o pensamento e a linguagem dos alunos apareçam [...] de maneira que eles se vejam como agentes de seus processos de construção de sentidos e, por isso mesmo, agentes de seus processos de criação de si e do mundo”, o que se alinha ao que estamos discutindo neste texto.

Se reconhecemos, com base em Geraldi (2003), a importância das estratégias do dizer para a constituição de um sujeito autor, os estudos em metacognição nos ajudam a entender os processos de ensino e aprendizagem da escrita como processos que “exigem um trabalho específico que deveria ser pensado com foco em quem aprende e não mais nos saberes que se deseja ensinar” (Vargas, 2020, p. 197). Como professores, pensar metacognitivamente sobre nossa prática pedagógica nos permite ampliar nossos olhares para como os alunos estão aprendendo e para como nossas estratégias de ensino estão alcançando esses alunos. Todo professor pensa, em alguma medida, sobre suas ações em sala de aula, mas nem sempre essa reflexão é validada como algo relevante. Saber, porém, o que sabem sobre nosso fazer é um ponto de partida fundamental para uma mudança no nosso desenvolvimento profissional (Jiang; Ma; Gao, 2016).

A metacognição do professor envolve suas possibilidades de tomar decisões conscientes e deliberadas ao planejar e trabalhar com os alunos, já que as salas de aula produzem situações imprevisíveis (Duffy et al., 2009). Sabemos hoje que “professores com atitude metacognitiva têm altos níveis de satisfação no trabalho, conseguem administrar suas emoções na relação com os alunos, se sentem eficazes ao enfrentar situações críticas e utilizam diferentes estratégias em diferentes salas de aula” (Santisi et al., 2014, p. 1227). A metacognição nos ajuda, portanto, a desenvolver caminhos de invenção e a lidar com os problemas derivados dos sistemas de opressão a que estamos submetidos como educadores. Além disso, nos ajuda a entender que ambientes de aprendizagem estamos construindo e como esses ambientes afetam o modo dos estudantes a pensarem sobre si mesmos como aprendizes e como refletem sobre as tarefas escolares

e sobre os outros (Ames, 1992).

Como explica Ames (1992), diferentes ambientes de aprendizagem salientam diferentes objetivos, que geram nos estudantes diferentes padrões motivacionais. Dessa forma, ao definirmos os objetivos dos atos de ensinar e de aprender, produzimos currículos que têm impactos diretos nos processos cognitivos e no comportamento dos alunos durante interação em sala de aula. Isso fica nítido quando refletimos sobre o trabalho com a produção de textos na educação básica. Quando adotamos uma prática alinhada a uma educação bancária, baseada em uma política de reconhecimento, solicitamos de nossos estudantes “redações” (Geraldi, 1986), cujo único propósito é avaliar se apropriaram-se de determinadas regras previamente ensinadas: regras de pontuação, paragrafação, concordância, ortografia, uso de elementos coesivos, estruturação dos “gêneros”³ etc. Assim, os alunos nos devolvem textos gerados unicamente para serem avaliados, sem qualquer motivação para escrever, sabedores de que seus processos de “leitura do mundo” (Freire, 1982) pouco importam.

Ao refletirmos sobre processos de ensino-aprendizagem em contextos de opressão, é necessário considerar que todo estudante motivado deseja desenvolver um senso de pertencimento ao espaço escolar, “estar ali” (Vargas, 2020), o que vai além da aceitação de um grupo e se configura pelo desejo de progredir em seu conhecimento, em seu processo de aprender. Para isso, os aprendizes devem ser capazes de avaliar seus conhecimentos e saber onde desejam concentrar os seus esforços quando estudam, tornando-se confiantes

3 Aqui, utilizamos a palavra “gêneros”, assim, entre aspas, porque nos referimos a como os chamados “gêneros discursivos” ou “gêneros textuais”, a depender da abordagem adotada, têm sido didatizados, com uma centralidade na forma de maneira isolada dos sentidos construídos pelos interlocutores.

em seu processo de aprender (Lundeberg; Moham, 2009), o que deveria ser uma parte fundamental da vida escolar. Tal confiança, por sua vez, não se desenvolve em vácuo social, posto que diferentes marcadores identitários (gênero, raça, cultura, origem etc.) fazem com que diferentes estudantes construam diferentes autopercepções como aprendizes (Lundeberg; Moham, 2009).

Se nós, professores, desenvolvermos um olhar atento sobre o nosso pensar e sobre o pensar de nossos alunos, podemos não só atender melhor a seus desejos e necessidades, reconhecendo-os sempre como aptos a aprender, mas também procurar estratégias para melhor estimulá-los no desenvolvimento de seus saberes. Assim, nos constituímos como profissionais que entendem, sem abrir mão de nosso papel como autoridade (hooks, 2011), o ato de avaliar como um processo formativo, indo na contramão de uma avaliação autoritária que tem por objetivo a domesticação dos educandos (Luckesi, 2002).

Quando entrei na minha primeira aula como professora universitária e como feminista, tinha muito medo de usar a autoridade de modo a perpetuar o elitismo de classe e outras formas de dominação. Com medo de abusar do meu poder, fingia que não existia diferença de poder entre os alunos e mim. Foi um erro. Mas foi só quando comecei a questionar meu medo do “poder” — o modo pelo qual o medo se correlacionava com minhas próprias origens de classe, onde eu vira tantas vezes as pessoas dotadas de poder social coagirem, maltratarem e dominarem as que não tinham esse poder — que comecei a entender que o poder não é negativo em si. Dependia do que se faz com ele. Cabia a mim criar meios construtivos dentro do meu poder profissional, exatamente por estar ensinando dentro de estruturas institucionais que afirmam ser aceitável usar o poder para reforçar e manter as hierarquias

coercitivas. (hooks, 2011, p. 245)

Quando o ato de avaliar possui um papel meramente disciplinador, ele torna-se um instrumento de opressão que separa os “eleitos” dos “não eleitos” e exclui uma parte dos alunos do conhecimento ou marginaliza-os e os faz coniventes com a domesticação e a opressão das classes subalternizadas (Luckesi, 2002). Nesse sentido, a avaliação requer uma tomada de posição: “aceitar a realidade como está ou intervir nela” (Luckesi, 2011, p. 291). Tomando essa como uma questão central para refletirmos sobre as disputas curriculares, a avaliação deve ser um ato amoroso: “acolhedor, integrativo, inclusivo” (Luckesi, 2002, p. 172), posto que “sem acolhimento vem a recusa, a exclusão, que significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja. Um recusado distancia-se ou é distanciado” (Luckesi, 2011, p. 270).

Sem aderir a uma prática pedagógica que recusa e gera recusa, podemos pensar caminhos possíveis para propor e avaliar atividades de produção de texto, de forma a compreendermos melhor como pensam nossos alunos enquanto desenvolvem suas escritas, ajudando-os a superarem seus medos e dificuldades, contribuindo para que se tornem autores não apenas de seus textos, mas também de seu próprio aprendizado. Nesse sentido, os estudos em metacognição nos ajudam a pensar sobre como os alunos e nós, professores, fazemos uso de estratégias metacognitivas (o que inclui o planejamento do texto, o estabelecimento de objetivos, o uso do conhecimento prévio, a organização das ideias, estratégias de revisão e autoavaliação etc.) como parte essencial do processo de aprendizado (Griffith; Ruan, 2005).

Uma abordagem metacognitiva sobre o trabalho com a escrita na

sala de aula nos permite saber, de forma única, se os nossos caminhos educativos estão adequados, bem como contribui para que o aluno entenda seu próprio processo de aprendizagem, em outras palavras, o que “funciona” ou não para ele. Saber o que sabemos (e o que não sabemos) contribui para nossos processos de autorregulação e de motivação (Zimmerman; Moylan, 2009) — algo fundamental na forma como estamos concebendo aqui as práticas pedagógicas dialógicas.

Dessa maneira, se desejamos entender como metacognizam os estudantes, suas experiências de aprendizado, precisamos nos abrir para o diálogo que nos tira do centro de controle da sala de aula e que retira “do conteúdo a ser ensinado” a centralidade das atenções dos que ocupam esse espaço. Para isso, precisamos trazer perguntas que nos permitam entender como os estudantes se adaptam às tarefas solicitadas; como decidem seguir os caminhos que seguem e fazer as adaptações que fazem ao seguir esses caminhos; que conhecimentos acessam; em que processos mentais e que recursos linguísticos acionam na construção de seus textos; etc.

Neste texto, de natureza mais reflexiva, não discutiremos modelos didáticos para o ensino da escrita. Optamos por trazer, aqui, ao final, um breve relato de uma experiência vivida em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro e o relato de três estudantes sobre seus textos desenvolvidos em sala de aula, uma vez que entendemos que a aprendizagem (também do professor) se dá através da escuta atenta, da dialogicidade como prática libertadora que enriquece o ensino, que aproxima professor e aluno, que faz surgir os temas geradores, que cria caminhos para a invenção de problemas.

Esta experiência se desenvolveu por meio de uma oficina de leitura de escritoras negras — Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro,

Carolina Maria de Jesus e Chimamanda Ngori Adichie —, em um espaço de disputa curricular organizado pela primeira autora deste texto. Aqui, destacaremos apenas três dos textos produzidos ao longo da oficina por acreditarmos que eles explicitam, de maneira bastante significativa, as ideias defendidas neste texto e por entendermos que este é também um espaço importante de visibilização desses textos. Durante a oficina, foi possível perceber que as alunas ficaram motivadas para produzirem seus textos depois que tiveram contato com a literatura das autoras negras e que se sentiram livres, como meninas negras, para escreverem o que pensam. Além disso, em um olhar metacognitivo da professora sobre suas produções, foi possível notar que administraram seus próprios modos de pensar e empregaram estratégias que contribuíram para a qualidade dos textos produzidos, buscando identificar meios de aprimorar esse fazer que é a escrita.

Com o propósito de contribuir para a nossa reflexão sobre os processos de escrita das alunas, constituídas como autoras sobre sua própria relação com a escrita, trazemos, também, relatos metacognitivos feitos por elas sobre seus processos de construção de texto.

TEXTO 01: POEMA PRODUZIDO POR HELOAH (6º ANO)

Escrava nasci só de corpo
 Livre nasci de espírito.
 Cresci na senzala da vida,
 Mas minha alma não está presa.
 Sempre tomaram tudo que nós temos. Não só
 material, mas também o subjetivo. Mas uma coisa que
 ninguém tira de nós É a essência:

Nossa raça, nossa luz!
 Já nos chicotearam,
 Já nos colocaram no tronco,
 Já nos botaram focinheiras,
 Mas, hoje, nós gritaremos!
 Gritaremos pela liberdade,
 Pela vida, pela igualdade e pela nossa cultura!

TEXTO 02: CARTA PRODUZIDA POR DULCE MARIA (8º ANO)

Eu quero falar para você

Nasci negra, nasci mulher, vocês que me calaram, agora terão que me ouvir! Minha vida nunca foi fácil, sempre impuseram coisas sobre mim. Fizeram-me acreditar que a mulher negra não tem seu valor, não tem voz, não pode escolher seu lugar. Logo eu que sempre fui muito sonhadora!

Quero, com esta carta, mostrar meu valor. Quero dizer que o meu lugar não é atrás da pia, não é com uma vassoura na mão, não é queimando a minha barriga no fogão. Meu lugar é onde EU quiser estar!

Se, no mundo, existisse mais amor, respeito, empatia, liberdade de escolha, afeto, carinho, igualdade, as mulheres realmente poderiam estar onde quisessem. Existiriam mais mulheres negras como enfermeiras, astrônomas, médicas, engenheiras, atrizes, poetisas e o salário dessas mulheres seriam do mesmo valor que dos homens; se, no mundo existisse mais amor, as nossas filhas teriam o direito de escolher e se sentiriam mais valorizadas. O mundo precisa de nós. As pessoas têm coração, sentimento e alma.

Com esperança,
 Voz de uma mulher negra

TEXTO 03: SLAM PRODUZIDO POR DARA REGINA (9º ANO)

Resistência

Eu, menina preta e estudante.
Eu, menina preta e favelada.
Eu, menina preta e da periferia.
Eu, menina preta e a que o sistema não aceita ver com
o livro sobre as mãos Com meus ancestrais aprendi,

A resistir, ter força e lutar!
Com Carolina Maria de Jesus, aprendi que 'negro
só é livre quando morre.' E ainda tem quem
diga que dona Princesa Isabel foi boazinha.
E o pior, ainda querem que eu acredite.
Hoje, em nome dos meus ancestrais,
Em nome das nossas referências negras,
Em nome dos nossos verdadeiros heróis,
Eu luto, resisto e me mantenho forte!
Por um mundo melhor, mais justo
Onde nós homens e mulheres,
Negras e negros
Possamos viver em paz!

Durante toda a oficina, produzida enquanto a autora desenvolvia seus estudos iniciais sobre metacognição e escrita e, portanto, refletia sobre sua metacognição como professora, uma questão perpassava as práticas pedagógicas realizadas com os estudantes: como mediar o ensino da produção textual em atividades escolares, de modo que os alunos tenham liberdade para construírem seus próprios textos, assumindo-se como autores de seus discursos? Dessa maneira, buscou-se manter o diálogo sempre aberto, valorizando a qualidade dos estudantes como escritores, sem negar-lhes o direito ao conhecimento do que é característico de certos padrões textuais.

Ao compreender que a “escrita não é só um instrumento de

comunicação, mas também de aprendizagem” (Vergara, 2013, p. 42), entendemos que é necessário que o professor conheça e acompanhe o processo da escrita do aluno, percebendo que ensiná-lo não equivale a corrigir erros nem buscar o certo ou errado em relação à sua produção, muito menos ressaltar suas dificuldades e/ou possíveis falhas de atenção, mas, acima de tudo, apostar no monitoramento de propostas pedagógicas que lhe ajudem e estimulem a avançar. Dessa maneira, pensamos a escrita destes textos em três etapas — planejamento, escrita e revisão/reescrita, considerando essencialmente a motivação das autoras para a produção de seus textos autorais e o acompanhamento do alcance de seus objetivos por elas mesmas.

Sobre isso, afirma Heloah:

O que me inspirou em escrever esse texto foi a minha revolta, foi um jeito de expressar os meus sentimentos, minha irritação, ao perceber o quanto nós negros sofremos, mesmo antes de nascermos. Eu estava fazendo uma eletiva sobre escritoras negras e a professora estava falando sobre três em específico: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Djamila Ribeiro. Ver que, apesar de grandes adversidades, elas não desistiram. Isso me inspirou a escrever. A força do povo negro me inspirou. (Heloah, 6º ano)

Considerando suas motivações, não é difícil notar como o texto de Heloah corresponde a seu projeto de texto. Sua revolta aparece de maneira fortemente expressa em seu poema, bem como a ideia de que o povo negro não desiste, apesar das adversidades derivadas do racismo que organiza nossa sociedade. O mesmo pode ser notado no relato abaixo:

Para a construção do texto de minha autoria “Eu

quero falar para você» eu queria que o meu texto tratasse sobre as lutas do dia a dia das mulheres negras, retratando sobre a violência sem focar tanto nisso, mas trazendo também soluções pra aplicarmos. Eu fui parando para observar a violência das pessoas e comparar fortemente a vida das pessoas negras e das pessoas brancas e isso me chamou muito atenção. Pra mim foi muito difícil pensar soluções. Problemas temos muitos! Eu passei a procurar mais soluções para as coisas, e não tanto os problemas. E na minha escrita, eu passei a consertar os erros ortográficos, vírgulas, ponto, ponto e vírgula que eu não sabia usar. (Dulce Maria, 8º ano)

No relato de Dulce Maria, além da explicitação de sua motivação e de seus objetivos para a produção de seu texto, vemos, ainda, ao final, como ela pensou as regras da escrita na norma padrão da língua portuguesa não como motivação para a escrita, mas como caminhos para uma revisão (e conseqüentemente uma reescrita) em função do que desejava, como autora, dizer. No relato de Dara Regina, vemos como ela também pensa sobre essas questões, mas também atrela o exercício da escrita à construção de sua subjetividade:

Quando eu redigi 'Resistência', estava vivendo uma fase de autoconhecimento, em que não só estava procurando entender quem eu era de fato, mas entendendo os meus posicionamentos e minha visão em relação ao mundo e à determinadas pautas. Nos textos que eu redijo, costumo expressar meus sentimentos e minhas vivências e, neste *slam*, notam-se essas características quando cito, por exemplo, 'Eu menina pobre e estudante' ou 'Eu menina preta e estudante e a que o sistema não aceita ver com o livro sobre as mãos.' Ao escrever este texto, me senti mais forte e mais determinada a ousar de fazer da minha voz e de minhas palavras ferramentas para

inspirar outras meninas e mulheres negras também, que passam por essa fase de conhecer a si mesma e ter esse autoconhecimento como poder. Em relação à minha escrita, acredito que evolui bastante, ampliei meu vocabulário e com isso possuo mais praticidade para substituir algumas palavras coloquiais por outras que se encaixam mais na norma culta, apesar de, como foi dito anteriormente, meus escritos são meus sentimentos e bem dizer a minha vida. Ao escrever este texto não tive tantas dificuldades, talvez em alinhar meus pensamentos, mas depois fui me achando nas palavras e pontuações também que acredito ter melhorado bastante.” (Dara Regina, 9º ano)

O relato de Dara Regina nos mostra, de maneira bastante explícita, como sua escrita foi pensada metacognitivamente — sua motivação em inspirar outras meninas, o alinhamento de seus pensamentos, a organização do texto, a escrita e a revisão para adequação às normas, sem submeter seus sentimentos a elas. Além disso, vemos, de maneira bastante bonita, como a escrita atua não apenas como meio de expressão de si mesma, mas como processo que lhe ajuda a pensar sobre si, a inventar-se a si mesma e a compartilhar essa possibilidade com outras meninas que com ela se identifiquem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que é nos encontros entre professores e alunos, entre alunos e alunos e entre professores e professores, nos diferentes processos de ensino-aprendizagem, que o novo é experimentado e que as subjetividades se encontram para se (re)construírem. Esse processo é ainda mais significativo quando estamos lidando com crianças e adolescentes na educação básica, uma vez que o ser humano, em seu processo de desenvolvimento, se projeta no outro, construindo,

em função do outro, sua própria identidade (Tomasello, 1999). A linguagem, assim, assume papel fundamental nesses encontros, porque através dela, nos comunicamos e compartilhamos experiências (Rohrer, 2007), de forma que essas projeções intersubjetivas possam ocorrer. Tudo isso só reafirma a ideia de que, através do diálogo, é que nos constituímos verdadeiramente como educadores e educandos.

Daí a importância do ambiente escolar ser pensado como espaço de produção de conhecimentos e como espaço de voz para os alunos poderem se reconhecer como agentes de criação de si e do mundo, refletindo criticamente sobre a realidade que lhes traz sofrimentos (Vargas, 2020). Acreditamos, portanto, que, como docentes, devemos buscar, de maneira consciente — ou seja, metacognitivamente — estratégias de “desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber” (Kastrup, 2005, p. 1287), do ensino antidualógico e bancário (Freire, 1997; 2010). Trata-se de “um aprendizado permanente” (Kastrup, 2005, p. 1287), de uma mudança que ocorre de forma lenta, por meio de muitas disputas curriculares e de um constante exercício de reflexão sobre quem somos como professores, sobre que professores queremos ser e, conseqüentemente, sobre que aprendizes desejamos formar, ou seja, sobre como gostaríamos que nossos estudantes se vissem em relação a suas capacidades de aprendizado.

Neste texto, mais do que propor alternativas metodológicas para o trabalho com a produção de textos na educação básica, nos propomos a discutir as bases que impedem que esse trabalho ocorra de maneira efetiva e como podemos, como professores — agentes curriculares reflexivos — alterar essas bases. Portanto, como toda invenção de problemas envolve diálogo, construímos aqui uma breve

experiência de problematização derivada dos muitos diálogos que produzimos frequentemente com colegas que atuam na educação básica e com estudantes desta etapa de escolarização. Esperamos que este texto se converta em um instrumento a mais para que nossos colegas possam inventar caminhos de transformação de suas práticas pedagógicas em experiência de aprendizagem e de construção de novos sentidos sobre si mesmos.

Através do diálogo, podemos criar novos mundos. Novos mundos menos injustos e mais democráticos. Para isso, é fundamental exercermos nosso papel de educadores que se ponham contra a barbárie que busca nos controlar. Sabemos que não é fácil combater e driblar os mecanismos de opressão que envolvem a imposição de um currículo único a favor das classes dominantes. Sabemos, inclusive, como podemos ver em *O Averso da Pele*, que essa disputa não nos liberta dos problemas sociais que atravessam nossa vida dentro e fora das escolas. Entretanto, acreditamos que, escolher práticas curriculares que legitimem os saberes, inclusive linguísticos, dos estudantes como aprendizes e promover espaços de produção de textos em que possam fazer uso desses saberes para além de “escritas para a escola” é um caminho possível para criar uma educação linguística dialógica em um contexto de opressão.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, n. 3, v. 84, p. 261-271, 1992.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 1, v. 5, p. 63-81, 2005.
- BOTELHO, Patricia Ferreira; NEVES, Fabiana Esteves. Perspectivas metacognitivas

e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. In: *Revista do GELNE*, n. 2, v. 21, p. 189-201, 2019.

BRITTO, Luiz Percival de Lima. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A ideologia da aprendizagem contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação – Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DUFFY, Gerald G.; MILLER, Samuel; PARSONS, Seth; MELOTH, Michael. Teachers as metacognitive professionals. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 240-256, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: De Petrus et Alii Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. In: *Cadernos CEDES*, n. 38. Campinas: Papirus, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Prática de produção de textos na escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7. Campinas, p. 23-29, 1986.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 5, v. 1. Vitória, p. 174-184, 2017.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 44, v. 15. Rio de

Janeiro, p. 247-263, 2010.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino da língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, p. 77-113, 2013.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 1, v. 49, p. 145-166, 2010.

GRIFFITH, Priscilla L.; RUAN, Jiening. What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? In: ISRAEL, Susan E.; BLOCK, Cathy Collins; BAUSERMAN, Kathryn L.; KINUCAN-WELSH, Kathryn. (Eds.). *Metacognition in literacy learning*. London: Lawrence Erlbaum, p. 03-19, 2008.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JIANG, Yingjie; MA, Lin; GAO, Liang. Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 59, p. 403-413, 2016.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: *Revista Educação e Sociedade*, n. 93, v. 26. Campinas, p. 1273-1288, 2005.

KASTRUP, Virginia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeire Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 52-60, 2012.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-64, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNDEBERG, Mary; MOHAN, Lindsay. Context matters: Gender and cross-cultural

differences in confidence. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/ Taylor & Francis Group, p. 221-239, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13- 44, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-168, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 144-161, 2013.

ROHRER, Tim. Embodiment and Experientialism. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, p. 25-48, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTISI, Giuseppe; MAGNANO, Paola; HICHY, Zira; RAMACI, Tiziana. Metacognitive Strategies and Work Motivation in Teachers: An Empirical Study. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 116, p. 1227-1231, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Daniel do Nascimento. ‘A propósito de Linguística Aplicada’ 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. In: *D.E.L.T.A.*, v. 31, p. 349-376, 2015.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. (Orgs.). *Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutóia: Diálogos, 2022.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 168, v. 48, p. 388-411, 2018.

TENÓRIO, Jeferson. *O Averso da Pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TOMASELLO, Michael. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VARGAS, Diego da Silva. *O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático*. 2017. 396f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, Diego da Silva. A inserção dos estudos em cognição na Linguística Aplicada de hoje: questões para uma educação linguística brasileira do/no século XXI. In: *RAÍDO*, v. 14, p. 190-215, 2020.

VARGAS, Diego da Silva. (Auto)reflexões sobre o letramento acadêmico na formação de professores de língua portuguesa. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira; ZACCH, Vanderlei José (Orgs.). *Estudos na Linguística Aplicada: Discurso e Formação Docente*. São Paulo: Pontes Editores, p. 71-90, 2023.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. *Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect*. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 221-239, 2009.