

**ESCRITA SOLIDÁRIA PIBID UENF/PEDAGOGIA:  
A ESTRATÉGIA DA TROCA  
DO GÊNERO TEXTUAL CARTA EM SALA DE AULA**

*Iago Pereira dos Santos* (UENF)

[iagoreisd@gmail.com](mailto:iagoreisd@gmail.com)

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva* (UENF)

[lizdaiana@ig.com.br](mailto:lizdaiana@ig.com.br)

*Monique Teixeira Crisóstomo* (UENF)

[monikebj@gmail.com](mailto:monikebj@gmail.com)

*Marcela Vieira Coimbra* (UENF)

[marcela-vcoimbra@hotmail.com](mailto:marcela-vcoimbra@hotmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinaff@gmail.com](mailto:elinaff@gmail.com)

Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefatos técnicos, mais computadores. Não percebem que não é aí que o pensamento nasce. O nascimento do pensamento é igual o nascimento de uma criança: tudo começa com o ato de amor. Uma semente há de ser depositado no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: interpretes de sonhos.

(ALVES, 2002, p. 92)

**RESUMO**

A escrita é uma das formas mais fascinantes de comunicação. Escrever ainda que pareça uma tarefa fácil, para muitos alunos da educação básica é considerada uma incumbência árdua. Logo, o presente resumo versa sobre a minha participação, enquanto bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, em uma turma de 5º ano da Escola Municipal Maria Lúcia no município de Campos dos Goytacazes – RJ, na qual presenciei o sentimento de negação, receio, bloqueio mental, dificuldade, insegurança, intolerância, angústia, frustração, medo e desconhecimento dos alunos no que tange a escrita autoral, e, por conseguinte, com o gênero textual carta pude trabalhar juntamente com os alunos uma escrita prazerosa e lúdica, a fim de que os discentes fossem perdendo os sentimentos negativos que possuíam no que desrespeita a escrita. A metodologia utilizada no estudo pautou-se na “pesquisa-ação” (THIOL-LENT, 1985), “escuta sensível” (BARBIER, 2002), “estratégias de trocas de carta”

(BAZARIM, 2006), e também na revisão de literaturas especializadas no assunto, tais como: BRITTO (2007), CAGLIARI (2009), POSSENTI (2000) e GERALDI (2000). Os resultados da investigação demonstraram que os educandos com a inserção do projeto PIBIDiano da troca de cartas foram se habituando com a escrita autoral, transformando os seus bloqueios em relação a escrita em criatividade para uma escrita autoral.

**Palavras-chave:** Escrita. Estratégia pedagógica. Ensino de língua.

## **1. Introdução**

Para início de conversa, o presente artigo é fruto da participação do autor como bolsista de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do governo federal.

Visto que, o ensino de língua portuguesa oferecido pelas escolas públicas brasileiras estão muito aquém do esperado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (1997), podemos observar no cotidiano escolar uma lacuna a ser preenchida. O trabalho com leitura e escrita que deveria nortear o plano político pedagógico da escola está sendo esquecido, e quando lembrado, está sendo posto em prática de forma omissa pelos profissionais da educação. Vemos pois, educandos chegando ao 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental com uma formação incompleta no que tange os preceitos linguísticos gramaticais e textuais.

O início da trajetória do autor no PIBID começou em março do ano de 2014 e findou no mês de junho do mesmo ano, portanto foram quatro meses de experiência investigativa. Embora a passagem pelo programa ter sido bem rápida, foi desenvolvido alguns trabalhos no contexto de uma escola da rede pública do município de Campos dos Goytacazes – RJ, na qual foram trabalhadas questões que concernem a escrita com uma turma de 25 alunos, do 5º ano do ensino fundamental, com a ajuda de mais 5 bolsistas do programa, os quais se encontram em processo formativo no curso de licenciatura em pedagogia.

Foram vários encontros na escola parceira do PIBID, nos quais foram desenvolvidas atividades de leitura, escrita autoral, criatividade e ludicidade. Essas atividades desenvolvidas no contexto escolar tiveram o objetivo de evidenciar qual era a relação dos discentes com a escrita, se os sujeitos em formação tinham algum sentimento negativo ou positivo em relação à escrita.

Para essa iniciativa investigativa selecionamos como metodologia

a escuta sensível de René Barbier (2002, p. 01) que o autor revela ser um método baseado na psicologia rogeriana, onde “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo *do outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistemas de ideias, de valores de símbolos e de mitos”. Nessa perspectiva de escutar o outro e inferir respostas ao que foi dito pelo falante, o ouvinte não faz juízos de valores, não mede e não compara. Portanto, podemos considerar a escuta sensível como uma metodologia que se apoia na empatia do pesquisador; no reconhecimento da aceitação do outro; e que ela afirma a congruência do pesquisador perante os fatos.

Apesar da escolha da metodologia da escuta sensível de Barbier, também trabalhamos com os pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1985, p. 14) a qual o autor caracteriza da seguinte maneira:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Partindo dessa perspectiva fomos definindo a ação, os agentes, os nossos objetivos e percalços, e os conhecimentos que seriam produzidos mediante o problema que evidenciamos.

Como material para produção de conhecimento e aproximação dos sujeitos que compõem essa pesquisa foi selecionada a estratégia da troca de carta proposta na dissertação de mestrado de Milene Bazarim (2006) que durante seu processo de pesquisa, a fim de obter o título de mestrado em linguística aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da Universidade de Campinas – UNICAMP desenvolveu uma forma de interação através da troca de mensagens com os seus alunos da rede pública do estado de São Paulo. A autora salienta que à priori as cartas eram escritas semelhantemente a um bilhete, contudo após alguns meses de interação entre ela e seus alunos, o gênero bilhete foi desaparecendo e dando espaço a um novo gênero, que se assemelhava a carta pessoal.

## **2. O PIBID**

No cenário das políticas educacionais, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do ano de 2010 do governo federal sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES de aperfeiçoamento e va-

lorização da formação de professores para educação básica e para melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, o qual fornece bolsas para estudantes de licenciatura em nível superior, para que estes desenvolvam projetos em escolas da rede pública de ensino.

O decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no *Diário Oficial da União*, explica em seu Art. 3º que o PIBID possui alguns objetivos específicos, a saber:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofinanciadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Assim, o programa cumpre com os seus objetivos e complementa a formação inicial do professor, levando esses licenciandos para sala de aula, para desenvolver projetos que buscam a melhoria da educação básica. Podemos dizer que o PIBID enquanto política de ação formativa, que contribui para o fortalecimento da formação prática dos graduandos dos cursos de licenciaturas do Brasil cumpre com o seu objetivo, uma vez que vem propiciando uma melhor intimidade dos educandos em formação superior com a prática docente.

Outra disposição que o referido decreto traz à tona em seu artigo nº 4 é a questão dos que estarão aptos a participar do programa, a saber:

O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a *alunos de cursos de licenciatura* que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos *professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades*. (Grifo nosso)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID:

- I – bolsa para estudante de licenciatura;
- II – bolsa para professor coordenador institucional;
- III – bolsa para professor coordenador de área; e
- IV – bolsa para professor supervisor.

Como pode ser visto na citação acima os profissionais habilitados a estarem participando do programa são bem explicitados, tendo cada um a sua especificidade e atribuições enquanto bolsista. Quanto às instituições que poderão participar do programa, o documento também é incisivo alegando que só podem participar dos editais as instituições de esfera pública estadual ou federal, todavia essa vertente foi revista e previu que as instituições privadas que oferecem cursos de licenciatura também poderiam participar do programa de iniciação à docência.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em vigor na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF desde o ano de 2010 quando foi criado o programa encontra-se em seu segundo mandato, sob a coordenação institucional da professora doutora Eliana Crispim França Luquetti. O projeto “Ações investigativas na formação docente” desenvolvido pela UENF, em 11 escolas públicas municipais e estaduais dos municípios de Campos dos Goytacazes e São João da Barra, localizadas no estado do Rio de Janeiro, começou em março de 2014 e, desde então vem cumprindo seu papel na contribuição do fortalecimento da formação docente juntamente com a melhoria da qualidade da educação básica nesses municípios. Estão envolvidos nessa empreitada 5 cursos de licenciatura da universidade, a conhecer: pedagogia, física, química, biologia e matemática, os quais possuem seus coordenadores. Cada curso possui seus objetivos e métodos de ensino, funcionando como subprojetos do projeto submetido a CAPES.

Quanto ao número de bolsistas envolvidos nos projetos, podemos dizer que são aproximadamente 104 bolsistas, divididos em áreas de atuação e modalidade de ensino, sendo que 100 são alunos dos cursos de licenciaturas e 4 são alunos dos cursos de pós-graduação em cognição e linguagem e ciências naturais da UENF. Esses bolsistas atendem a cerca de 3100 alunos da educação básica.

**3. O subprojeto PIBID Pedagogia/UENF: a escrita na sala de aula em questão**

O subprojeto do PIBID Pedagogia intitulado “Escrita solidária” é uma solução encontrada pelo professor doutor Gerson Tavares do Carmo de inserir os graduandos do curso de licenciatura em pedagogia envolvidos no programa no contexto educacional, mais especificamente no da escrita na escola. Este funciona da seguinte maneira, os bolsistas e os seus respectivos supervisores, as terças-feiras de cada semana, assistiam a um minicurso que elucidavam questões acerca da escrita, autoria, criatividade, autoestima, gêneros e tipologias textuais e, assim se direcionavam as quintas-feiras de cada semana as escolas parceiras do Pibid, para que fossem postos em prática todos os conhecimentos adquiridos nos minicursos.

O objetivo principal do subprojeto se ancorava nos pressupostos da linguística, ou melhor, no ensino de língua materna, o qual pretendia verificar as práticas de escrita que estavam sendo desenvolvidas na escola, bem como as nuances desse processo. Também era objetivo do subprojeto ultrapassar as barreiras que impediam que os alunos da rede pública municipal de ensino se consolidassem como escritores de seus próprios textos.

Para isso foram selecionadas 4 escolas da rede municipal do município de Campos dos Goytacazes – RJ para que fossem postas em prática as ações dos “pibidianos”. Os encontros que aconteciam nas escolas eram louvados pelos professores e equipe pedagógica da escola, embora tenha havido alguns percalços, os quais não abordaremos nesse texto. Os alunos selecionados para que fosse trabalhada a escrita autoral foram os do 5º ano do ensino fundamental, pelo fato destes terem uma vivência maior com a cultura escrita e estarem fechando o primeiro ciclo fundamental de sua formação.

Do plano de ação ao plano de choro, os graduandos foram imersos no contexto educacional e assim puderam presenciar o que já era hipoteticamente comprovado: os estudantes da Educação Básica tem pouca familiaridade com a escrita, escrevem pouco, cometem erros de ortografia (o que eu penso ser um fator menor, mas que merece atenção) e alguns nem do quadro negro conseguem copiar, ora por bloqueio, ora por medo de cometerem algum “tropeço” na língua portuguesa.

A escrita que deveria ser uma prática dominada pelos alunos em processo de formação fundamental era uma lacuna a ser preenchida. Os

poucos que escreviam no ambiente de aprendizagem ainda se ancoragem na linguagem oral na hora de escrever os seus textos.

De acordo com Do Carmo e Ferreira (2015, p. 169) a linguagem escrita ocupa um lugar essencial no registro de memórias, ideias, emoções e sentimentos e funciona, ou, deveria funcionar, como expressão de compreensão e de intervenção na realidade dos sujeitos.

Posta essa questão da escrita como objeto de registro, imaginemos uma pessoa que não consegue fazer uso dessa linguagem de maneira eficiente, pelo simples fato de estarem em um contexto de aprendizagem que não os permite fazer uso desta linguagem.

Em contrapartida, reforçamos que cabe ao professor trabalhar as questões linguageiras com seu alunado, no caso dos alunos envolvidos no projeto, a linguagem escrita. Mostrar para eles que a língua funciona de determinada maneira, possui regras que a torna padronizada e, que, essas regras precisam ser respeitadas no momento em que eles escrevem um texto.

É certo que os educandos chegam à escola com suas ideologias linguísticas já consolidadas em decorrência do ambiente social em que estão situados. Portanto, cabe a escola trabalhar as diversas situações comunicativas com o seu alunado, não reforçando nenhum preconceito acerca da língua, de forma que leve o aluno a fazer uma reflexão sobre a língua que utiliza. De acordo com Britto (1997) “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”, pois é através dela que se dão as relações de poder, de dominador e dominado. Em uma sociedade grafocêntrica os que sabem fazer o uso efetivo da linguagem escrita possuem mais chances de ascensão do que os que não possuem habilidade para escrever.

Fazem-se justas as palavras de Kato, quando ela enfatiza que:

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7)

Ao proclamar a função da escola como responsável de inserir a criança no mundo da escrita, a autora está efetivamente postulando que o

professor precisa desenvolver habilidades cognitivas em seus alunos que os façam utilizar a escrita em suas práticas sociais.

No que concerne os alunos que estavam sendo observados pelos pibidianos, podemos considerar que grande maioria destes se encontrava em estado de fracasso escolar, no que tange a conhecimentos básicos para a escrita.

Britto corrobora com a discussão quando argumenta que,

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p. 30)

Sendo assim, o domínio do código escrito não deve ser meramente pautado pelas gramáticas de cunho tradicional, mas de forma que leve o aluno a fazer o uso dessa língua, tornando-se usuário competente de sua língua.

#### **4. O gênero textual carta em sala de aula: a metodologia da troca de cartas**

No que tange o trabalho com o texto em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997/ 1998) preconizam que os gêneros textuais devem ser a base para se trabalhar o texto em sala de aula. Contudo, o que se observa no ensino de língua é que há uma grande confusão ao se propor o trabalho com gêneros textuais, ora conceituais, pois o professor se confunde com os conceitos de gênero textual e tipologia textual, ora este reforça os velhos pressupostos do ensino de língua, pautado na perspectiva normativa da língua.

Silva (2002, p. 13) salienta que o gênero textual carta pessoal é “uma produção de linguagem socialmente situada que engendra uma forma de interação particular”. Portanto, é por isso que esse gênero textual foi o escolhido para se trabalhar com os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Não só por isso, mais também por causa de seu aprendizado rápido.

Há também uma recomendação do próprio PCN de língua portuguesa propondo a leitura e a escrita do gênero textual carta em sala de aula, pois as cartas, de maneira geral, permitem variados tipos de comunicação, como por exemplo, a petição, agradecimentos, informação, co-



brança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros.

Nos encontros nos pautamos na metodologia e/ou atividade desenvolvida por Bazarim (2006) em sua dissertação de mestrado, que denominamos troca de carta em sala de aula. A priori demos uma aula acerca do gênero textual bilhete para os alunos a fim de que eles compreendessem e confeccionassem um gênero mais fácil do que o que posteriormente seria pedido. A posteriori os pibidianos escreveram bilhetes aos alunos, convidando-os para uma interação por meio de bilhetes.

Foram escritos um total de 150 bilhetes, os quais eram submetidos a trocas entre os pibidianos e os alunos. Vale ressaltar que os alunos de maneira alguma foram impostos a escreverem, uma vez que ao final de cada bilhete/carta vinha a seguinte informação “Esteja livre a responder esse bilhete ou não responder”. Surpreendentemente a maioria dos alunos respondeu os bilhetes e daí começou-se uma interação entre bolsista e aluno, todavia alguns alunos não responderam os primeiros bilhetes, ora por que faltaram na aula de troca, ora por medo de escrever e serem reprimidos pelos bolsistas.

Justamente esses alunos que não responderam foram os que os bolsistas tiveram mais zelo, de forma que eles compreendessem o objetivo da atividade e demonstrassem os seus sentimentos a respeito da escrita. Logo, como segundo plano para saber a percepção dos alunos sobre as aulas de língua portuguesa foi feita uma pergunta, a qual os alunos responderiam se gostavam ou não das aulas de língua e o motivo do sim ou do não. Obtivemos resposta desde “sim, eu amo a língua portuguesa, por que me permite ampliar meu vocabulário”, até “não, eu odeio estudar a língua portuguesa, por que é chato”. Foram exatamente os alunos que não respondiam as cartas que deram “não” como resposta a pergunta feita acerca da língua.

Lúcia Moysés ao questionar a postura do professor perante o sentimento de fracasso de sua clientela salienta que,

há na sala de aula certas situações que podem ser mudadas pela ação da vontade. O nível de autoestima da turma é uma delas. Um professor interessado, conhecedor dessa temática, poderia desenvolver, com seus alunos, uma ação voltada para o aumento desse nível. Sendo bem-sucedido nessa empreitada, o seu sucesso poderia funcionar, então, como um indicio externo do seu próprio valor como profissional. (MOYSÉS, 2001, p. 60)

É irrefutável a questão de que é difícil de ensinar qualquer disci-

plina, devido aos fatores externos e internos à sala de aula, como por exemplo, a desvalorização profissional; achatamento salarial; múltiplos locais de trabalho; desmotivação pessoal com a profissão docente, e também a falta de material didático; hegemonia do livro didático no ensino; desmotivação dos alunos; os currículos que não condizem com a realidade do educando, entre outros. Portanto, cabe ao professor driblar as suas dificuldades de concretização do trabalho docente e procurar metodologias eficazes para abordagem dos conteúdos.

No entanto, o professor quando é conhecedor de sua turma sempre procura uma forma de trabalhar os medos de seus alunos, os colocando a refletir sobre o motivo dos medos, propiciando uma mudança naquele contexto. Esse profissional deve ser consciente que a sua profissão é importantíssima para o desenvolvimento da nação e, que se tornar-se um profissional omissor, essa omissão repercutirá na vida do seu alunado.

Retomando a discussão acerca dos gêneros textuais e da troca de carta em sala de aula, Bezerra colabora dizendo que

o trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de propiciar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadão de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolares. (BEZERRA, 2010, p. 234)

Ainda sobre a discussão do motivo de se trabalhar o gênero textual em sala de aula, Marcuschi (2010) vai dizer que “é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos autênticos do dia a dia”. (p. 37)

## **5. Considerações finais**

Com o presente artigo, procurei demonstrar como uma estratégia metodológica foi executada em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal de Educação Básica, de Campos dos Goytacazes – RJ. A questão que norteou nosso debate foi a seguinte: de que forma estudantes em fase de conclusão do ensino fundamental I concebiam a escrita? Logo, observamos essa prática enquanto bolsistas do Pibid e desenvolvemos uma ação para solucionar o problema, assim como determina a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent.

Percebemos que os alunos do 5º ano estavam com uma escrita

muito aquém da desejada para a idade dos alunos. Poucos eram os alunos que conseguiam desenvolver uma prática de escrita em sala de aula. Depressa, os bolsistas decidiram um plano de ação utilizando como atividade de prática de escrita textual, na qual escolhemos o gênero textual bilhete, a princípio, e posteriormente o bilhete foi virando carta pessoal.

Assim, como na pesquisa desenvolvida por Bazarim (2006), as nossas presunções apontaram para os mesmos resultados obtidos por ela. Os gêneros textuais trabalhados em sala de aula atuaram como gêneros catalisadores da reconstrução do espaço interacional, de acordo com Signorini (2006). Os bilhetes e cartas trocados pelos bolsistas com os alunos possibilitou uma forma de interação e trocas afetivas no ambiente educacional, demonstrando que o trabalho com os gêneros textuais são medidas eficazes para que o ensino de língua materna seja postulado de melhor maneira.

Segundo Cagliari (2009) comumente os professores de língua materna demonstram saber muito pouco sobre a origem da escrita, como ela funciona, como ela deve ser usada em diferentes situações. Ainda de acordo com o autor “*a escola ensina a escrever sem saber o que é escrever*”).

A estratégia da troca de cartas pessoais em sala de aula realizada pelos pibidianos se justificou pelo seguinte fato:

na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (GERALDI, 2000, p. 128)

Se na escola não se produz textos, a atividade de trocar cartas entre bolsistas e alunos se fez necessária para ensaiar uma escola que produz textos.

Os escritos das cartas apontavam erros ortográficos, o que é normal, se tratando de uma turma de 5º ano, a qual está começando seu percurso escolar agora. De acordo com Geraldi (2000) os problemas ortográficos em um texto são problemas menores, mais são problemas. É por isso que em uma aula de língua portuguesa um dos objetivos é fazer com que o aluno domina a variedade escrita padrão da língua. Todavia, o professor não precisa humilhar o aluno para lhe mostrar esse caminho.

Enquanto trabalhávamos a escrita com os alunos do 5º ano pudemos perceber que quando a linguagem escrita não é trabalhada juntamente

te com a oralidade, a língua escrita torna-se um pouco confusa para os que estão ingressando na vida de escritor. O que se justifica em Possenti (2000) “a escrita, como a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela, embora esteja claro que as duas modalidades são diversas em numerosos aspectos de que não cabe aqui tratar”. (POSSENTI, 2000, p. 53)

Construir uma interação baseada na escuta sensível, fazendo uma desconstrução dos estereótipos sociais a respeito da escrita, faz com que o aluno se torna auto eficientes e criativos quando escrevem. Logo, a sua autoestima eleva-se possibilitando desfrutar de um prazer de escritor autor, podendo até dizer que o aluno atingiu a sua escrita autoral.

Quando nos remetemos ao medo de escrever podemos dizer que ele é natural, até por que somos seres humanos que ao ser posto em prova sempre sentimos medo. Contudo, é inadmissível que o professor não cumpra com o seu dever de trabalhar a língua escrita com seu alunado, permitindo que os discentes sejam autores de seus próprios textos.

Por fim, percebi que o empoderamento dos educandos para escrita autoral é doloroso, todavia é prazeroso, e tem que ser feito com afetividade e paciência pedagógica. A paciência pedagógica é o autor de sensível aos anseios dos alunos, ter uma escuta sensível e possibilitar uma forma de atender as demandas da classe.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, R. *Escuta sensível na formação de profissionais da saúde*. Brasília. 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/escutasensivel.pdf>>. Acesso em: 14-04-2016.

BAZARIM, M. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. Dissertação (de Mestrado). – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 14-04-2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília:

MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, Rio Grande do Sul, vol. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

\_\_\_\_\_. *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M<sup>a</sup>. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DO CARMO, G. T.; FERREIRA, S. M. Educação de Jovens e Adultos: Tensões nas relações com a escrita. *Revista Linkscienceplace Interdisciplinar*, Campos dos Goytacazes, vol. 2, n. 1, 168-188, 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M<sup>a</sup>. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, 19-38.

MOYSÉS, L. *A autoestima se constrói passo a passo*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000, 47-56.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 2002. 209. Tese (de doutorado). – Instituto de Letras – UFMG, Belo Horizonte, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.