

reclamar em meio a tantas horas de trabalho extra, quero, em vez disso, agradecer ao meu esposo, John Skorpen, por afastar-me da escrivania. Sou grata pelos dias de caminhadas pelas montanhas de Wind River e de exploração das ilhas do Caribe; sou, também, grata pelas aventuras tranquilas com nosso gato, cão, lar e família.

SEÇÃO I:

O ESSENCIAL PARA O ENSINO DA ESCRITA



1

Criando a energia para escrever

Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita. Necessitamos tornar nossas vidas belas. Com pictografias rudimentares, os homens das cavernas escreveram sua história nas paredes de pedra de suas "casas". Com canetas luminosas, esferográficas, batom e lápis, as crianças deixam suas marcas nas paredes dos banheiros, no verso de velhos envelopes, no dever de casa de sua irmã mais velha. Em letras trêmulas e vagarosas, os velhos e os doentes de nossos asilos e hospitais imprimem suas vidas no papel. Não existe uma linha de ação, na estonteante complexidade de nossas vidas, se não aquela que descobrimos e planejamos para nós mesmos. Articulado a experiência, chamamos direitos sobre elas. Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência. É por isto que Anne Morrow Lindbergh diz: "Devo escrever. Devo escrever de qualquer modo. A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos".

Escrevemos porque queremos entender nossas vidas. É por isto que meus armários estão cheios de caixas e mais caixas de velhos jornais amarelados. É por isto que encontrei páginas de poesias sob o colchão de minha filha adotiva, Kira, quando foi acampar. É por isto que meu pai diz que logo começará a escrever suas memórias. Como John Cheever explica: "Quando comecei a escrever, descobri que este era o melhor modo de tirar algum sentido de minha vida".

Em nossas escolas, porém, os estudantes dizem-nos que não querem escrever. Aliás, eles não precisam se encomodar em dizer isso: nós podemos sentir sua apatia quando engendram estórias completamente inadequadas; podemos ouvi-los questionar: "Quantas linhas tenho que escrever?" Esquecemos que nós, também, bocejáramos e suspiráramos, se nos pedissem para escrever sobre nossas férias de verão ou sobre nosso prato favorito. Não consideramos como nós mesmos nos sentíamos se a única resposta a nossas estórias suadas fosse "Regular" e "Continue tentando", escritas em caneta vermelha. Esquecemos quão vulneráveis somos como alunos e como pessoas, e quão fácil se torna proteger a nós mesmos com camadas de uma ressignação aborrecida. Em vez de pensarmos mais honesta e profundamente sobre os motivos por que os estudantes aprenderam a antipatizar com a escrita, nós forçamos, empurráramos, iludimos, motivamos, estimulamos, trapaceamos, exigimos...

A ironia, nisso tudo, é que nós, nas escolas, bloqueamos as razões naturais e permanentes para escrever, e, depois, queixamo-nos de que nossos estudantes não querem escrever. O ciclo continua. Depois de fazermos um desvio em torno das verdadeiras razões pelas quais um ser humano escreve, enterramos a ânsia para escrever, de nossos estudantes, com caixas, kits e manuais cheios de estimulantes sintéticos à escrita. Na melhor das hipóteses, este material produz surtos artificiais e de curta duração, de entusiasmo para a escrita, que logo desaparecem, deixando, em seu lugar, a passividade. O pior de tudo é que aceitamos esta passividade como um contexto inevitável de nosso ensino.

Dentro deste ciclo de fracassos, é um absurdo falar-se em fazer com que os estudantes rascunhem e revisem suas composições, ou sobre a importância de conferências com os colegas ou, ainda, sobre novos métodos para o ensino da poesia e da ficção. O professor, com bastante razão, nem querará ouvir falar sobre maneiras de encorajar uma criança a ir além de um rascunho primitivo ou sobre a importância de uma pesquisa baseada na vivência da sala de aula. Nada disto parecerá plausível para um professor que lute contra a gigantesca força da resistência dos estudantes. Tal professor desejará somente um novo modo de conseguir que seus alunos revisem seus textos para a correta aplicação de pontos e letras maiúsculas ou, ainda melhor, desejará um modo de aliviar sua carga de ensinar a escrever. Quando os estudantes resistem à escrita, os professores resistem ao seu ensino.

Quando, há seis anos atrás, mudei-me de New Hampshire para a cidade de Nova Iorque e comecei a falar aos professores daqui sobre os cinco esboços de Jennifer para sua composição sobre um veado, e sobre as incursões precoces de Andrew na ficção, comecei finalmente a descobrir por que os professores sacudiam suas cabeças e suspiravam profundamente. Naquele tempo, eu pensava que era porque Jennifer e Andrew eram crianças de su-

búrbio, que a Atkinson Elementary School era uma pequena escolinha em uma pequena aldeia da Inglaterra, e que tudo isto estava a milhas de distância da realidade das imensas escolas de cimento de Nova Iorque, onde grades protegiam as janelas e seis andares de corredores mal iluminados estavam atravancados com salas de aula abarrotadas com trinta e cinco crianças cada, a maioria delas aprendendo o inglês como uma segunda língua. E na verdade, a lacuna existente na comunicação era, parcialmente, o resultado de contextos de sala de aula completamente distanciados da realidade. Mas a diferença que realmente importava não eram os antecedentes familiares das crianças, nem o layout físico das classes, mas o fato de que, durante os dois anos nos quais Donald Graves, Susan Sowers e eu éramos pesquisadores residentes na Atkinson Elementary School, os professores de lá haviam aprendido a incentivar o desejo natural das crianças para escrever — e isso torna tudo o mais, no ensino da escrita, possível.

Não me interprete mal: na cidade de Nova Iorque, muitos professores valentes lutaram durante anos para motivar seus estudantes para a escrita. Mas "motivar para a escrita" é muito diferente de ajudar os jovens a envolverem-se profunda e pessoalmente com sua escrita. Em todos os Estados Unidos, somos mais capazes de fazer o primeiro — motivar para a escrita — do que o segundo — criar este envolvimento. Deixe-me esclarecer este ponto. No Teachers College, onde sou professora de Educação para o Ensino da Língua Inglesa, freqüentemente peço a um de meus alunos para que apresente um modelo de lição para o grupo, como um todo. Embora estas lições variem, existe sempre algo de similar, a seu respeito. Em uma lição típica, por exemplo, o professor divide a classe em pares, pedindo que uma pessoa de cada par desenhe uma figura geométrica complexa (secretamente) e dê instruções que farão com que seu parceiro reproduza o desenho original acuradamente. O exercício é muito divertido, todos falham completamente e, por quinze minutos, todos nós nos envolvemos na escrita.

E daí? Quando estes quinze minutos acabam, não sobra nada. As atividades orientadas pelo professor, tais como esta, podem "estimular à escrita", mas não ajudam os estudantes a se envolverem profunda e pessoalmente com o ato de escrever.

Ainda assim, continuamos procurando por novas atividades motivadoras, continuamos à cata de uma sacola de truques que, de algum modo, convença os estudantes a escreverem. Quando ensinei na escola primária, cheguei a levar para a sala de aula um ninho de vespas e, mostrando-o orgulhosamente, pedi que todas as crianças escrevessem sobre ele. Somente agora, em retrospecto, vejo que estava sendo paternalista. Eu presumia que meus estudantes não possuíam seus próprios troféus para exibir, que não possuíam suas próprias histórias para contar. Somente agora dou-me conta do que aquilo que é verdade para mim, para meu pai e para Kira, também é verdade

para a maioria das pessoas: nos preocupamos com escrever quando isto for pessoal e interpessoal. Por debaixo de camadas de resistência, possuímos todas as necessidades primárias de escrever. Necessitamos tornar nossas verdades bonitas, e precisamos dizer para outros: "isto sou eu. Esta é minha história, minha vida, minha verdade". Precisamos ser ouvidos.

Agora, seja trabalhando com crianças ou com adultos, eu sei que ensinar a escrever começa com o reconhecimento de que cada indivíduo vem para a oficina de trabalho de escrita com preocupações, idéias, recordações e sentimentos. Nossa tarefa, como professores, é ouvir e ajudá-los a ouvir. "Quais são as coisas que você gosta e conhece?", pergunto aos escritores, e pergunto-lhes sempre, não importando se estes escritores têm seis ou sessenta anos de idade.

A cada verão, o Teachers College mantém um seminário de duas semanas sobre ensinar a escrever. Os participantes escrevem sobre amor, medo e velhice. Escrevem acerca daquilo que conhecem bem e sobre aquilo que não sabem, com relação aos assuntos conhecidos. Escrevem sobre a emigração da Rússia, sobre a mudança de uma casa para um apartamento e sobre criar uma criança deficiente. Não escrevem histórias chamadas "Minha vida como uma cachoeira", ou "O dia em que Fui um Lápis". Não escrevem falsas epístolas, capas de livros que nunca foram escritos ou sinopses dos livros que estão lendo. Não escolhem a atividade de escrever finais alternativos para um livro ou mandar cartas de um personagem para o outro. Nós, adultos, queremos escrever muito mais literatura do que sobre literatura.

Nossas crianças não são diferentes. Elas, também, têm vidas ricas em experiências. Em nossas salas-de-aula, podemos incentivar a ânsia humana, se ajudarmos os estudantes a descobrir que suas vidas valem a pena ser passadas para o papel e se os ajudarmos a selecionar seus tópicos, seu gênero e audiência. Haniff, um aluno, escreve sobre como, de sua janela da cozinha, pode ver os fogos de artifício, que comemoram o aniversário de cem anos da ponte do Brooklyn. Maria escreve sobre a saudade que sente da fazenda de sua avó, em Porto Rico. Roberto, o filho de um fazendeiro migrante da Flórida, escreve estórias, poemas e narrativas pessoais - todas sobre seu cão. "Mudo tão constantemente que o único amigo com quem posso contar, sempre é meu cão", Roberto explica.

Gwen tem somente seis anos de idade, mas já utiliza a escrita como um modo de lidar com os temas mais difíceis da vida. A figura 1-1 mostra sua história.

Estas crianças nem sempre encontrarão tópicos tão importantes, e nem sempre escreverão tão bem quanto Gwen; terão seus altos e baixos como escritores, mas isto sempre ocorrerá dentro do contexto do envolvimento pessoal com a escrita. Algo ocorreu em suas salas-de-aula, para criar este envolvimento, algo essencial para o ensino da escrita. A escolha do tópico é

escrita como um projeto pessoal

parte deste processo, mas o principal é que, quando convidamos as crianças para que escolham sua forma, voz e audiência, bem como seu tema, damos-lhes a posse e a responsabilidade por aquilo que escrevem. Isto transforma a escrita, de uma tarefa designada em um projeto pessoal. Debbie, de nove anos de idade, coloca as coisas do seguinte modo: "Às vezes, quando tenho um dia realmente 'duro', e nada parece estar dando certo, eu penso 'nada é meu'. Bem, meus escritos são. Posso escrever de qualquer modo que quiser. Você sabe, sua mãe pode dizer 'Vá para a cama, agora'. Ninguém pode dizer a você como escrever sua própria história. Você é mãe de sua história."

Quando a escrita torna-se um projeto pessoal para as crianças, os professores não necessitam adular, pressionar, seduzir e motivar. O ato de ensinar se transforma. Com um leve toque, podemos guiar e estender o crescimento das crianças e de sua escrita. Além disso, nosso ensino torna-se mais pessoal e essa é a maior diferença.

Através de seus estudos sobre as normas existentes em milhares de salas de aula norte-americanas, John Goodlad ajudou-me a entender porque o ensino da escrita tornou-se importante para professores e alunos em todo o país. A oficina de escrita proporciona um local onde o ensino pode tornar-se profundamente pessoal. Tanto os professores quanto as crianças podem focalizar seu interesse em tópicos de interesse das crianças. Ainda assim, na maioria das salas de aula norte-americanas, o foco do professor não está na criança, mas em um unidade de estudo, no livro-texto, no currículo elaborado com antecedência. Enquanto isso, as crianças têm suas próprias preocupações: um irmãozinho recém-nascido, a fazenda da avó em Porto Rico, uma carta para o próprio pai. As duas agendas - do professor e da criança - estão a quilômetros de distância, uma da outra. Em *A Place Called School* (Um Lugar Chamado Escola), Goodlad escreve: "os dados... sugerem-me o quadro de professores bem-intencionados indo em frente com seus próprios projetos, algo distanciados e quase sem conexões com as 'outras vidas' de seus alunos. Aquilo que os alunos vêem como sendo primário, em duas vidas cotidianas, os professores visualizam como uma dissonância entre conduzir a vida escolar e aquilo que ocorre na sala de aula" (Goodlad, 1984, 80). A imagem que Goodlad transmite é a de duas engrenagens, correndo separadamente, mas não se tocando. Os professores ensinam e as crianças observam, de olhos no vazio e algo alienadas.

Existem, é claro, aqueles momentos maravilhosos quando algo acontece e o currículo não paira mais como uma ameaça, entre o professor e seus alunos. Podemos alcançar o final de um livro emocionante e, por um momento, a classe ficará silenciosa, lágrimas brilhando nos olhos de todos. Ou um grupinho de crianças vem chorando do recreio, segurando o corpinho morto de um hamster. Perguntam se podem fazer um funeral para o pobre bichinho e concordamos, deixando de lado o ditado e os exercícios de mate-

Figura 1-1

Gwen
When my mommy and daddy got seperated
I cried alot. And I was so anpppy
that I went into my room and shut
the door and shut off the lights and
went into my bed and went under the blanket
and started to cry. Because I thought it
was my fault then my daddy came in my
room and told me it wasn't my fault. It was
because my mom and him were not happy
together. Then I stoped crying because I felt
happyer.
SOON my mommy and daddy will get
divorst and I feel sad about that because
I don't get to see him but my mom
will get his address. Soon he will find out
because I am going to send him a
fathers day card and it is going to say
Dear daddy,
To bad you are not like a father to
me any more because I hardly hope
ever get to see you fathers day!
you have a Happy
love
Gwen
And that is what I
say

Tradução

"Gwen"

"Quando minha mãe e meu pai se separaram, chorei muito. E eu estava tão infeliz que fui para meu quarto e fechei a porta e apaguei a luz e fiquei em minha cama, debaixo das cobertas e comecei a chorar. Porque eu pensei que era minha culpa. Então, meu pai entrou em meu quarto e me disse que não era minha culpa. Era porque ele e minha mãe não estavam felizes juntos. Parei de chorar porque me senti mais feliz."

"Logo minha mãe vai conseguir o endereço. Logo ele descobrirá que sei onde está, porque vou mandar um cartão de Dia dos Pais e vou dizer: 'Querido papai, que pena que você não é mais meu pai, porque eu quase nunca mais vou poder vê-lo e desejo que você tenha um feliz Dia dos Pais! Com amor, Gwendy'. E isto é o que eu diria no cartão."

mática. Ou então, uma das crianças representa uma cena de João e o Pé de Feijão e outros se associam à encenação, até que toda a classe esteja revivendo, ativamente, sua estória favorita. Estes são os momentos em que sabemos porque escolhemos ensinar, ainda que, geralmente, estejamos prevenidos contra tais emoções. Focalizamos nossa atenção tão vigorosamente no currículo que, quando uma criança encontra uma mariposa dentro de sua carteira, sentimos a agitação que este fato produz em toda a classe como interferência. Continuamos em nosso currículo e a classe volta à neutralidade emocional. "As aulas, em todos os níveis", observa Goodlad, "tendem a não se caracterizar por exuberância, alegria, risadas, elogios e contatos íntimos... mas por neutralidade emocional" (Goodlad, 1984, pág. 112).

O estudo realizado por Goodlad ajudou-me a compreender que, embora, a proposta da oficina de escrita seja, ostensivamente, ajudar as crianças a crescerem como escritoras, esta oficina também pode ter um impacto de maior alcance. Por todo o país, estamos descobrindo que a oficina de escrita pode proporcionar uma nova imagem para o que as salas de aula podem oferecer, soar e sentir, novas expectativas para o que significa ensinar sábia e eficientemente e um novo senso de conexão pessoal. Na oficina de escrita, os momentos de conexão pessoal formam uma matriz, a partir da qual tudo o mais desenvolve-se. As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é vital e real para elas - e sua escrita torna-se o currículo. Seus professores escutam, orientam e guiam; nós também rimos, choramos e nos maravilhamos. A oficina não tem aquela falta de resposta emocional que caracteriza a maioria das salas de aula. O conteúdo destas oficinas de escrita é o conteúdo da vida real, uma vez que a oficina de escrita começa com o que cada estudante sente, pensa e experimenta, e com a ânsia humana para articular e compreender a experiência. A estrutura da oficina de escrita é simples, de modo que os professores e as crianças possam estar livres de uma coreografia e capazes de responder às surpresas humanas, às pequenas descobertas, assim como à mariposa que mostra suas antenas dentro de uma carteira da sala de aula.

Sua escrita torna-se o currículo

Responda à escrita: Dê leitores para os escritores

Como professores, é necessário que sejamos também um pouco artistas. Devemos lembrar que a beleza da arte não vem da quantidade de tinta vermelha, verde e amarela, ou da porção de argila ou mármore, mas da visão organizadora que molda a utilização desses materiais. A beleza da arte vem de um senso de prioridade e estética.

Se queremos que nossa prática de ensino seja uma arte, devemos lembrar que não é o número de boas idéias que transforma nosso trabalho em arte, mas a seleção, o equilíbrio e a configuração dessas idéias. Em vez de acumular boas idéias de ensino dentro da sala de aula, necessitamos extrair de dentro de nós tudo que sabemos, sentimos e cremos, a fim de criar algo bonito. Para ensinar bem, não necessitamos de mais técnicas, atividades e estratégias. Necessitamos, isto sim, de um senso daquilo que é essencial. Por esta razão, comecei este livro com a questão: "O que é essencial para ensinar-se a escrever?" e com minha resposta a esta questão.

Para mim, é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas. Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores.

Durante o primeiro dia da pré-escola, este ano, uma garotinha sentou-se afastada das outras crianças, fungando e chorando. "Quero minha mãe", dizia, toda vez que tentávamos trabalhar com ela. No outro dia, Maria esboçou um desenho primitivo e escreveu um amontoado de letras. Fiquei

deliciada e, no final da oficina, perguntei-lhe se podia sentar no lugar de honra, a cadeira do autor, e compartilhar sua história com os outros. Maria levantou seu desenho e contou sua história:

*"A menina está triste.
Ela não tem amigos."*

Várias crianças levantaram suas mãos. "Eu gosto de seu desenho", alguém disse.

"Gosto do que você escreveu", disse um outro.

Então, um menino tímido, com grandes olhos solenes, olhou para Maria e disse: "Serei seu amigo".

Este incidente captura a idéia de algo essencial sobre o ensino e aprendizado da escrita. Necessitamos escrever, mas também necessitamos ser ouvidos. Como François Mauriac diz: "Cada um de nós é como um deserto, e um trabalho literário é como um chamado no deserto, como uma pomba deixada solta com uma mensagem em seu bico ou, ainda, como uma garrafa jogada ao mar. O ponto é: devemos ser ouvidos — ainda que por uma única pessoa."

Ouvir as crianças — tirando lições, disso — é essencial para o ensino da escrita. Archibald MacLeish chama a atenção para o fato de que "toda a situação, em um curso de escrita, é contrária ao padrão acadêmico normal. Não somente não existe um único tema; também não existe um único conteúdo. Ou, mais precisamente, o conteúdo é o trabalho produzido pelos estudantes. E a relação do professor com seus estudantes é, assim, oposta ao relacionamento que se esperaria encontrar. Ordinariamente, é o professor que sabe das coisas, é o estudante quem aprende. Aqui, quem sabe é o estudante, ou deveria saber, e o professor aprende, ou tenta fazê-lo" (MacLeish, 1959). MacLeish está certo: o professor de escrita deve ser alguém que escuta. Mas dizer que o professor é o único a exercer o papel de ouvinte, é simplificar demasiadamente as coisas. A classe de escrita como um todo, deve transformar-se em uma comunidade de ouvintes e todos, nela, devem ser tanto professores quanto estudantes.

Dois colegas escutaram, enquanto Greg, de seis anos de idade, leu o começo de sua história em voz alta:

"Entramos em um grande ônibus. Ele nos levou ao jogo. Os Patriotas e os Jet jogaram. O resultado foi de 55 a 21. Vimos dois homens com grandes roupas de baixo, no jogo."

Depois, a história voltou ao ônibus:

"Havia banheiro no ônibus. Havia um monte de gente no ônibus."

Novamente, a história mudou de rumo:

"O policial, no jogo, fez a gente jogar a lata de Coca no cesto de lixo".

Neste ponto, Sharon interrompeu: "Greg", disse ela, "Sua história não é sobre uma coisa só. Ela vai pulando de uma coisa para outra. É como se você estivesse tendo um sonho doído. Tá tudo misturado." Vendo o olhar preocupado de Greg, Sharon apressou-se a tranquilizá-lo de que com o Tubarão, o extrator de grampos da sala, ele poderia separar as páginas de seu livro e reorganizá-las em uma ordem mais lógica.

Enquanto isso, em uma sala de aula da sexta série, Mario contou a seu colega, Chai Fai, que iria escrever um poema sobre a dança "break". "Eu estava pensando sobre o break. Tem um monte de mistérios acontecendo. No tempo antigo, as únicas danças eram as clássicas, mas agora, todos gostam do break e do rock. É um novo tempo, e deveriam existir novos poemas".

Chai Fai concordou. "Mas somente o *tópico* de seu poema será novo", ele ponderou, "Ou será que você *escreverá* de uma nova maneira?" Logo, os garotos estavam analisando uma antologia de poesia contemporânea, planejando maneiras de fazer com que a forma combinasse com o conteúdo. "O exterior de um poema deve combinar com seu interior, o tema", explicaram.

Em cada um desses exemplos, os professores de escrita estruturaram, cuidadosamente, suas salas de aula, de forma que os estudantes aprendam tanto uns com os outros quanto com seu professor. O ritmo, som, tom e textura da vida nestas salas de aula não aconteceram por acidente; ocorreram porque os professores proporcionaram uma estrutura que permitia e encorajava o murmúrio livre, dentro da classe.

Janet Emig conta a história de um diretor de escola primária que entrou em uma oficina de escrita para observar uma professora. Por um momento, ele ficou parado na porta, olhando para a turma. Não havia sinal da professora. Dois jovens trabalhavam no quadro negro, um deles traçando um diagrama de como seriam as seções de sua composição sobre um vulcão. Próximo a estes dois, três outras crianças agrupavam-se no chão, escutando o Ato 2 da peça de Jorge, "A Pérola Egípcia Perdida". Outras crianças trabalhavam em suas cartelas, algumas rabiscando ferozmente - ou pondo uma ou outra palavra no papel, pensativamente - em blocos de rascunho; outras, ainda, copiavam cuidadosamente seus trabalhos em papel ofício branco. Ocasionalmente, uma das crianças virava-se em sua cadeira, para ler uma linha ou discutir algum ponto com seu colega. Nos cantos da sala, as crianças encontravam-se em pares, escutando as peças escritas pelo outro. No canto mais longínquo, três ou quatro crianças trabalhavam em uma mesa cheia de dicionários e gramáticas. Finalmente, o diretor conseguiu enxergar a professora que estava sentada juntamente com alguns alunos, no meio da

oficina. O diretor abriu caminho por entre as carteiras até onde a professora estava e, inclinando-se, disse, em um murmúrio reverente: "Voltarei quando você estiver ensinando."

Como ele sabe pouco! Quão pouco ele sabe acerca da quantidade de pensamentos, sabedoria e habilidades que foram necessários, para estabelecer na oficina aquele murmúrio enganador. Quão pouco ele sabe sobre o desafio de ensinar a escrever bem! Em vez de perguntar: "O que farei e direi amanhã?", o professor de escrita deve perguntar: "Como posso estabelecer um ambiente de sala de aula que apóie o crescimento da escrita?" O *contexto* de qualquer lição de escrita importa muito menos do que o *contexto* desta.

Eu costumava pensar que, a fim de ensinar a escrita criativa, eu precisava ter também um sistema de manuseio criativo. Eu pensava que ambientes criativos, por definição, fossem permanentemente mutáveis, complexos e estimulantes. A cada dia, minha classe era diferente: em um dia, escrevamos por dez minutos; no outro, simplesmente não escrevamos uma só palavra; algumas vezes, os estudantes trocavam trabalhos entre si e em outros dias, entregavam-nos a mim; às vezes, publicavam seus escritos, às vezes não. A classe era um turbilhão, um caleidoscópio e eu me sentia muito criativa, com razão, já que passava os dias inteiros planejando, fazendo esquemas, experimentando, planejando novamente. Enquanto isso, meus alunos esperavam por minhas *agendas sempre mutáveis*. Não podiam desenvolver seus próprios ritmos e estratégias, porque estes eram controlados por meus próprios ritmos e estratégias. Não podiam planejar porque nunca sabiam o que aconteceria amanhã. Somente podiam esperar.

Finalmente, cheguei à conclusão de que os ambientes mais criativos, em nossa sociedade, não são caleidoscópicos; não são ambientes nos quais tudo está sempre mudando de forma complexa. São, em vez disso, ambientes consistentes e previsíveis: a biblioteca da escola, o laboratório de pesquisas, o estúdio do artista. Cada um desses ambientes é mantido, deliberadamente, *previsível e simples*, uma vez que as interações e o trabalho que se tem a fazer já são, por si só, complexos e imprevisíveis (Calkins, 1983, 32).

Os professores freqüentemente questionam-se: "Como é que posso começar a oficina de escrita?" Querem saber o que dizer no primeiro e segundo dias. Embora eu tente responder à pergunta, também enfatizo que o conteúdo de uma lição de escrita importa muito menos do que o contexto desta. Se queremos que o primeiro, segundo e terceiro dias corram bem, necessitamos estruturar a oficina de escrita cuidadosamente, pensando na duração, horários, regras, expectativas e matérias. Não existe somente um modo certo de se estruturar uma destas oficinas, mas existem princípios que podem orientar sua criação e condução. Estes princípios serão o tema do Capítulo 4, mas, primeiro, vamos discutir sobre as recentes pesquisas sobre o ensino da escrita. As decisões sobre a estrutura da oficina da escrita devem estar baseadas em uma compreensão da pesquisa que torna válida nossas práticas.

Quando a pesquisa fundamenta nossa prática

As coisas estão mudando, no campo da escrita. Nos últimos quinze anos, o interesse no ensino da escrita cresceu substancialmente. Em todos os Estados Unidos existem cursos de verão, oficinas e cursos de residência. Melhor ainda, o crescente interesse na escrita é acompanhado por uma crescente base de conhecimentos. Durante os últimos 15 anos, tivemos, pela primeira vez, estudos importantes sobre como as crianças desenvolvem-se como escritores. Diferentemente da maioria das pesquisas educacionais, estes estudos estão tendo um efeito poderoso e direto sobre o ensino na sala de aula. Neste capítulo, espero transmitir o espírito e a mensagem das pesquisas atuais sobre a escrita e mostrar como estas pesquisas podem conectar-se com a prática na sala de aula.

Uma mudança exemplar: do produto para o processo

Quando eu comecei a estudar, raramente a escrita era ensinada; em vez disso, era exigida e, depois, corrigida. Se havia qualquer ensino, o foco estava sobre a categorização dos produtos escritos. Meus professores relacionavam as características da ficção científica, fantasia, contos de fada, poesia e prosa e mostravam exemplos de cada um destes gêneros. No segundo grau, ensinavam as características da escrita narrativa, descritiva, persuasiva e expositória. Sua ênfase estava sobre o produto final, não no processo que levava até este. Acho que jamais algum professor observou-me enquanto eu escrevia, escutou minhas idéias sobre como escrever bem ou conversou co-

migo sobre minhas estratégias de composição escrita. Jamais souberam como eu passava minhas noites antes que uma composição fosse produzida.

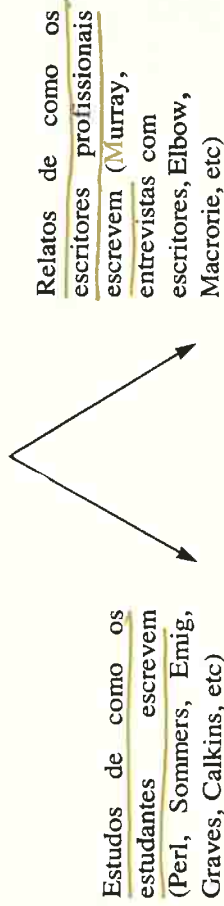
Lembro bem dessas noites. Eu fechava solenemente a porta de meu quarto, aproximava minha cadeira da escrivaninha... e sentava. Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero. Limpava o quarto, comia e apontava meus lápis até que se transformavam em tocos. Finalmente, retornava à escrivaninha, somente para ficar olhando ainda por muito tempo para a folha branca. Geralmente eu só punha qualquer coisa no papel muito tempo depois que meus irmãos e irmãs já haviam ido para a cama e a casa havia mergulhado em silêncio. Meus escritos sempre me pareciam patéticos. Olhando-os, eu tinha o mesmo sentimento de desamparo que tenho agora quando desenho: meus desenhos parecem doentios. Mas uma coisa é produzir rascunhos relaxados; outra, bem diferente, é produzir idéias e palavras estúpidas. Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichês e frases feitas, angustiadamente. Meus escritos eram um reflexo de mim mesma, e eu não gostava nada daquilo que via. Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal.

Minhas experiências, contudo, não são incomuns. O método de instrução para a composição dominante desde o final do século passado, tem sido o de descrever e diferenciar os modos de discurso e de mostrar modelos de cada uma dessas modalidades. Recentemente, porém, esta área sofreu uma mudança exemplar. Agora, em vez de perguntar somente "Quais são as formas da boa escrita?", muitos professores e pesquisadores perguntam: "Que espécies de processos os escritores utilizam?"; "O que as crianças fazem, quando escrevem e como estes comportamentos se alteram, à medida em que amadurecem?" e "De que modo o comportamento dos escritores experientes e daqueles imaturos difere?" O foco mudou, do produto para o processo.

Agora, damos-nos conta do engano de se pôr a forma elevada sobre o conteúdo da escrita. Os escritores não começam uma peça, como muitos currículos sugerem, dizendo: "Eu quero escrever um ensaio persuasivo de três parágrafos". Eles começam em vez disso, com algo a dizer: "Preciso vencer as pessoas a tomar cuidado com os perigos do sal em demasia", ou "Quero explorar o relacionamento entre as habilidades de leitura crítica e a revisão literária". E depois, também, na vida real não existem distinções claras entre as modalidades. O escritor pode começar com a idéia de escrever um editorial jornalístico descritivo e acabar escrevendo um poema, um ensaio ou uma crônica. A escrita descritiva freqüentemente é tecida em uma narrativa; a escrita persuasiva freqüentemente é construída dentro de estórias, e assim por diante.

Também descobrimos, agora, que, muito da linguagem dos currículos de artes está baseado na noção primitiva de que, dando nome a algo, dominamos-lhe (Moffett, 1968). Muitos pesquisadores argumentam que conhecer as características de produtos ideais acabados nada tem a ver com desenvolver as habilidades apropriadas para a confecção daquele produto. Os estudantes podem ser capazes de recitar as características de um longo conto, mas isto não significa que sejam capazes de escrever um similar. A composição literária é uma habilidade que deve ser aprendida, não um conteúdo que deve ser dominado. O ensino da língua nacional, bem como o ensino da escrita, devem ser mais como o apoio e incentivo a um esporte do que como uma apresentação de informações.

Muitos de nossos estudantes sabem que suas composições estão bem longe do ideal, mas não sabem como fazer com que seus textos reais se tornem mais perfeitos. Da mesma forma, eu já sei que meu jogo de tênis está longe do ideal. Se meu treinador simplesmente observasse onde minha bola estava indo, gritando: "Contra a rede", ou "Fora!", isto não seria útil. Se quero aperfeiçoar meu jogo, preciso de ajuda com os processos não somente de uma avaliação quanto aos resultados. Assim, meu treinador observa *como* eu jogo, observando o que funciona e o que não funciona, comigo. "Você está fugindo da bola", ele diz. "Tente correr de encontro a ela". Se nós, enquanto professores de escrita, observamos como nossos estudantes escrevem, então podemos ajudá-los a desenvolver estratégias mais efetivas para a escrita. Fazendo isto, podemos extrair daí duas importantes áreas de pesquisa:



Professores como pesquisadores: a primeira área de pesquisas

Como um primeiro resultado da pesquisa, podemos aprender que cada um de nós, seja professor ou estudante, possui um processo de composição escrita. Todos temos nossas próprias estratégias para compor e nossos próprios ritmos de trabalho, que utilizamos sempre que escrevemos. Mas algumas destas características podem ser prejudiciais. Dei o nome a meu primeiro livro, *Lessons from a Child* (Lições de uma Criança) (1983), quando descobri que a coisa mais importante a dizer, aos professores, é que devemos tor-

narmo-nos pesquisadores, observando como nossos estudantes escrevem e aprendendo, com eles, como podemos ajudar.

"Minha esperança é de que, através da observação atenta do crescimento na escrita de uma criança, aprendamos a zelar e respeitar o crescimento de cada criança, na escrita... Afinal, sempre ensinamos a uma criança individualmente: todos nossos estudantes são um caso a ser estudado separadamente."

"Ou será que o inverso é verdadeiro? É a criança que ensina e nós que aprendemos? A ironia deste livro é que, quando consideramos nossos estudantes como singulares e fascinantes, quando tornam-se objetos de um estudo, ainda que sejam estudantes, então as crianças transformam-se em nossos professores, mostrando-nos de que forma aprendem" (Calkins, 1983, 7-8).

Existe uma fina linha divisória entre a pesquisa e o ensino. Podemos auxiliar melhor nossos jovens escritores se observarmos o que funciona e o que não funciona para eles.

Quando muitos escritores inexperientes escreveram apenas três palavras, por exemplo, a maioria já pensa que cometeu um erro (Perl, 1979). Continuamente interrompem-se para solucionar dúvidas de vocabulário, para rerelem e se amargurarem. Esta "vacilação ao escrever" leva a uma sintaxe confusa e destrói a fluência. Esta é uma estratégia que leva a prejuízos e impede a escrita eficiente; o professor que compreende isso pode auxiliar seus estudantes, a fim de que encontrem métodos mais efetivos.

Muitas crianças, no final do primeiro grau, ainda sentem dificuldades em formar uma estratégia para a escrita de ficção. Talvez porque creiam que uma história só será interessante se contiver, pelo menos, dois crimes, um roubo e um suicídio, muitos jovens autores juntam todos os acontecimentos dramáticos que podem lembrar de já terem visto na televisão. Começam a escrever com uma explosão de energia, mas logo *querem* que a história termine e *nós* também desejamos ver seu fim: ainda assim, continuam a escrever, escrever, esperando que um final milagroso surja, em algum ponto do caminho. Se nós, como professores, entendemos o que estes estudantes estão fazendo e por que, então podemos começar a ajudá-los.

Muitos estudantes de segundo grau realmente acreditam que escrever um ensaio é sentar-se à escrivaninha, pegar uma caneta e, então, escrever uma idéia central seguida por três parágrafos de apoio! Não é de se admirar, então, que tantos estudantes produzam uma escrita aborrecida e desleixada. Estão utilizando uma estratégia errônea para escrever. Não se dão conta de que somente através da reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão, ainda, a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem dizer.

Os administradores também ganharam a reputação de possuírem estratégias de escrita deficientes. Quando os diretores de escola, por exemplo, escrevem cartas íntimas para os pais, freqüentemente agem como se estivessem escrevendo para uma audiência enorme e crítica. Freqüentemente escrevem em um estilo enfadonho e impessoal, cheio de sentenças na voz passiva, nas quais ninguém faz nada, de modo que ninguém, também, pode levar a culpa. Sua prosa é propositalmente vaga. O livro de Zinsser está cheio de exemplos deste estilo, talvez o melhor dos quais escrito pelo presidente de uma importante universidade, durante a inquirição estudantil do final da década de 60. "Vocês provavelmente estão conscientes", ele escreveu, aos alunos "que temos experimentado expressões consideravelmente muito explosivas de insatisfação sobre temas somente parcialmente relacionados" (Zinsser, 1980, 8). Os administradores poderiam escrever melhor se o fizessem para um leitor amigável e, se necessário, reescrevessem para aqueles leitores um pouco menos amigáveis.

Ensinando o processo da Escrita: A segunda área de pesquisas

A primeira área de pesquisas, assim, oferece-nos um convite para que nos tornemos pesquisadores, observando como nossos estudantes escrevem e ajudando para que vejam aquilo que funciona e o que não. A segunda área de pesquisas oferece uma espécie diferente, de convite. A partir do trabalho de especialistas tais como Murray, Macrorie, Elbow, e a partir daqueles relatos de escritores sobre os processos de composição, começamos a reconhecer que muitos escritores seguem um processo habilidoso quando trabalham, processo este muito similar à maneira dos investigadores, que seguem uma metodologia científica. Quando compreendemos o processo de escrita, podemos ajudar cada um de nossos estudantes a inventar, utilizar e adaptar as estratégias efetivas de criação literária. Os teóricos descrevem o processo de escrita de modos diversos: como ensaio, escrita e passar a limpo; como expandir e resumir; como coletar e conectar. Prefiro os termos de Donald Murray: ensaio, esboço, revisão e edição.

O ensaio é, acima de tudo, um modo de vida. As pessoas que escrevem regularmente vivem com um senso de "Sou alguém que escreve", e esta consciência engendra uma extra-susceptibilidade, uma consciência extra. "As histórias acontecem para aqueles que as escrevem" disse Tucídides. Exatamente como os fotógrafos estão sempre observando fotos potenciais, também os escritores vêem histórias em potencial, onde quer que olhem. Isto vem a ser o ensaio. Um esboço pode começar com uma imagem, uma sentença que permanece na mente, um recordação. Faulkner começou o seu *O Som da Fú-*

modo de vida: "Sou alguém que escreve"

ria com a imagem de uma pequena garota vestindo longas calças rendadas, sentada em uma árvore. Meu ensaio para este livro começou há doze anos atrás, quando falei pela primeira vez, com alguns professores, sobre o ensino da escrita. O ensaio, para mim, não ocorreu dentro das semanas precedentes à minha primeira sentença. Em vez disso, as sementes deste livro foram plantadas muito antes. Para muitos escritores, o ensaio também inclui a coleta de materiais brutos: observação de tons de pôr-de-sol ou a inflexão de uma voz; a realização de conexões entre idéias. Exatamente como os escultores gostam de dizer que descobrem seu tema em um bloco de mármore (Barzun, 1957), assim também os escritores começam a sentir a forma de seus temas enquanto exploram e coletam seus materiais brutos. Talvez emergja uma visão de controle, ou um modo de começar, ou um senso de audiência. Algumas vezes, durante o ensaio, os escritores mapeiam possíveis linhas de desenvolvimento de seus trabalhos, ou esboçam padrões em suas idéias. Freqüentemente, ensaiam falando alto, observando ou lendo. Durante todos esses atos, experimentam uma crescente prontidão para pôr mãos à obra.

Gosto mais da palavra "esboçar" do que "escrever", para o próximo estágio do processo de composição, porque implica a hesitação de nossos primeiros esforços. Como um artista frente a um bloco de rascunhos, começamos a encontrar os contornos de nosso tema. Traçamos linhas leves e ligeiras; nada é permanente. Cada escritor possui seu próprio estilo. Alguns rabiscam apressadamente até o fim da página, seu momento de inspiração acumulando-se, seu lápis levando a direções inesperadas. Outros, trabalham em unidades menores, brincando com as idéias iniciais, tentando uma linha em uma direção e depois em outra, retraindo-se para escrever e depois parando, para ver o que disseram. "Ponha no papel", diz Faulkner, "Aproveite a chance. Pode ser mau, mas este é o único modo pelo qual você poderá fazer algo realmente bom".

O esboço logo torna-se revisão. A revisão significa somente isso: revisão. Ver novamente. As palavras tornam-se lentas (Murray), que nos ajudam a ver os temas que emergem e o desenvolvimento daquilo que queremos dizer. Começo um texto, por exemplo, tentando capturar o respeito que sinto por minha mãe. No meio da página, descubro que emergiu uma contradição perturbadora. Reli aquilo que já estava escrito, re-vendo o que disse; a escrita torna-se uma lente. Reviso e, movendo as palavras na página e olhando através delas para meu tema que se desdobra, exploro e descubro o que tenho a dizer. Murray descreve o processo desta forma:

"A escrita está separada do escritor, e este interage com ela, para descobrir o que a escrita tem a dizer e para ajudar, depois, a fim de que a própria escrita torne-se mais clara e graciosa naquilo que dirá" (Murray, 1980, 5).

Os escritores tomam-se leitores, depois escritores, novamente. Eliminam uma seção, inserem uma linha, alteram um detalhe e transformam uma narrativa em um ensaio.

"Edição" possui conotações negativas. O termo traz à mente as páginas corrigidas com anotações de "RELAPSO" e margens cheias de "REENSIVEL". Mas, para mim, a edição é uma das melhores partes da escrita. As decisões mais importantes estão por vir, e pego minha caneta de escrita fina. Com linhas finas, rápidas e precisas, extrair, acrescento e ligo minhas sentenças, trabalhando com a emoção proporcionada por meu material. Vejo a forma de minhas palavras na página. Ouço seus sons. "Caminhou silenciosamente" torna-se "arrastou-se furtivamente", "bastante zangado" torna-se "ressentido". Substituo uma lista de exemplos por um detalhe mais vívido e único. Meu texto começa a parecer mais forte, a soar melhor. Dati-lografo, deixando espaços triplos. Novos desafios vêm à tona. Novamente tomo a caneta e vou ao trabalho: "enxugando", ligando, tornando mais clara. Agora, pronta para os últimos toques, afasto-me da página e faço de conta que sou outra pessoa. Leio-a objetivamente, com um olho crítico. Mudo uma palavra, apago uma linha e está pronta para a cópia final.

Seja escrevendo um poema sobre sombras ou um artigo sobre uma expedição geológica, todos passamos por esses estágios. Alguns de nós passam mais tempo no ensaio, outros na revisão. Algumas revisões acomodam-se entre as linhas de um esboço, outras requerem uma seqüência de linhas a mais. Podemos editar muito, quando trabalhamos em um ensaio expositório, mas não quando escrevemos uma carta. Ou o oposto pode ser verdadeiro. Em seu próprio modo e em seu próprio ritmo, a maioria dos escritores seguem um ciclo em seu ato de escrever: ensaio, esboço, revisão e edição. Vários anos atrás, Susan Dowers, Donald Graves e eu, descobrimos que até mesmo as crianças pequenas passam por estes processos.

Freqüentemente, quando falo com professores, pergunto-lhes: "Se os jovens começam a escrever um texto na segunda-feira e o terminam na sexta, que parte do processo de escrita você acha que os ocupou na segunda? Na terça?" e assim por diante. Enquanto movimento-me pela sala, ouço os professores especularem se o processo de ensaio tomará um dia ou dois, e se é possível esperar-se que as crianças revisem seus textos. Geralmente o consenso é o seguinte: segunda-feira, ensaio; terça, esboço; quarta e quinta, esboço e revisão e, na sexta-feira, edição.

Naturalmente, minha questão é somente uma provocação. Absolutamente as coisas não são assim. As mudanças entre ensaio, esboço, revisão e edição ocorrem minuto a minuto, segundo a segundo, através de todo o processo de escrita. O escritor pensa no tópico, rabisca umas poucas linhas, depois relê tudo. Insatisfeito, e escritor pode eliminar uma linha e copiar o texto restante, fazendo pequenas alterações. O texto ainda parece fraco.

Tentando novamente, o escritor pergunta-se: "O que quero dizer?" e, desta vez, escreve mais algumas linhas. Estas são confusas, de modo que ele as copia novamente, colocando-as mais claramente no papel. O escritor já mudou do ensaio para o esboço, para a revisão, para a edição, para o ensaio, para a edição, nesse tempo.

Enquanto isso, se uma sala de aula está cheia de autores jovens, digamos trinta deles, estão todos trabalhando em estágios muito diferentes em sua escrita. Em qualquer dia, uma ou duas crianças podem editar e recopiar um texto, enquanto as outras começarão um outro. Outros alunos, ainda, estarão imersos no esboço. Alguns necessitarão de uma conferência com colegas, outros não. Alguns brincarão com a opção para um título e outros trabalharão em suas sentenças iniciais. Alguns chegarão a um impasse, onde não conseguem ir em frente.

O processo de escrita não se ajusta aos métodos guiados pelo professor e globalizantes, que não levam o indivíduo em consideração. Infelizmente, esta é a única abordagem de ensino que muitos professores conhecem.

É tentador, portanto, interpretar os estágios do processo de escrita como passos claramente discerníveis e lineares. Então, um professor poderá sentir-se justificado, ao manter uma classe inteira sincronizada, trabalhando com os temas em uníssono. Nas segundas-feiras, todos relacionam possíveis tópicos, selecionam a melhor opção e escrevem livremente por doze minutos. Depois, todas as crianças relêem o que já escreveram e selecionam sua melhor sentença, a fim de a utilizarem como introdução. Se um jovem audacioso levanta a mão para dizer: "Já sei o que quero escrever. Posso começar o esboço?", a criança é lembrada de que as terças-feiras são dedicadas ao esboço. As quartas-feiras servirão para a revisão: todos deverão escrever um segundo esboço, necessitem ou não, dele. Assim ocorre, em muitos programas de apoio à escrita. "baseados em pesquisas", nos Estados Unidos.

Os pesquisadores, assustados com o que criaram, apressaram-se a corrigir-se. "O processo de escrita não contém passos discerníveis e lineares, mas recursivos, que se sobrepõem", dizem eles. Muitos sugerem que os termos ensaio, esboço, revisão e edição não mais são úteis, e recomendam novas metáforas.

Para mim, é de grande utilidade pensar na escrita como um processo de diálogo entre o escritor e o texto que deverá surgir. Concentramo-nos na escrita, depois fazemos perguntas a nosso texto. Fazemos as mesmas indagações repetidas vezes, e perguntamos se estamos escrevendo um poema ou um ensaio expositivo.

- O que eu disse, até agora? O que estou tentando dizer?
- Será que eu gosto do que escrevi? O que é tão bom, aqui, que eu possa estender? O que não é tão bom que eu possa arrumar?

- Como meu texto soa? Como parece?
- O que meu leitor ou leitora pensará, quando ler isto? Que indagações poderão fazer? O que observarão? Sentirão? Pensarão?
- E o que farei, a seguir?

Em seu importante artigo, *Teaching the Other Self: The Writer's First Reader*, Murray (1982) compara a escrita a um diálogo entre dois trabalhadores resmungando um para o outro, na bancada de trabalho. "O *self* fala, enquanto o outro escuta e considera. O *self* propõe, o outro pesa a proposta. O *self* faz, o outro avalia. Os dois *selves* colaboram entre si" (165). A intimidade e a distância, a pressão e o retraimento, a criação e a crítica: é esta combinação de forças que torna a escrita um instrumento tão poderoso para o aprendizado. Enquanto as palavras faladas desaparecem, com a impressão podemos deixar nossos pensamentos no papel. Podemos segurar nossas idéias nas mãos. Podemos carregá-las em nossos bolsos. Podemos pensar acerca de nosso pensamento. Através da escrita, podemos "revisar", remodelar e refinar nossos pensamentos. Frank Smith explica: "A escrita separa nossas idéias de nós mesmos, de um modo que torna mais fácil explorá-las, examiná-las e desenvolvê-las" (Smith, 1982, 15).

Sempre acreditei que a revisão é essencial, para o processo de escrita: que a escrita nos ajuda a desenvolver o pensamento precisamente porque permite que revisitemos nossos primeiros pensamentos. Mas, recentemente, comecei a descobrir que nossos esboços não são o ponto inicial da escrita, mas os resultados disso. Em vez disso, o ponto inicial da escrita é a interação entre o escritor e o texto em desenvolvimento. O escritor permanece indagando: "O que estou tentando dizer?" "Como meu texto soa?". "Onde este texto me levará?"

Em minhas pesquisas, descobri que, quando os professores fazem estas perguntas às crianças, nas conferências, estas internalizam-nas e as fazem uns para os outros, nas conferências com coleguinhas. Eventualmente, perguntam-se a si mesmos, enquanto escrevem. Certa manhã, Becky, de nove anos de idade, disse-me: "Posso conferenciar comigo mesma. Só leio o texto para mim mesma e parece que há outra pessoa me ajudando. Penso comigo mesma. Digo, para mim, coisas que outros poderiam dizer". Esta jovencinha de olhos castanhos fez uma pausa. Depois completou: "Falo comigo mesma. Faço perguntas a mim mesma".

Scott tem seis anos, e também engaja a si mesmo em diálogos com o texto. Vejo-o franzir a testa, enquanto relê seu tema de casa. "Esta história deveria ir para a lata de lixo", ele resmunga. "Sabe, todo mundo fará muitas perguntas".

"Vi as coleções de meu pai. Depois saímos."

"Digo isto muito rapidamente. A turma vai dizer: 'Onde estão as coleções? O que você viu?' " A voz de Scott vai diminuindo lentamente, à medida em que começa a escrever palavras na margem de sua página. Ele lê o enxerto para mim.

"Vimos botões, moedas, selos e outras coisas".

"A turma ainda fará perguntas", diz Scott, "mas pelo menos já eliminei algumas delas".

Durante a oficina de escrita, Maria senta-se na cadeira do autor. Ainda não é hora de as crianças se reunirem para uma sessão de conferência, de modo que não há ninguém sentado no tapete, em frente a ela. A professora de Maria, Aida Montero, vê a jovem e pergunta: "O que você está fazendo aí, agora?"

"Estou fingindo que já estamos em conferência", Maria responde.

Confusa, a Srta. Montero pergunta: "O que quer dizer?"

"Estou pensando: se vou compartilhar este texto com os outros, o que eles me perguntarão?" Maria lê a história para sua professora:

Me divirto com minha abuela.

Vou lá todo sábado

(Abuela é "avó", em espanhol)

Depois, Maria diz: "Acho que me perguntarão: 'O que você faz, com ela?' Então, agora vou escrever a segunda página". Logo, Maria volta à sua carteira e escreve:

Olhamos Tom e

Jerry e comemos

"fritos" e jogamos

dominó.

Scott, Becky, Maria e seus colegas aprenderam a interagir com seus textos, fazendo perguntas, porque seus professores e colegas realizaram conferências sobre o progresso de seu trabalho. Por esta razão, a abordagem ao processo de escrita também é chamada de abordagem à conferência para a escrita. As conferências entre professor e estudantes são o coração do ensino com seus próprios escritos.

Criar ambientes de sala de aula que nos permitam escutar as crianças

A abordagem ao processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula radicalmente diferentes daqueles utilizados em nossas escolas. Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças necessitam de tempo. Se queremos que eles tenham uma oportunidade de dar o melhor de si mesmos e que dêem o melhor de si mesmos da melhor maneira possível, os alunos necessitam de grandes espaços de tempo. Um esforço prolongado e a persistência são essenciais, para a boa escrita; ainda assim, estas características são contrárias à maneira de nossas escolas modernas. Vivemos em uma sociedade de sem tempo para ensaios e rascunhos, uma terra de alimentos instantâneos, lâminas de barbear descartáveis e sapatos de plástico. Seleccionamos soluções 'rápidas' e fáceis, porém efêmeras. Nossa sociedade deixa pouco tempo para o esforço prolongado, para que se saiba o que é fazer o melhor e fazer este 'melhor' com maior perfeição. As vezes, imagino se minha filha adotiva, Kira, e seus amigos, souberam, alguma vez, o que é dar o melhor de si. Estas crianças limpam a casa ficando no meio da sala e virando o aspirador de pó, enquanto giram sobre si mesmas. Limpam a banheira ligando o chuveiro. Às vezes, parece que a única área na qual os jovens adolescentes realmente sabem o significado de revisão é em seus cortes de cabelo, que, rapidamente, vão do esboço um para o esboço dois e três.

Assim como nossa sociedade, nossas escolas adotaram uma mentalidade de "fazer uma vez só". Seu lema parece ser "fazer" e "ir em frente". É

um sinal dos tempos que a "leitura silenciosa e prolongada" dure somente por doze minutos. Todo o dia escolar é fragmentado: dez minutos para soletrar, seis minutos para um ditado, quinze minutos para uma discussão sobre um tema, três minutos para copiar do quadro-negro. Graves descreve isto como o currículo do cha-cha-cha. Muitos professores gastam uma média de 40 por cento de seu tempo em coreografia. Movemos a classe de uma coisa para outra: "Sente aqui", "venha cá", "abra este livro", "feche aquele outro", "pegue tal coisa", "guarde este material", "façam fila", "sentem-se", "faça isto e faça aquilo..."

As interrupções perturbam o dia escolar, fazendo com que a absorção em um projeto seja algo quase impossível. As crianças são lançadas para dentro e para fora das salas de aula, para instrução musical, educação física, aulas de computação, leituras no auditório. Além disso, existe o sistema de utilidade pública: "Srta. Jones, há um pacote para a senhorita no escritório. Nada de urgente". "O jogo que programamos terá que ser cancelado", "Os ônibus escolares 16 e 19 chegarão com atraso". Sobre tudo isso, existe, ainda, o problema das "atividades especiais". Embora eu não seja contra políticas, avós, árvores ou relações internacionais, as atividades especiais tais como "Semana do Amor aos Avós", cerimônias de "Homenagem à Polícia" e competições de "Desenhe uma Árvore" estão se tornando comuns a ponto de serem abusivas. Onde, no ritmo alucinante de nosso dia escolar, existe algum tempo para a reflexão, experimentação, diálogo e testagem que contribuem para o aprendizado genuíno? Parece-me que já acrescentamos o suficiente, ao dia escolar. Agora, temos cursos de filosofia, pensamento crítico, saúde, prendas domésticas, tomada de decisões, educação vocacional e direitos do cidadão. Temos camadas sobre camadas de programas de educação alternativa. Quando é que alguém se transformará em um ativista para gritar contra a inflação de nossos currículos? Quando é que alguém tomará uma posição radical?

Além de tudo, o mito de "cobertura" contribui para o passo frenético do dia escolar. "Será que cheguei a cobrir todo o período da Segunda Guerra Mundial?" "Será que cobri todos os usos para a vírgula?" Preocupamos em cobrir o currículo como se acreditássemos que a cobertura completa de um tópico signifique que só assim as crianças aprenderão sobre o tema. Não paramos para descobrir que estamos nos apressando para "cobrir" estes temas na terceira série, depois na quarta novamente, e assim por diante... e ainda assim, os alunos não saberão todos os dados sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre a correta utilização da vírgula.

A abordagem ao processo de escrita requer um ritmo radicalmente diferente daquele utilizado por nós em nossas escolas. O tempo, porém, é nosso recurso mais escasso. Os professores freqüentemente indagam: "Como posso enfiar a escrita no meio de tudo que temos?" Minha sugestão é simples: não

faça isso. Em vez de enfiar mais alguma coisa no currículo já abarrotado, sugiro que olhemos criticamente para nosso dia escolar, a fim de determinar aquilo que não mais é necessário e pode ser eliminado. Meu esposo e eu recentemente mudamos de uma cidade no Connecticut para outra, e aquilo que mais me causou surpresa, em toda a mudança, foi a quantidade de coisas inúteis que vamos acumulando ao longo dos anos. Levamos quinze *cargas* de lixo em nosso carro, até o aterro sanitário mais próximo. Às vezes penso que se nós, professores, queremos mudar, necessitamos retirar todo o lixo que acumulamos. A maioria de nossos currículos ainda incluem coisas que não mais necessitamos ou que não mais sentimos como sendo tão importantes. Somente removendo as velhas coisas poderemos ter tempo e espaço para as novas.

Peço a meus alunos que reservem uma hora por dia, todos os dias, para a oficina de escrita. Lá pela metade do ano letivo, algum deste tempo será utilizado para a pesquisa de conteúdos e áreas dos relatos. Infelizmente, a oficina de escrita englobará todas as artes da linguagem. É fácil, portanto, ver porque a escrita merece uma hora por dia de nossa concentração.

Às vezes, isto não é impossível. Nos Estados Unidos, as aulas de Língua Nacional no Segundo Grau ocupam quarenta minutos por dia, e este tempo deve ser dividido entre literatura, escrita e linguagem. No Capítulo 11, sugiro formas mais extensivas para o trabalho dentro destes limites tão restritos. Os professores de pré-escola geralmente têm apenas a metade desse tempo. Os professores de outras séries podem ainda não dispor de tempo para dar à escrita a mesma importância que à leitura.

Deixe-me alertar, entretanto, que é quase impossível criar-se uma oficina de escrita efetiva, se os estudantes escreverem somente uma ou duas vezes por semana. Se na segunda-feira, Emmanuel começa a escrever um texto sobre como passou a noite com um amigo que mora sozinho, e não vê mais seu texto até sexta-feira, provavelmente encontrará dificuldades para a manutenção do interesse no tema e, ainda mais difícil será lembrar as perguntas feitas por seus colegas durante a conferência. É como qualquer esporte. Se você pratica *jogging* somente uma vez por semana, é difícil romper a inércia trazida por seis dias de inatividade. Mas se você praticar esta modalidade de esporte todos os dias, sua prática se tornará cada vez mais fácil; você encontrará seu próprio passo, entrará em um ritmo. A mesma coisa pode ser dita quanto à escrita.

Minha sugestão, portanto, para aqueles professores que hesitam quanto a dar uma hora por dia para a escrita, é que tomem todos os minutos disponíveis e os reúnam em um período só. Em vez de escrever uma vez por semana, durante todo o ano, podem tentar escrever três vezes por semana, por meio ano. Também recomendo que o tempo para a escrita seja estabelecido de maneira regular, de modo que as crianças possam saber com anteceden-

cia. Se as crianças sabem que todas as manhãs começarão com uma hora para a escrita, ou que as tardes de terça, quarta e sexta-feiras serão para a escrita, então virão para a escola prontas para escrever. "Noite passada, na cama, eu estava pensando em uma história", dizem-nos. Ou dizem, ainda: "Decidi por um modo diferente de começar minha história". Os alunos, como o resto de nós, "escreverão", mesmo quando não estiverem escrevendo, se a escrita é uma parte regular e freqüente de suas vidas (Graves).

O estabelecimento de um período para a escrita é importante por uma outra razão: permite que as crianças assumam controle sobre seus próprios processos de escrita. Quando estes alunos conhecem os parâmetros em que estão trabalhando, podem desenvolver estratégias e planos para sua escrita. Se sabem que terão um período para a escrita amanhã, podem dizer a si mesmos: "Escreverei somente um breve esboço, agora, e amanhã farei novamente as seções que parecem fracas". Também podem fazer planos para realizar conferências com um amigo ou para deixar de lado um texto, até que os pensamentos estejam mais claros. Se, porém, os horários para a oficina de escrita estão sempre mudando, se são sempre estabelecidos ao acaso, as crianças permanecem passivas, à espera da agenda de seu professor.

Por este motivo e por outros, acho que é importante que a oficina de escrita de cada dia tenha uma estrutura simples e clara. As crianças devem saber o que esperar. Isto permite que progridam; liberta o professor do fardo de ter que coreografar as atividades e permite a existência de um tempo para que escute os alunos. A *maneira* como estruturamos a oficina é menos importante do que *realmente* a estruturamos, mas a maioria dos professores com quem trabalhei tendem a iniciar sua oficina de escrita com uma minilição com duração de quatro a seis minutos (capítulos 18 e 19). Depois de falar com seus alunos ou de lhes dar algumas dicas sobre como escrever bem, o professor orienta-os para o esboço, revisão e conferência uns com os outros. O professor movimenta-se pela sala, falando com cada aluno sobre sua escrita, orientando silenciosamente a classe e se encontrando com grupos informais de crianças. A oficina termina com uma sessão de discussão com toda a classe ou com o compartilhamento de idéias dentro de pequenos grupos.

Poucos professores têm problemas teóricos com quaisquer dessas colocações. É difícil discordar, *em teoria*, sobre a importância de andar pela sala e de falar individualmente com cada aluno sobre seus escritos. Os problemas não são teóricos, mas práticos. Enquanto falamos com uma criança, o que estarão as outras vinte e nove fazendo?

Somente quando a maioria das crianças está pessoalmente interessada em seus escritos e quando houver uma estrutura de oficina de escrita consistente e clara, os professores poderão ter uma oportunidade para moverem-se a falar com os escritores individualmente. Regras e expectativas simples e

claras são essenciais, e cada professor necessita selecionar suas próprias regras e rotinas.

Por exemplo, considero útil começar a oficina calma e tranquilamente, em vez de com um fluxo de energia desorganizada. Portanto, passo algum tempo, no início do ano letivo, ajudando as crianças para que conheçam minhas expectativas sobre como acontecerão as coisas, das minilições até a escrita propriamente dita. Se nos reunimos para nossas minilições sentados no chão, alerto-os para que não corram para seu lugar favorito na área de contatos, e peço para que puxem suas cadeiras de volta ao lugar, quando acabarmos. Se os estudantes continuam sentados em suas carteiras durante as minilições, peço-lhes que removam quaisquer objetos supérfluos de cima destas, de antemão. Também tento encontrar maneiras de tornar a transição entre a minilição e o período de escrita mais suave. Poderei sugerir que tenhamos silenciosamente durante os primeiros minutos da escrita, de modo que todos possam centralizar-se naquilo que farão naquele dia. Existem outras pequenas maneiras de tornar as operações mais suaves, na sala de aula. Eu poderei codificar as pastas onde os alunos guardam seus materiais com cores, de modo que somente cinco crianças tenham pastas azuis e outras cinco tenham pastas vermelhas; assim, as crianças não precisarão vasculhar no meio de trinta pastas para encontrar aquelas que lhes pertencem.

As regras simples e claras também ajudam durante a oficina de escrita. Na Cidade de Nova Iorque, as salas de aula são tão abarrotadas que, algumas vezes, torna-se contraproduutivo deixar que as crianças façam conferências umas com as outras, enquanto estão sentadas em suas carteiras. Nestas salas de aula, os alunos saberão que devem encontrar-se para as conferências em um canto vazio da sala. Geralmente, esses "cantos" consistem somente de um lugarzinho estreito no chão, mas os estudantes deram a este lugar o nome de "ala de conferência", e este local serve à sua finalidade. Também pedimos aos alunos que não levem lápis ou canetas para a conferência com os colegas. Isto pode soar banal, mas se as crianças levam estes materiais para o cantinho, vão passar o tempo escrevendo nos esboços uns dos outros ou o escritor fará pequenas revisões em seu próprio texto. Isto significa que as conferências durarão uma eternidade, os problemas não somente serão levantados como solucionados e as crianças sairão de uma conferência sem qualquer coisa a mais para fazer.

Na maioria destas salas de aula, o tempo para a escrita termina com uma sessão de compartilhamento de idéias, durante a qual toda a classe junta-se para responder ao trabalho de dois ou três estudantes. Novamente, existem rotinas e regras para estas sessões. Geralmente, o autor senta-se em uma cadeira especial, a cadeira do autor (Graves e Hansen, 1983) e a classe reúne-se aos pés do autor. Este começa explicando porque ele ou ela veio

pedir o auxílio dos colegas. Então, o autor lê e pede que os colegas façam perguntas e deem algumas respostas.

"Será que não se torna aborrecido, quando cada dia é a mesma coisa que o anterior?", os professores perguntam. Não acho. Não nos preocupamos se um artista, em seu estúdio, se aborrecerá. Não nos perguntamos se o escritor, em sua escrivania, em casa, ficará aborrecido. Alguns professores, na verdade, fazem algumas alterações, no correr do ano e, mais tarde, discutirei algumas de suas estratégias. Alguns professores de segundo grau ou do final do primeiro, são mais a favor da divisão da classe em pequenos grupos do que na reunião total da turma. Alguns professores primários possuem outros modos de compartilhar a escrita dos alunos, tais como pedir que as crianças encontrem parceiros e que leiam seus textos umas para as outras. Especialmente com crianças de cinco e seis anos de idade, estes pares geralmente funcionam melhor do que os encontros com a turma toda.

Os professores também descobrem que, uma vez que os materiais de escrita influenciam significativamente, o que e como as crianças escrevem, uma simples alteração na forma e no tamanho do papel disponível pode representar um novo desafio para os alunos. Nas séries primárias, os professores geralmente começam o ano fornecendo às crianças uma única folha de ofício sem pauta e mais um cartão de cartolina, onde poderão escrever e desenhar. Dentro de poucos dias, as crianças e seus professores estarão juntando duas ou três folhas para fazer um "livro", ou colando uma folha na base da outra, para fazer tiras de papel que servirão como "papiros". Por algum tempo, o ato de grampear e colar com durex pode ser excitante, uma celebração física e concreta do processo de crescimento das habilidades da criança. Mais tarde, quando estas atividades passam a consumir um tempo precioso demais, os professores deixarão fornecer livros já prontos, em branco. Se a energia começa a desaparecer, os professores podem querer introduzir novos tipos de papel. Connie Norgren, uma professora de pré-escola do Brooklyn, em Nova Iorque, convenceu uma companhia de papel a fornecer enormes folhas quadradas, em branco. Em sua classe, as crianças freqüentemente escrevem no chão, com seus escritos espalhados à sua volta como se fossem um tapete. Carol Seltzer, uma outra professora de pré-escola, dá, a seus alunos, folhas de papel de computação. Também dá às crianças livretos pequenos, folhas de papel de computação. Também dá às crianças livretos pequenos em branco, longas tiras de papel de máquina de calcular e grandes folhas amarelas tamanho ofício. Uma vez que o papel fornecido para crianças de pré-escola e escolas maternas freqüentemente é muito grande, as crianças necessitam também de grandes pastas, para carregar este material. Em algumas salas de aula, os professores mantêm sacos de papel embaixo do quadro negro, para guardar os trabalhos que estão sendo feitos, a fim de que as crianças não precisem carregá-los para casa. Em outras classes, os professores confeccionam envelopes de papel pardo gigantesco ou dão "caixas

postais" para as crianças, onde poderão guardar seus escritos. Naturalmente, os implementos de escrita são tão importantes quanto o papel. Na pré-escola e primeira série, muitos professores fornecem canetas de ponta fina luminosas, e craions, bem como lápis de espessura regular.

Os professores de séries mais adiantadas que conheço, prestam menor atenção aos materiais. Geralmente fornecem papel jornal para os rascunhos e folhas de ofício para os esboços finais, ficando só nisso. Imagino, porém, se não há algum engano nisso. Por que é que presumo que os alunos da quarta série são muito crescidos para apreciarem a escrita em um livro menor? Eu sempre compro, para meu uso, novos cadernos em espiral, a fim de assegurar que continuarei escrevendo sempre; ainda assim, ajo como se os jovens "superassem" o prazer que sinto por novos materiais e instrumentos de escrita. Recentemente, comecei a encorajar os professores para que fornecessem uma grande variedade de papéis. Meu único alerta a estes professores é que, se uma criança faz seus rascunhos e primeiros esboços em um papel branco e delicado, poderá não ver estas primeiras tentativas como o começo do processo. Os materiais devem encorajar a exploração. Isto também significa que os cadernos em espiral ou aqueles com lombadas, tipo livros, são provavelmente menos do que ideais para a realização dos primeiros esboços, uma vez que as crianças acharão difícil abandonar uma página para começar tudo de novo em outra ou colar e recortar, se as páginas estão grampeadas ou coladas na lombada do caderno.

As pastas são tão importantes para as séries mais adiantadas quanto para as crianças mais novas, e geralmente os professores mantêm, na sala de aula, duas pastas para cada criança: uma pasta diária para os trabalhos que estão sendo feitos, para a relação de trabalhos já editados e talvez notas sobre tópicos potenciais e outra pasta cumulativa, para os trabalhos já feitos, contendo os esboços cuidadosamente numerados e grampeados juntos, com a cópia final anexada a eles. Em algumas salas de aula, são utilizados grandes envelopes de correspondência para guardar os textos já prontos e a face do envelope torna-se um local para o Índice de Conteúdos, como abaixo:

TÍTULO DATA DE APRESENTAÇÃO

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Eu poderia continuar. O professor de escrita também necessita fornecer instrumentos para a revisão: tesouras, fitas adesivas e removedores de grampos. Os materiais e os procedimentos para a publicação dos trabalhos tam-

bém são importantes, assim como dicionários, canetas vermelhas e réguas, para a edição. Tudo isto será ampliado, na discussão que se segue. O ponto mais importante, por enquanto, é que, atrás do murmúrio de vozes aparentemente sem sentido de uma oficina de escrita, pode existir uma vasta quantidade de planejamento bem realizado. Como professores de escrita, necessitamos estruturar as salas de aula cuidadosamente, de modo que possamos encorajar os jovens escritores e, assim, possamos ajudá-los a ouvir uns aos outros e responder a seus textos. Estas interações formam a base de qualquer oficina de escrita e serão o tema dos capítulos de 12 a 16. Agora, voltemos nossa atenção para um tópico ainda mais fundamental, que é o desenvolvimento das crianças como escritores.