

UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: O TEXTO E SUA REESCRITA

Lilian Mara Dela Cruz **Viégas** – UFMS

Alda Maria do Nascimento **Osório** – UFMS

Agência Financiadora: CAPES

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados da nossa pesquisa de mestrado a respeito da aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção e reescrita de texto, desenvolvida com professoras alfabetizadoras que exerciam a docência com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2006, em escolas da Rede Municipal de Ensino. Por meio de entrevista semi-estruturada e observações em aulas, buscamos investigar por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldade no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de textos.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com aporte teórico-metodológico e análise de dados na perspectiva Sócio-histórica, no qual centramos a investigação na mediação pedagógica em sala de aula, nas interações professor/alunos/objeto de conhecimento, nas ações das professoras com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades dos alunos.

Com esse propósito e em coerência com o referencial sócio-histórico, entendemos que a concepção de linguagem tem importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, visto que elas são determinantes das diferentes abordagens teórico-metodológicas implícitas nas práticas pedagógicas, definindo as atitudes dos professores diante das situações de ensino e aprendizagem escolar e, conseqüentemente, em relação à educação.

Desse ponto de vista, compreendemos “[...] a linguagem como capacidade humana que estrutura o sujeito como ser social e cognitivo [...] e viabiliza a interação [...]”, uma vez que a língua é entendida “[...] como um sistema em estruturação, o que implica, por sua vez, a pressuposição de que a ação lingüística é também discursiva, e conseqüentemente, histórica e social. (MATENCIO, 2001, p.27)

Logo, a prática pedagógica inscrita nessa perspectiva, se apóia numa concepção dialógica de ensino, ao tratar a aprendizagem da linguagem escrita como um processo em estruturação constante, por ser um fenômeno de extrema complexidade,

sendo a linguagem é constitutiva do sujeito, impulsionada pelas trocas estabelecidas na e pela interação com o outro.

Nessa perspectiva, nos apoiamos nas contribuições decorrentes de estudos desta área de conhecimento que apresentam indicadores significantes para esta pesquisa, como os realizados por Soares (2004), Smolka (2001), Abaurre (2002), Vygotsky (2003/2004), Bakhtin (2004), Geraldi (2003), Travaglia (2006), Possenti (2006), Matencio (2001/2002), Marcushi (2004), entre outros autores que discutem a respeito deste objeto de conhecimento com base na perspectiva dialógica. Eles compreendem que o processo de aprendizagem dos sujeitos ocorre por meio de diálogos, nas interações verbais, nas relações sociais com outros sujeitos, e com o objeto de conhecimento mediado pela linguagem.

Nessa direção trazemos neste texto, reflexões teóricas a respeito das concepções de linguagem e gramática que subsidiam as práticas pedagógicas das professoras; abordamos a produção de texto; e por último algumas análises sobre as práticas das professoras, tendo em vista a inter-relação entre os discursos e as ações das professoras em sala de aula, as quais revelam as condições, os desafios, limites e possibilidades de realização da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os estudos de Geraldi (2003) e Travaglia (2006) nos subsidiam nas reflexões sobre as concepções de linguagem, fundamentais no estudo da aprendizagem da língua escrita. Travaglia (2006, p. 21) ao referir-se à linguagem como expressão do pensamento, assinala sua característica individualista, na qual os enunciados são produzidos de forma individual, isto é, a expressão é construída internamente e apenas exteriorizada “[...] por meio da linguagem articulada e organizada” pressupondo regras para a organização lógica do pensamento. Essas regras “[...] se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’”.

Geraldi (2003) e Travaglia (2006) assinalam que, a concepção de linguagem entendida como instrumento de comunicação, é meio objetivo para comunicação, sendo que a língua é concebida como um sistema de código, devendo ser dominado pelos falantes com a finalidade de facilitar a comunicação. Pautando-se pelas regras na organização da mensagem a ser transmitida pelo receptor que irá decodificá-la.

Em contrapartida, na concepção de linguagem como interação verbal, o indivíduo, ao usar a língua, não se limita apenas em exteriorizar um pensamento produzido individualmente nem transmitir informações. Ele realiza ações, age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), considera a linguagem como interação humana a qual nas

interações verbais, nas diferentes situações comunicativas em contextos sócio-históricos e ideológicos diversos, produzem efeitos de sentido entre os interlocutores. (TRAVAGLIA, 2006, p. 23). Por meio da linguagem, “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam a fala”. (CERALDI, 2003, p. 41).

Nesse sentido, as concepções de linguagem determinam os conceitos de gramática que direcionam o trabalho com a língua materna os quais são explicitados por Possenti (2006) e Travaglia (2006). Ao conjunto de regras que devem ser seguidas estão relacionadas às gramáticas normativas e operam no intuito de que os leitores devem “[...] ‘falar e escrever *corretamente*’”. São regras prescritivas, relativamente explícitas e coerentes, que tem em vista produzir como efeito a língua culta, ou seja, a variedade padrão escrita e/ou oral. (POSSENTI, 2006, p. 64, grifo do autor).

Travaglia (2006, p. 24) complementa argumentando que, apenas a variedade da língua que se configurou como norma culta é tratada pela gramática, considerando erro tudo o que não está em consonância com o uso dessa variedade, sendo correto apenas o que atende a esses padrões.

A concepção de gramática que está relacionada ao conjunto de regras que são seguidas, trata da gramática descritiva, por esta fazer uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Nessa perspectiva: *Saber gramática* significa, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com ela sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (TRAVAGLIA, 2006, p. 27, grifo do autor).

A gramática descritiva privilegia as regularidades constantes das cadeias da fala, basicamente operam através da língua para si mesma. Segundo o autor, tem base nas correntes lingüísticas estruturalistas, sendo que abstrai a língua do seu contexto, não considerando a variedade lingüística. Trabalham com o sistema formal e abstrato da língua com a finalidade de regular o uso da língua, o que seria formar um sistema lingüístico homogêneo.

Segundo esses autores, a gramática internalizada relaciona-se ao conjunto de regras que o falante domina. Nela a língua é considerada como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa, em que o usuário da língua está envolvido. Ou seja, torna-se relevante, nesta perspectiva, “[...] a *gramática* como o conjunto de regras que o falante

de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 28, grifos do autor).

Nessa concepção, não existe erro lingüístico, este é caracterizado como “[...] **inadequação** da variedade lingüística, utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua [...]”. O usuário da língua precisa saber muito mais que apenas as regras de construção de frases com o propósito de formar sua competência comunicativa. “A gramática internalizada é a que se constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também a sua competência textual e sua competência discursiva, e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 29-30).

De acordo com Vygotsky (2003) a gramática tem relevância considerável para o seu desenvolvimento mental. No período pré-escolar, a criança usa a língua como produto da sua atividade cotidiana, na formação de seus conceitos espontâneos, resultantes dos intercâmbios com outras pessoas em situações concretas de aprendizagem. Nas conversas, elas formam frases na seqüência lógica, usam os tempos verbais, fazem as correções, empregam singular e plural, gênero e grau das palavras realizando as concordâncias, embora ainda não tenham conhecimento das regras e das funções gramaticais.

Na escola, a criança apreende os conceitos científicos, entre eles a aprendizagem da gramática, o que a torna consciente do uso das habilidades lingüísticas internalizadas nas relações com seus pares de forma espontânea. E desse ponto de vista Vygotsky (2003, p. 126) ressalta: “A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala”.

Portanto, o ensino da língua materna, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não pode perder de vista o trabalho com a linguagem oral, a leitura e textos orais ou escritos, sobretudo, porque é

[...] no texto que a língua [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva construída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2003, p. 135).

O trabalho com produção de textos (orais ou escritos) é essencial em todo processo de ensino e de aprendizagem, em razão de que, nas interações verbais e produções escritas, o aluno tem a possibilidade de organizar seus enunciados num

processo de construção e reconstrução do já dito. Por um lado, revela sua subjetividade quanto os saberes em relação aos conhecimentos sobre a escrita, evidenciada nos registros dos textos produzidos e, por outro lado, as condições de produção, ou seja, as situações organizadas com a finalidade de promover a motivação para a produção requerem que:

[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tenha a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tenha a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003, p. 137).

Esses aspectos devem ser observados para as diversas modalidades de texto. É preciso criar situações que promovam a motivação e necessidade de escrever, circunstâncias que sejam significativas e produzam efeitos de sentido para o aluno, partindo de temas que suscitem a exposição de suas idéias relacionadas a fatos reais.

Possenti (2006, p. 33) ao tratar da dinâmica a ser adotada pela escola, destaca que os alunos “[...] já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações [...]” desde antes da escolarização. Para escola “Sobriariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc”.

A dinamicidade que se instaura com essas atividades permite redimensionar cada tarefa proposta e reconstruir os caminhos escolhidos para direcioná-las, repensar os procedimentos didático-metodológicos, o que torna a sala de aula um espaço de interações e interlocuções, promove a elaboração e a (re) elaboração dos conhecimentos, visto que a linguagem é concebida como interação.

O significado da produção de texto como base na aprendizagem da linguagem escrita: os discursos e a prática pedagógica

Tendo em vista que o eixo da investigação consiste em compreender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente, no que se refere à produção de texto, uma questão tornou-se referência para orientar as análises sobre a produção de

texto no processo de ensino e aprendizagem com base no texto: Que importância as professoras atribuem às atividades de produção de texto na aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita? Destacamos as respostas que contemplam as falas das professoras e desencadeiam as discussões:

Eu acho fundamental. Porque texto é vida, texto é tudo. A gente tá envolto em texto o tempo todo. [...] a produção de texto para adquirir a base alfabética excelente, porque a criança tem que ver que o que eu falo escrevo, que o que eu escrevo eu falo. E eu posso retomar o que está escrito. Então essa troca, essa vivência que a pessoa tem que ter. E não tem outro momento se não for na produção. (**PROFESSORA A**).

[...] a partir da produção eles vão ter melhor desempenho porque eles estão produzindo com os erros e depois a gente faz uma reescrita desses erros. [...] eles vão poder ver onde que ele errou, porque que ele errou, como que foi esse erro, o que causou, qual foi a interferência. [...] a gente vai pro coletivo eles vão estar percebendo porque errou. (**PROFESSORA B**).

É muito importante porque a criança, na hora, que ela escreve ela vai vivendo as situações, onde ela omite letras, às vezes, algumas palavras porque o pensamento é muito rápido e a fala é muito rápida, mas a mão não acompanha. A criança vai se indagar. Eu acho que o legal da produção de texto é isso, é o questionamento. (**PROFESSORA J**).

Em linhas gerais, as professoras destacam a relevância da produção de texto e a compreensão de que o texto aglutina todos os aspectos da linguagem, desde a visão de mundo aos elementos lingüísticos e também revela as diferentes concepções de linguagem subentendidas no processo de ensino e de aprendizagem.

Nos discursos elas sinalizam a possibilidade de operacionalização da prática pedagógica por meio do texto, na qual os alunos são reconhecidos como sujeitos da aprendizagem, produtores dos seus conhecimentos nas interações com o outro e nas ações que realizam sobre o objeto, entendem seus usos e funções, não reduzindo a aprendizagem da leitura e da escrita à mera tarefa de decodificar e codificar. Dessa forma, são criados espaços para as interações verbais e interlocuções com o propósito de fomentar a inter-relação com as práticas sociais, ou seja, promover a reflexão a respeito dos sentidos da aprendizagem escolar nas ações da vida cotidiana.

O texto como base para o ensino da língua materna, desperta e possibilita a produção de conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua em sua complexidade. Nesse sentido, as atividades de produção de texto com escrita espontânea e reescrita devem ser trabalhadas desde o início da escolarização. Ao conceber a

linguagem como interação, os conhecimentos lingüísticos e a atividade discursiva do aluno se constituem essenciais no processo de aprendizagem. O que significa que:

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua ‘propriedade’. (SOARES, 2004, p. 39, grifos da autora).

No entanto, ao explicitarem como desenvolvem o trabalho com a linguagem escrita com seus alunos? Quais as atividades de escrita elaboram? Apresentam semelhanças em suas explicitações e revelam suas concepções, por isso selecionamos os discursos das professoras observadas em aulas na tentativa de mostrar as contradições entre os discursos e as ações, bem como as possibilidades de redimensionamento da prática pedagógica. Assim explicitam as professoras:

[...] de escrita eu faço todo dia um ditado, mais é um ditado interativo, eu falo a palavra e junto a gente escreve. Eu falo: - como será que faz? E a gente escreve. Eu divido o caderno em dois espaços. Em um primeiro momento ele coloca o jeito como ele acha que escreve. Eu falo: - não... pensa nas palavrinhas, pensa no sonsinho e põe. E do outro lado a gente faz junto. Então, sempre tem no caderninho do ditado, o jeito dele e o jeito da sala. Eu falo: - o jeito coletivo, o jeito que a gente fez junto. Daí eu passo e dou dez pra quem fez, mais dez é um certo que eu combinei com eles na minha rotina, que certo é dez. Se tiver dos dois modos, do jeito dele e do meu jeito.
(Professora A)

[...] começa com a letra do alfabeto indo para o nome da criança. É essencial à criança saber o nome dele e a partir daí, com parlendas, versos, listas, lendo historinhas e intercalando para que eles façam a escrita espontânea daquilo que eles entenderam. Eu trabalho muito com a terapia das palavras, desde o que eles vêem ao redor deles. Vão começando escrever daquele jeito que eles sabem. Alunos na garatuja, no pré-silábico, no silábico. [...] você está observando como é que a criança está, em que nível que ela está, geralmente a sala é mista. Eu faço um ditado diagnóstico ao meu lado, outras vezes no quadro. Tenho trabalhado também muito alfabeto com móvel. Onde a criança, que tem bastante dificuldade, trabalho através do alfabeto móvel ela vai montando suas palavrinhas e a gente vai fazendo a intervenção com elas.
(PROFESSORA C)

Ao relacionarmos os discursos sobre a importância da produção de texto às explicitações sobre o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido pelas professoras, descrito em suas respostas, verificamos que elas estão passando por uma fase de transição e o ensino da língua com base no texto tornou-se um desafio. Na execução dessa proposta, percebemos, tanto no momento das entrevistas como nas observações

em sala de aula que, de um lado as professoras assumem posturas caracterizadas pela transmissão de conhecimento e pelo controle da aprendizagem, subentendendo uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação permeando a prática pedagógica de algumas das professoras, sendo que a produção de texto revela os “erros”, tornando-os essenciais para a reescrita, cuja finalidade é a aprendizagem da base alfabética. (GERALDI, 2003).

De outro lado, sentimos a emergência de uma concepção de linguagem como interação verbal, quando essa atividade é proposta com o objetivo de levar os alunos a mostrarem seus conhecimentos a respeito da linguagem escrita, ocasião em que expõem suas idéias, lançam desafios e os motiva aos questionamentos com o intuito de interpretar, compreender e registrar por meio da escrita, os incentivam a produção de conhecimentos. (GERALDI, 2003).

De acordo com Bakhtin (2004, p. 123, grifos do autor), a questão da interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, sendo que sua verdadeira substância se forma “[...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *enunciações*”, no âmbito das circunstâncias concretas de tais interações que permitem compreender a natureza dessas enunciações.

Na mesma perspectiva, segundo assinala o autor, o texto escrito também se constitui um elemento da comunicação verbal, o qual “[...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo [...] é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...]”. (BAKHTIN, 2004, p. 123). Situação que se destaca na visão das professoras que se referem à importância da produção de texto com o objetivo de motivar seus alunos a revelarem seus saberes, para depois levantar os questionamentos com o intuito de interpretar, compreender e registrá-los por meio da escrita.

De acordo com Matencio (2002, p. 96, grifos da autora):

O trabalho *com* a linguagem proporciona ao aluno o acesso às diferentes modalidades lingüísticas e aos usos que se faz delas. O trabalho *sobre* a linguagem possibilita que ele reflita sobre os processos de funcionamento da linguagem enquanto faz emergir um certo conhecimento lingüístico do aluno, adquirido no uso efetivo que ele faz da língua e amparado nos seus referenciais de socialização. Finalmente, o trabalho *através* da língua é aquele realizado tanto pelo professor como por seus alunos na tentativa de construir o processo de ensino e aprendizagem.

A explicitação da autora, reafirma nossa concepção relativa a importância de uma proposta que tenha como ponto de partida os conhecimentos lingüísticos internalizados pelos alunos nas interações verbais produzidas nas interlocuções espontâneas, por meio da língua falada, motivados pelas pautas discursivas, considerando os aspectos semânticos dos textos falados, posteriormente, expressos nos textos escritos (gramática internalizada/implícita). Por meio das mediações pedagógicas, levantar reflexões a respeito da língua escrita, ou seja, forma de registros, estrutura do texto escrito (gramática reflexiva), passando pelas reflexões sobre a língua escrita, gramática explícita ou teórica (gramática descritiva) e, como ponto de chegada, a compreensão da norma culta da língua materna (gramática normativa). (TRAVAGLIA, 2006).

Segundo Geraldi (2003) as condições para as análises lingüísticas são criadas no interior das atividades interpretativas, são realizadas no processo interativo da linguagem, as quais compreendem as atividades epilingüísticas, cuja reflexão ocorre sobre a língua, tendo por objetivo o uso de recursos expressivos em função das atividades lingüísticas a que estão envolvidos, ou seja, operam sobre suas enunciações de acordo com as situações de interação. As atividades metalingüísticas constituem-se em reflexões analíticas sobre os recursos expressivos, viabilizando a construção de noções que tornam possível categorizar tais recursos. Desse modo, essas atividades produzem uma linguagem mais ou menos coerente que admite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior delas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais. (GERALDI, 2003).

Nos encaminhamentos para as análises textuais, emergem as questões relativas à ortografia, à paragrafação, à letra inicial maiúscula, à pontuação, à segmentação e à coerência do texto, conforme destacam as professoras, além de outros aspectos que implicam dar sentido à produção escrita. Assim, o trabalho pedagógico desenvolve-se tendo como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem as práticas de linguagem, as quais incluem “[...] nas atividades de análise lingüística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”. (GERALDI, 2003, p. 192).

Trata-se de um trabalho com a intenção de abranger a totalidade da linguagem, as ações centram-se nas reflexões sobre como

[...] usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias funções. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2001, p.45).

Nessa perspectiva, defendemos a reescrita como uma atividade que permite procedimentos de reflexão e análise do texto em sua totalidade, e que envolve a atividade lingüística, epilingüística e metalingüística, permitindo instaurar espaços permeados por interações e interlocuções, cujas intervenções levem os alunos à construção de novas versões de suas produções. Tais produções poderão ser lidas, discutidas, refletidas e reescritas quantas vezes forem necessárias.

Isso significa dizer que o trabalho com a reescrita, a partir da produção de texto com escrita espontânea, sinaliza caminhos na expectativa de superação das dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere à produção de texto no início da aprendizagem da língua escrita, cuja aprendizagem se efetiva de forma contextualizada.

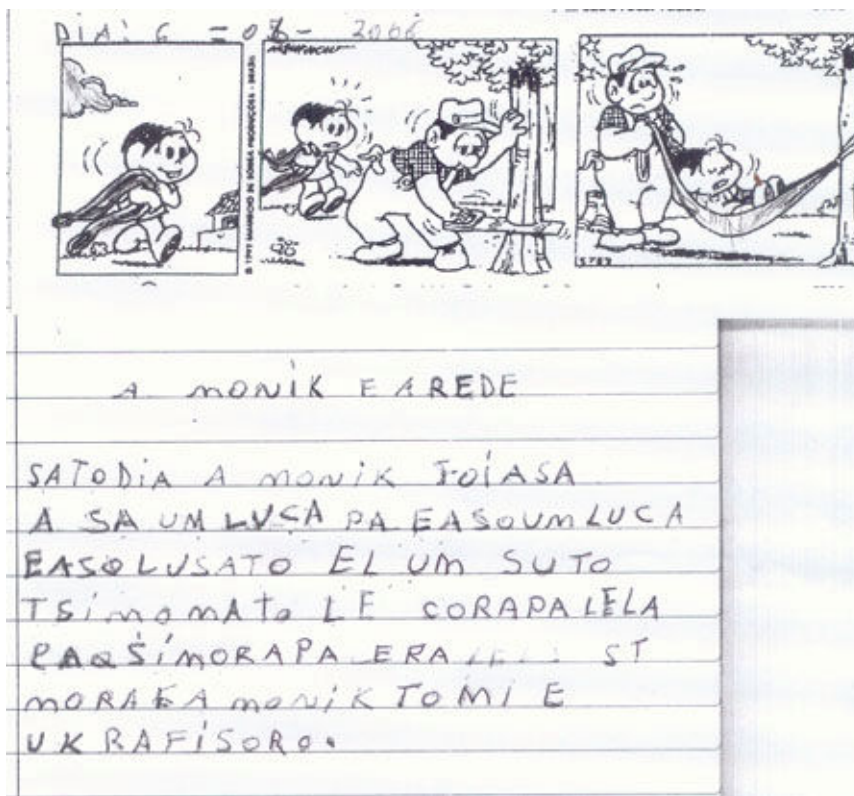
Das observações em aulas de Língua Portuguesa de duas das professoras selecionamos dois episódios que tratam da produção de texto, uma produção de um texto narrativo a partir da história em quadrinhos e o outro a partir de uma figura, os quais foram reconstruídos no decorrer do estudo, conforme se revelaram nas situações em contexto real.

Na sala da **Professora A**, presenciamos uma tarefa com produção de texto narrativo a partir de história em quadrinhos. Ocasão que possibilitou conhecer os encaminhamentos da aula: escolha do tema, a abordagem do assunto (aspectos discursivos), os objetivos propostos para os alunos, bem como a reação dos mesmos à proposta de produção com escrita espontânea e os incentivos dados às atividades de produção textual.

Nas orientações da atividade de produção de texto com escrita espontânea a partir dos quadrinhos, “tirinha”, a professora seguiu os critérios para identificar o gênero textual que, no caso, era uma narrativa, questionando: O QUÊ; QUANDO; ONDE; QUEM; COMO. Primeiro ela abordava as questões sobre o gênero textual, para então orientá-los sobre a produção, visto que a partir das imagens em quadrinhos, eles produziram uma narrativa.

Eles organizaram as idéias oralmente, exploraram os aspectos possíveis das imagens: expressões dos personagens; local onde acontece a história; o que acontece; período do dia; o título e outros aspectos que orientam para a essência da história.

No início do trabalho, os alunos apresentaram alguma resistência, então a professora propôs que produzissem um texto único com a colaboração de todos e começaram a produzir oralmente e escrever: “Certo dia, a Mônica...”. A maioria dos alunos se concentrou para escrever, falavam e registravam a história individualmente.



Produção de texto com escrita espontânea **Professora A**

A MÔNICA E A REDE
CERTO DIA A MÔNICA FOI NA CASA

Durante a atividade de produção de texto com escrita espontânea, verificamos que os alunos que, ainda não se preocupavam com a escrita “correta” das palavras levantavam hipóteses, organizavam seus enunciados, buscavam construir a história, ou seja, estavam voltados para os aspectos textual-discursivos do texto. Por outro lado, aqueles que se preocupavam em escrever “corretamente” deixavam de privilegiar esses aspectos, voltavam-se para os elementos lingüísticos, centravam-se em como escrever determinada palavra.

Consideramos essa atitude pertinente, em razão de que, nas observações realizadas até aquele momento, a prática cotidiana reforçava a atividade metalingüística muito mais do que a atividade epilingüística, a busca pela competência gramatical e a necessidade de escrever “corretamente” as palavras.

Foi possível observar algumas mudanças que desencadearam as atitudes dos alunos e da própria professora, em relação à independência nos momentos de realização das atividades. No início, existia um controle maior sobre as ações dos alunos pela professora, conforme passavam os dias, fomos observando que ela tinha mais tempo disponível para atender às solicitações dos alunos, dialogando e buscando solução para os problemas. Havia, no começo, um atendimento individual centrado na “cobrança” de tarefas, de cópias e outros aspectos que demonstravam, claramente, apenas o “controle”. Embora, ainda, houvesse atitudes voltadas para o “controle”, os alunos estavam mais livres para realizarem suas atividades.

A **Professora C** propôs uma produção de texto orientada pela figura de uma onça, seguida da leitura de um texto curto sobre características e hábitos desse animal. Ela levantou os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da onça por meio das seguintes questões: Quem conhece uma onça? Com quem ela se parece? Onde vive? Pode viver entre nós? É um animal manso ou feroz?

Após a exploração oral do assunto, ela dirigiu-se ao quadro e questionou como se escrevia a palavra “ONÇA”. Os alunos a auxiliaram na escrita falando as letras. E questionava sobre a necessidade de se colocar um título no texto e o início com letra maiúscula, cujo conhecimento a maioria dos alunos já possuía e, no momento da produção, a professora sempre os auxiliava, explicando o que lhe era perguntado.



Produção de texto com escrita espontânea – aluno da Professora C

**A ONÇA
A ONÇA VIVE NA MATA
NADA NA ÁGUA COMO UM PEIXE
A ONÇA SE ALIMENTA COM ANIMAL
A ONÇA PARECE COM UM GATO
MAS A ONÇA É MAIS BRAVA DO QUE UM GATO
ELA É BONITA E CAÇOU UM COELHO PARA MATAR SUA FOME**

Verificamos que existiam indícios de tentativas de interlocuções entre eles, mas a organização do espaço físico era um dos fatores que impedia a instauração de interações e interlocuções, principalmente, na produção com escrita espontânea de textos. Da forma como acontecia a mediação nas salas observadas, os alunos ficavam sem espaço e tempo para expor seus conhecimentos lingüísticos, refletirem sobre suas dificuldades. As produções eram sempre individuais, não realizavam trocas entre eles, não interagiam com seus pares com o intuito de explorar o conteúdo da tarefa, o que tornava a atividade pouco desafiadora.

Na análise dos dois episódios de produção de texto, concordamos com Abaurre (2002, p.136), ao ressaltar que a complexidade da escrita é percebida pelo aluno logo no início da aprendizagem, embora, no primeiro momento, as produções espontâneas se apresentem bastante idiossincráticas, é possível verificar aspectos convencionais por

causa do acesso social às atividades de leitura e escrita que aparece com maior ou menor grau, dependendo das oportunidades de contato com esses materiais.

Os textos espontâneos revelam que, as representações que o aluno faz da escrita no início do processo de construção da linguagem escrita, são muito mais complexas do que a simples transcrição da fala. Ele lança mão dos conhecimentos adquiridos em suas práticas discursivas sinalizando os saberes sobre os signos convencionais da língua materna.

Desse modo, as ações que o aluno realiza com a escrita e sobre ela ao apreender os usos e funções desse objeto são oportunizadas por situações organizadas, em que ele tem acesso a textos escritos diversificados, que circulam social e culturalmente, proporcionando o reconhecimento, compreensão e produção de diferentes registros lingüísticos presentes no dia-a-dia e que trazem informações úteis, motivando-o à aprendizagem por meio dos sentidos que produz a respeito do assunto tratado.

De acordo com Smolka (2001, p.43) as aproximações à escrita convencional, reveladas nos registros, dentro de um determinado contexto, permitem ao professor interpretar, reconhecer a escrita do aluno e abrem espaços para que sejam trabalhadas as convenções da língua materna. Esse procedimento promove as interações, os questionamentos por parte do aluno, situação que permite à professora informá-los sobre o lugar das letras na palavra, o valor sonoro das letras na palavra de acordo com a posição delas, tudo faz sentido no contexto trabalhado. As intervenções individuais são imprescindíveis no processo de aprendizagem da língua escrita, são momentos de conhecer o aluno, suas necessidades, no diálogo que se instaura entre professora e aluno. Nessas interações verbais, a professora vai “[...] apontando e nomeando as letras como instrumento necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito”.

Diante dos procedimentos adotados na produção de texto, percebemos as lacunas que impedem o surgimento da motivação e que incentivem os alunos a produzir textos de forma autônoma, sem recorrer à professora para se certificar de suas escritas, durante a produção com escrita espontânea. Em outras palavras, centrar a atenção nos aspectos textual-discursivos, com menos ênfase a elementos lingüísticos. Essas preocupações seriam pauta para as atividades de reescrita do texto, nas quais os alunos abordariam o texto em sua totalidade, isto é, partindo das atividades lingüísticas para atividades epilingüísticas e, por fim, as atividades metalingüísticas, com a finalidade de desencadear a atividade de reescrita. (TRAVAGLIA, 2006).

O modo como a **Professora A** compreende a possibilidade de trabalhar a reescrita de textos subentende que o aluno já tenha domínio da leitura e da escrita, para então conseguir reescrever seu texto. Uma visão compatível com o desenvolvimento de sua prática pedagógica, cuja centralidade das ações ocorreram em sua maioria na aquisição da base alfabética, partindo do estudo das letras, sílabas e palavras com raras atividades de produção textual. Trata-se de uma visão do processo de ensino e aprendizagem influenciado pela concepção mecanicista de educação, na qual primeiro se aprende a ler e escrever, para depois apreender os usos e as funções da linguagem escrita.

No discurso da **Professora C**, percebemos uma visão ampla do que seja a reescrita de texto, no sentido de promover a aprendizagem, motivando os alunos a refletirem a respeito da sua própria escrita. O que entendemos como a busca da compreensão da escrita, instiga-os ao reconhecimento da norma culta da língua, ressalta a relevância do trabalho de reescrita no desenvolvimento das diferentes atividades escritas, a qual suscita interações entre os alunos. O trabalho com a reescrita desenvolvido em sala, por ela decorria dos procedimentos utilizados para a correção das atividades de escrita de listas. Focando sílabas e letras, caminhando para a grafia correta das palavras, questionando os alunos quanto à forma correta de escrever as palavras, instauram-se momentos de interação e interlocução, visto que a maior parte deles contribuíam com seus conhecimentos sobre as letras para a escrita das palavras, resultando na organização final da lista de maneira a atingir a escrita alfabética.

Diante das análises dos episódios observados em sala de aula das professoras **A** e **C**, notamos que as interações e interlocuções, durante o desenvolvimento do trabalho, ocorreram em sua maioria, entre professora/alunos e objeto de conhecimento, sendo que entre os alunos não notamos momentos que lhes possibilitassem trocas, questionamentos, reflexões sobre suas escritas.

Os dados construídos durante as observações em sala de aula mostraram que, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as atividades eram propostas de forma gradativa e progressiva, nas quais são trabalhadas as partes do texto e sua estrutura. A maioria das atividades de escrita são palavras ou listas, e leituras coletivas. Há predominância da oralidade na abordagem dos textos estudados, mas são poucas as produções de texto escritas. A reescrita é entendida como correção e por isso as intervenções são imediatas às escritas dos alunos. Por mais que tivéssemos notado um esforço pessoal das duas professoras em redimensionar suas práticas pedagógicas, em

tentar transformar suas ações, ainda assim, não presenciamos um trabalho que tenha o texto como base de ensino.

Embora, as duas professoras executassem dinâmicas diferenciadas, preservavam uma concepção de ensino com base numa tendência “tradicional”, revelavam este aspecto na excessiva preocupação com a aquisição do código do sistema de escrita. Tal atitude era mais visível no trabalho de uma delas, a outra, centrava o trabalho na produção de listas, ficando menos explícita a perspectiva mecanicista de ensino que, ainda, permeava sua prática pedagógica.

A pouca quantidade de produções espontâneas, seguida do controle sistemático com intervenções imediatas, na tentativa de prevenir eventuais “erros”, impedia os alunos de colocar em jogo seus saberes lingüísticos e os condicionava a dependência. Tal forma de agir das professoras os inibia em expressar a discursividade na produção de seus textos, escrever de forma que a aquisição da língua escrita se operacionalize numa perspectiva dialógica, com vistas à valorização das atividades discursivas dos mesmos.

Nesse sentido, entendemos que transformar a prática pedagógica consiste em mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se trata de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Atitude que implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Significa colocar-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, concebendo seu aluno como partícipe nesse processo. Pressupomos que tal reflexão dará ao docente, condições de pensar a educação como mediadora para o sucesso da aprendizagem do aluno, com reflexos na atuação em sociedade.

Os resultados da pesquisa nos mostram que mudanças significativas nas práticas pedagógicas, só ocorrerão a partir do entendimento das concepções de linguagem que subsidiam as ações docentes, de modo que a linguagem se constitui num processo histórico-social e está em contínua transformação. E da compreensão de que a linguagem escrita não é um conjunto de signos e regras a serem seguidos, mas que a aprendizagem da leitura e da língua escrita ocorre a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais. Desse modo, entendemos que existe a possibilidade de superação das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente, na produção de texto.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [Trad. Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção na sala de aula)

_____; João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto e Linguagem.).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006. (Coleção Leituras no Brasil).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. [Trad. Jefferson Luiz Camargo]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.