

O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Stela Miller (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – *Campus* de Marília) Eixo temático 1-) Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O baixo rendimento dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em leitura e escrita é um problema que vem acontecendo ao longo de décadas, e ainda não houve uma iniciativa oficial que desse conta de solucioná-lo. Projetos pontuais de formação continuada, meios mais comuns utilizados para lidar com essa situação, têm sido experimentados sem sucesso.

Por um lado, temos de considerar o fato de que tais projetos são pensados, via de regra, por quem não está inserido diretamente na situação de sala de aula, onde estão os problemas reais, palpáveis, que acenam com muitas interrogações que nem sempre encontram a devida resposta. Separando-se a função de planejamento da função de execução do trabalho pedagógico, perde-se o elo fundamental entre o pensar e o fazer. Isso compromete o desenvolvimento do processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, não se toca na causa do problema: o que tem gerado tantos alunos com dificuldades, às vezes extremas, de aprendizagem da leitura e da escrita? Há alunos que chegam à terceira ou quarta série sem ao menos saber escrever o próprio nome. O problema é complexo e envolve uma multiplicidade de fatores de ordem econômica, social, cultural, pedagógica e de políticas públicas de formação e atuação de educadores e que, portanto, não se resolve com projetos pontuais que, historicamente, são desenvolvidos na rede de ensino oficial, como é o caso do estado de São Paulo.

Quando se focaliza especificamente a questão pedagógica, como um fator a ser considerado na discussão desse problema, é inevitável o debate em torno da maneira pela qual o aluno aprende a ler e escrever na escola.

Já na década de 1930, Vygotski (1995) denunciava: “Até agora, o ensino da escrita é proposto com um sentido prático restrito. Ensina-se à criança a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se lhe ensina a linguagem escrita.” (p. 183. Tradução nossa.)

Passados mais de setenta anos, esse pensamento ainda se mantém vivo nos corações e mentes de muitos educadores, que, em detrimento da compreensão que o aluno precisa ter da natureza da linguagem escrita, valorizam o ensino dos mecanismos pelos quais são feitas as combinações de letras permitidas pelo código de representação escrito de nossa língua, e com elas as palavras, as orações e, por último, os textos. Tudo isso é feito como se o texto, tido nesse contexto como ponto último da escala de aprendizagem da língua materna, fosse apenas o resultado de uma somatória das parcelas incluídas na sequência indicada. O código é o foco; a linguagem escrita fica à margem desse processo. A língua, como um sistema fechado de normas e regras, é apenas uma parte dessa aprendizagem; para além disso, está a exigência de que o aluno aprenda a forma pela qual esse sistema é utilizado para ele interagir com as outras pessoas, comunicar-se, expressar-se, marcar posições frente às demandas sociais, enfim, constituir-se como sujeito no processo de interação com o outro em seu espaço social de vida.

Para explicitarmos essa questão, partimos do entendimento de que a linguagem é um instrumento de interação entre as pessoas, não importando qual seja a natureza desse instrumento — os signos verbais, as representações pictóricas, a música, as cores, as formas, os gestos, etc. O uso de qualquer um desses instrumentos em um processo interativo transforma as pessoas envolvidas em sujeitos históricos, que se influenciam reciprocamente no contexto das relações sociais das quais participam. Tal processo pode acontecer no nível das relações diretas, face a face entre os agentes da interação, ou de forma distanciada, tanto no tempo como no espaço, fazendo-se, para cada situação interativa, o necessário ajuste dos instrumentos.

Especificamente falando em linguagem escrita, a interação supõe um distanciamento entre sujeitos, uma vez que o processo de produção se faz, quase que exclusivamente, em espaços e tempos diferentes daqueles que caracterizam o processo de recepção. Isso posto, compreendemos que, embora não haja contemporaneidade entre as ações dos sujeitos, a interlocução se dá no exato momento em que se encontram autor e leitor, intermediados pelos mais variados gêneros textuais, marcados estes por diferentes registros e veiculados por meio de distintos suportes escritos que são produzidos ao longo da história.

Aprender a linguagem escrita supõe dominar esse processo de interlocução, marcado pelo contexto sócio-histórico, cujo produto — o texto — cumpre uma função social e se organiza linguisticamente conforme exigências que lhe são próprias. Segundo Orlandi

(1988), para que o aluno não seja apenas um enunciador de discursos alheios, mas um sujeito-autor, é necessário ele “possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve” (p.80). E isso vai muito além do aprendizado do código de representação de uma língua.

O presente trabalho objetiva trazer à discussão uma possibilidade de trabalhar com a linguagem escrita de modo a proporcionar ao aluno o conhecimento dos diferentes gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; SCHNEUWLY, B., 2004), seus diferentes modos de organização, suas possibilidades como meios de interação entre as pessoas, compreendendo o estudo do código de representação da língua apenas como uma parte desse aprendizado, que viabiliza o dizer do aluno, este sim o ponto central do trabalho com a língua materna na escola.

Pretende-e, com isso, fazer uma contribuição ao debate da questão metodológica que envolve a busca de soluções ao problema das dificuldades que muitos alunos apresentam para produzir textos.

OS DADOS

Trabalhamos aqui com dados obtidos em trabalho de assessoria a uma sala de recuperação de alunos (4ª série – 5º ano) de uma escola localizada em um bairro da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no período de um semestre letivo.

Para este artigo, destacamos a trajetória de um dos alunos — LU — por ter sido o mais assíduo, permitindo, assim, que pudéssemos melhor avaliar sua trajetória durante as aulas de reforço que eram feitas em horário oposto ao das aulas regulares e planejadas e executadas em conjunto pela professora da sala e por mim.

Destacamos que o processo inicial de alfabetização realizado nessa escola tem como foco a inserção da criança na cópia de textos selecionados especialmente para o trabalho escolar (textos “escolarizados”, ou seja, feitos especialmente para o ensino da língua), leitura decifratória em voz alta e exercícios escritos cujas unidades são, na maioria das vezes, letras, sílabas ou palavras.

A caracterização do sujeito

LU (menino, 13a) mora com a mãe e um irmão menor que ele, a quem, todos os dias, vai buscar na escola de Educação Infantil (a mãe trabalha fora). Nutre pelo pai um sentimento de negação (o pai está na prisão). Pelo irmão, nutre um sentimento de rejeição: gostaria de ser o único filho. É um aluno que raramente falta às aulas regulares e também às aulas de reforço. No início das aulas ele se recusou a realizar as atividades propostas; queria apenas copiar. Produzir era difícil: dizia não saber. De fato, não escrevia convencionalmente.

O processo desenvolvido

Ao longo de seis meses de trabalho, foram abordados os seguintes gêneros textuais, na sequência em que ocorreram:

1. Notícia de jornal — a partir da leitura de jornais completos (com todos os cadernos) os alunos tomaram conhecimento de sua estrutura e da forma pela qual pode ser lido para buscar informações sobre acontecimentos da vida local, regional, nacional e internacional. Foi estudada a primeira página em sua organização e funções. Também foi lida e discutida uma notícia. Em seguida foi feito um trabalho de escrita: redigir uma notícia a partir de uma foto jornalística, tendo em vista as explorações já feitas sobre a forma pela qual se organiza esse tipo de texto.

Nesse dia LU recusou-se a escrever. Era a primeira escrita que fazia dentro de nossas atividades na escola. Queríamos ver como escrevia sem a ajuda dos amigos. Compreendemos sua recusa: ele ainda não escrevia convencionalmente, conforme informação de sua professora. Além disso, a proposta não se inseria no contexto de suas necessidades de leitura e de escrita: ler jornal não fazia parte de seu universo vivencial.

A atividade seguinte objetivou, então, focalizar um tema mais próximo desse universo.

2. Nomes próprios — após uma conversa sobre os cantores e grupos musicais da preferência de cada um, os alunos registraram os nomes de sua escolha, sob orientação do professor quanto à sua forma de registro, sempre que uma dificuldade surgia.

LU, nesta atividade, escreveu: SOWEO, para Soweto (grupo musical); RIO

NEO E SOLINOI, para Rio Negro e Solimões (dupla sertaneja) e um trecho de uma música: SE O MEU CORASÃO AMAIE SECEIA DOIS EM UMA SNA, para “Se meu coração amasse seria dois em um só”.

3. Adivinhas — os alunos foram solicitados a fazer as perguntas de adivinhação para os colegas. Depois leram algumas adivinhas e escolheram uma para registrar. Recebiam orientação sempre que uma dificuldade surgia.

LU, que gosta de poemas, preferiu ler um — A mochila de Mariela — e depois escreveu duas coisas que Mariela carregava em sua mochila: BOAHA, para borracha, e CABETA, para caneta.

4. Fábula — após o resgate oral de fábulas conhecidas por eles, foram solicitados a ler “A cigarra e a formiga”. Em seguida foram feitos o questionamento do texto e o preenchimento de um quadro com as seguintes solicitações: nomes das personagens, o que faziam no verão, o que aconteceu no inverno e como eu terminaria a história.

Lu resolveu assim sua tarefa (palavras entre parênteses representam o ponto a que o aluno chegou pela mediação do professor, ao questionar pouco a pouco suas escritas): A CIGARA (cigarra) PAOSSTO (passou todo) O VEÃO (verão) CONADO (cantando). A FOMICA (formiga) CONIRA (colhia) OS GREÃO (grãos). A CIRRGA (cigarra) PEDIU ALIMEDO (alimento) PARA A FOMIGA (formiga). A FORMIGA COMEU OS GRNÃOS (grãos). ENTE (entre) AQUI VOCÊ TLA (terá) ALINEDO (alimento) E LUGA (lugar) PARA DORMIS (dormir).

5. Texto de propaganda — leitura de um folheto de propaganda de uma nova marca de sabão em pó. Foi feito o questionamento do texto com ênfase na função que o texto cumpre e as implicações disso na sua estruturação. Em seguida, os alunos receberam uma folha com a figura de um avião para que fizessem uma propaganda a respeito.

Lu quis escrever: VIAJE CM (com) O AVIÃO DA TAM. MAS (mais) SICULNURSA (segurança), MAIS COFUDO (conforto).

6. Texto poético — escolhido pelos alunos (todos disseram gostar de

poesia). Em uma primeira atividade, os alunos receberam vários livros de poemas para crianças e jovens. Cada qual escolheu o seu predileto para fazer a leitura. Na sequência, os alunos receberam dois poemas (digitados) de Cecília Meireles (MEIRELES, 1987), “O chão e o pão” (p. 102) e “O eco” (p. 40). Realizaram leitura silenciosa, discutiram os parâmetros comunicativos (Quem escreveu? Para quem? Para quê? Por quê? O que diz o poema?), o gênero textual, a superestrutura de organização, a sequência das ideias. Após o entendimento dos dois poemas, os que quiseram leram em voz alta os poemas para os amigos. Na parte seguinte da aula, outro texto de Cecília Meireles (MEIRELES, 1987) foi explorado: “Leilão de jardim” (p. 118). Foram discutidos os mesmos itens que os anteriores para buscar compreender o sentido do texto. Como atividade escrita, os alunos registraram o título do poema e os elementos que fizeram parte do “leilão”. Em uma segunda atividade com poemas, cada qual foi solicitado a escrever pequenos poemas que soubessem de cor, para compartilhar com os colegas.

LU escreveu: UMA QUADRINA (quadrinha): FOR (flores) ME SÃO TESU (teus) LABIOS (lábios)./ CONTE (Onde) A (há) MAIS BENLA (bela) FOR (flor)/ NEM (em) CEM (que) MEMOR (melhor) CE (se) BEA (beba)/ O BASONSOMO (bálsamo) DO AMOR? (Nesta atividade as palavras entre parênteses representam o ponto a que o aluno chegou pela mediação do professor, ao questionar pouco a pouco suas escritas. Da mesma forma que as atividades anteriores.)

7. Narrativa de vida — essa atividade foi desenvolvida por meio de uma conversa a respeito de um fato vivenciado pelos alunos que eles gostariam de relatar aos colegas. Em primeiro lugar, os relatos foram feitos oralmente e depois, por escrito.

Lu fez o relato do dia em que brigou com seu primo Ti e perdeu sua amizade. Escreveu, mas não quis ler o texto em voz alta: preferiu que a professora e eu o lêssemos silenciosamente. Depois, quis passar a limpo o texto para levar e poder mostrar ao primo e fazer as pazes com ele. Escreveu:

O dia em que perdi a amizade com meu primo Ti.
(título escrito sob a supervisão da professora)
(entre parênteses, correção da professora)

*Um dia de aula de matemática estava (estávamos) jogando eu (,) Pedro (,) Ti e Ne.
Meus colega (Eu e os meus colegas) estava (estávamos) jogando baralo (baralho) e
como Ti tava (estava) perdendo o jogo, ele comesou (começou) a ximgar (xingar) minha
mãe.*

E eu não gostei diso (disso).

Depois diso (disso) ele e eu não conversou (conversamos) mais.

Eu espero vouta (voltar) a comvesa (conversar) com ele dentro em breve.

8. Texto narrativo (história de ficção) — a partir da leitura do texto de imagem “Quem espia se arre pia”, de Eva Furnari, cada qual escolheu um par de figuras para fazer sua história. LU escolheu um ladrão com um revólver em punho e um homem de casaco carregando uma maleta. Começou com o título: *O BANDIDO E EU*. Após um espaço, começou o texto:

*UM DIA EU ESTAFA (estava) SANINO (saindo) DO BANCO COM MINHA
MALENTA (maleta) CHEILA (cheia) DE DIAMADE (diamantes).*

*COMDO (Quando) EU PESEMI (percebi) QUE DIGAN (tinha) UM BANDIDO
MESIGINDO (me seguindo).*

*ELE EM (nem) SABIA EM (que) EU DILAN (tinha) UMA ARBA (arma) NA
SIMDOLA (cintura).*

COM (quando) ELE DILOM (tirou) A MAGALA (máscara) EU DISSE:

*ELE É MEU IRMÃO. (Lembrar o seu sentimento com relação ao irmão: queria ser
filho único.)*

DISCUSSÃO DOS DADOS

No trabalho desenvolvido com os alunos, objetivávamos inserir os alunos em atividades em que eles pudessem se constituir como sujeitos que têm algo a dizer na interação com o outro. Por isso, o foco no texto e, mais especificamente, nos diferentes gêneros textuais, embora, secundariamente, nos momentos de revisão do texto, o professor questionasse os alunos quanto à forma de registro de algumas palavras. Não houve, portanto, a previsão de atividades que pusessem no centro das discussões o

sistema de representação da língua. Tais atividades, de nosso ponto de vista, têm seu lugar no interior do processo de produção textual, quando são feitas as reescritas de modo a adequar o texto às exigências do sistema linguístico que utilizamos para escrever. Nesse momento, tendo como conteúdo o universo dos recursos linguísticos utilizados pelos alunos na produção de seus textos, o professor põe em discussão as formas linguísticas e as relações entre elas, evidenciando suas especificidades de acordo com a norma usual. Tal discussão, em retorno, dá sustentação às reformulações que os alunos farão em seus textos nos momentos das reescritas, visando à conclusão do processo de produção textual. No trabalho aqui focalizado, esse estudo não se constituiu como um objetivo.

Logo no início de nossas atividades, propusemos a leitura de jornal e a escrita de uma notícia. Essa atividade se revelou um tanto distante dos interesses dos alunos: a recusa de LU em escrever pode ter sido um indício desse fato.

Por isso, na sequência, houve maior preocupação em adequar as escolhas textuais aos interesses dos alunos, de forma que eles pudessem abordar assuntos de seu cotidiano, falar de suas preferências musicais, recordar fatos vividos, lembrar brincadeiras (como as adivinhas), enfim, que eles pudessem trazer da esfera do cotidiano alguns elementos que servissem de ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos científicos: a especificidade da linguagem escrita, a organização dos diferentes gêneros textuais e o uso de recursos linguísticos necessários a essa organização (elementos de coordenação e subordinação, marcadores temporais, modos verbais, etc.).

Assim é que, já no texto 2 (nomes próprios), LU envolveu-se na escrita dos nomes de seus cantores favoritos e escolheu um trecho de uma música para reproduzir. Já não se recusou mais a escrever, dispondo-se a fazer os registros da forma como sabia, sem medo de evidenciar suas dificuldades. Esse fato revela a importância do envolvimento emocional do aluno com a tarefa de estudo: para que ele se engaje na atividade, ele precisa encontrar um motivo para agir. Interagir com o outro, por exemplo, é algo que pode se constituir em um móvel para a ação dos alunos: nas atividades seis e sete os alunos foram solicitados a compartilhar com os colegas um poema que sabiam de cor e uma narrativa de vida, respectivamente, e, de fato, eles se envolveram na realização da atividade proposta. É desse envolvimento, então, que decorre a ação do sujeito sobre o objeto de estudo, condição para que ele traga esse objeto para o campo de sua consciência (LEONTIEV, 1978) e, com isso, aprenda e se desenvolva: no processo de produção textual, “o eu se constrói ao mesmo tempo em que ele se diz a si mesmo e aos outros” (BUCHETON, 2002,

p. 57. Tradução nossa.).

Esse é um aspecto da atividade de ensinar que, se levado em consideração, envolve o aluno em sua atividade de aprender. É, pois, um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Focalizar nesse trabalho, prioritariamente, o modo de funcionamento dos textos e não o código é também outro ponto importante a considerar. Tendo já trabalhado com três tipos de textos (notícia, nomes próprios e adivinhas), LU engaja-se na atividade de leitura e escrita de uma fábula, escrevendo sua história (A cigarra e a formiga) com encadeamento feito por meio de orações coordenadas (edição do texto original citado no item 4 acima): “A cigarra passou todo o verão cantando. A formiga colhia os grãos. A cigarra pediu alimento para a formiga. A formiga comeu os grãos. Entre, aqui você terá alimento e lugar para dormir.” Isso nos remete ao formato dos textos “escolarizados” que costumeiramente a escola utilizava para alfabetizar seus alunos, como dissemos anteriormente.

O foco nos gêneros textuais, pondo em relevo diferentes formas de organização textual, com recursos linguísticos adequados a cada uma delas, leva o aluno a transformar, aos poucos, o seu dizer.

Assim é que, ao final de nosso trabalho, LU redigiu o seguinte texto (atividade número 8- Texto narrativo (história de ficção) a partir de um texto de imagem): “Um dia eu estava saindo do banco com minha maleta cheia de dinheiro. Quando eu percebi que tinha um bandido me seguindo. Ele nem sabia que eu tinha uma arma na cintura. Quando ele tirou a máscara eu disse: ele é meu irmão.” (texto editado do ponto de vista da ortografia)

Aqui, o aluno narra uma história de ficção e nela diz algo de si: ele é o personagem narrador que se defronta com um bandido, ao final revelado como seu irmão (na vida real, o irmão a quem rejeita, quando diz querer ser filho único). A forma como diz isso é elaborada com recursos mais complexos que os utilizados na fábula (4ª produção), pois o encadeamento, desta vez, foi feito por meio da subordinação (para a indicação do tempo das ações *sair* e *dizer* e para acrescentar complementos aos verbos *perceber* e *saber*). Embora ainda haja problemas com a coerência entre as informações — por que o irmão teria tirado a máscara? — o aluno consegue ajustar o seu dizer à estrutura própria de uma narrativa de ficção e de uma forma linguisticamente mais elaborada que a anterior.

Também quando redige o texto de número 5 — propaganda —, LU consegue esse ajuste: sua produção é sintética e utiliza recursos de convencimento do interlocutor, como convém a esse gênero textual: “Viaje com o avião da TAM. Mais segurança, mais conforto.”

(texto editado do ponto de vista da ortografia).

Como vimos, embora ainda houvesse um caminho longo a percorrer no processo de produção textual, LU conseguiu superar seu medo de produzir um texto com autonomia (antes queria apenas copiar), porque começou a compreender como se dá o funcionamento dos textos escritos, de tal forma que elaborou o seu próprio dizer em consonância com as exigências de cada gênero textual.

CONCLUSÃO

Pelo exposto acima, podemos concluir que é fundamental que o processo de ensino e de aprendizagem da língua aconteça em um contexto favorável ao desenvolvimento do aluno. Um contexto em que possa haver o envolvimento psicológico do aprendiz com a tarefa escolar, desencadeando nele os motivos que o levam a querer realizá-la e a elaborar os conceitos presentes na situação de aprendizagem, por meio da inserção da criança em atividades que lhe permitam apropriar-se de significados que são fundamentais nesse processo e imprimir um sentido pessoal às suas ações.

Importante, também, é considerar a especificidade da linguagem escrita, o trabalho com diferentes gêneros textuais — que possibilite o conhecimento da dinâmica de organização de cada um, suas características lingüísticas que os distinguem entre si (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995), desenvolvendo, com isso, competências linguísticas necessárias à compreensão e à produção de textos de diferentes gêneros (JOLIBERT e col., 1994a e b) —, o papel do professor como mediador entre a criança e seu objeto de conhecimento e a reflexão sobre esse objeto num processo interativo que considere as relações aluno-aluno e professor-aluno em sala de aula.

O processo de ensino e de aprendizagem da língua, que considere todos esses elementos, supõe, então: um contexto tal que suscite no aluno um motivo para engajar-se na tarefa escolar; propostas de trabalho que considerem tanto o desenvolvimento real do aluno, como suas possibilidades de aprendizagem para além desse desenvolvimento; a seleção de conteúdos que incida sobre os interesses e necessidades dos alunos na faixa etária específica em que se encontram; trocas comunicativas que permitam a discussão e a reflexão dos alunos entre si e entre alunos e professor, de modo que cada um possa cumprir o seu papel: o professor orientar e conduzir os alunos à formação dos conceitos

considerados importantes ao seu desenvolvimento e os alunos engajarem-se nas tarefas de aprendizagem que lhe permitam, paulatinamente, a internalização de tais conceitos.

Todo esse conhecimento da língua só se torna possível quando ela é considerada em seu movimento e não como um conjunto fechado e estanque de normas e regras, que tem importância não em si mesmo, mas como suporte para a construção do dizer de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUCHETON, D. Pour remettre le texte en travail. In: **Les cahiers Pedagogiques**, n. 405, jun. 2002, p. 57-58.

JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. v.1.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. v.2.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas – Bernard Schneuwly. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (e col.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v.3.