

Contribuições do professor para a aprendizagem de atos de escrita

Érika Chrstina Kohle

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- Campus de Marília.

Stela Miller

Atualmente é professora assistente doutora aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição.

Cleber Barbosa da Silva Clarindo

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- Campus de Marília.

Resumo

Este artigo objetiva discutir as contribuições do professor para a aprendizagem de atos de escrita a partir do trabalho de produção textual de crianças do sexto ano, que ainda não dominavam de forma adequada a escrita convencional. Com base nos dados gerados por meio da metodologia de pesquisa-ação, foram estabelecidos diálogos com alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento e com pressupostos do Círculo de Bakhtin em relação ao ensino por meio dos gêneros do discurso. Concluiu-se que, a partir da produção de enunciados inseridos em situação extraverbal, as crianças se apropriam dos atos de escrita.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da escrita. Contribuições do professor. Gêneros do discurso.

Abstract

Teacher's contributions for the learning of written acts

This article aims to discuss the teacher's contributions to the learning of writing acts from the textual production work of sixth grade children who did not master properly the conventional writing yet. Based on the data generated by the research-action methodology, dialogues were established with some principles of the Historical-Cultural Theory on teaching, learning and development and with the assumptions of the Bakhtin Circle in relation to teaching through the genres of speech. It was concluded that, from the production of statements inserted in an extraverbal situation, the children appropriated the acts of writing.

Keywords: Teaching and learning of writing. Teacher contributions. Discourse genres.

Resumen

Contribuciones del profesor para el aprendizaje de actos de escrita

Este artículo objetiva discutir el papel del profesor para el aprendizaje de actos de escritura a partir de la producción textual de niños del sexto año, que aún no dominaban la escritura convencional. Con base en los datos generados por medio de la metodología de investigación-acción, se firmaron diálogos con algunos principios de la Teoría Histórico-Cultural sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo y con presupuestos del Círculo de Bakhtin en relación a la enseñanza por medio de los géneros del discurso. Se concluyó que, a partir de la producción de enunciados hechos en situación extraverbal, los niños se apropian de actos de escritura.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de la escritura. Contribuciones del profesor. Géneros del discurso.

Introdução

Este artigo traz as discussões do núcleo temático “Contribuições do professor para a aprendizagem de atos de escrita” que integra a dissertação de mestrado intitulada “A aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental II com o auxílio de suportes digitais” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNESP-Marília, financiada pela CAPES. Nelas são enfatizadas as contribuições do professor para a aprendizagem de atos de escrita a partir do trabalho de produção de gêneros do discurso com crianças do sexto ano do Ensino Fundamental II, que ainda não dominavam de forma adequada a escrita convencional, de uma escola estadual localizada na região central de um município do interior paulista.

Segundo Leontiev (1978), principalmente no começo da vida escolar das crianças, o caminho para a aprendizagem realiza-se nas ações conjuntas, de modo que o agente de mediações da cultura assinala para elas algo especialmente essencial no objeto, omitindo o fortuito, o casual, para em seguida elaborarem juntos uma reflexão e uma análise para chegarem a conclusões. Assim, a criança deve ser levada a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, pois é esta que “faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.” (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Assim considerada, a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, e, no caso específico do processo de aprender a escrever, uma fase inteiramente nova e complexa de desenvolvimento de processos psicointelectuais é ativada e isso “origina uma mudança radical nas características gerais, psicointelectuais da criança [...]” (VYGOTSKY, 1988, p. 116). Daí a essencialidade do trabalho escolar de organização do ensino objetivando a aprendizagem da linguagem escrita pela criança.

De acordo com Vygotsky (2000b, p. 185), “o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade”. Esse sistema revela todo acervo de produção escrita que o homem produziu e registrou ao longo da sua história e que configurou os diferentes gêneros discursivos dos mais variados campos da atividade humana. Dominar a escrita dos gêneros discursivos significa, então, para a criança, dominar diferentes formas de organização e funcionamento dos enunciados

que são veiculados socialmente e que expressam os diferentes modos de relações sociais que se dão por meio da linguagem escrita.

Todos os enunciados organizam-se por meio de um conteúdo, um estilo de linguagem e uma construção composicional específica e são “determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2006, p. 262), possibilitando que os usuários de uma língua possam realizar trocas verbais próprias dos processos interativos que se dão no interior dos diferentes campos de atividade humana.

A tarefa do professor quanto ao processo de aquisição da linguagem escrita pela criança é proporcionar-lhe o domínio dessas formas de interação social que se objetivam por meio dos enunciados escritos que se configuram nos diferentes gêneros do discurso.

Nesse processo de aprendizagem das diferentes possibilidades enunciativas, quando o exercício do dizer está presente na elaboração dos atos de escrita das crianças, elas vão ocupando posições sociais diferentes: de escritoras, de narradoras, de protagonistas, de autoras etc. Assim, o trabalho do professor não se restringe apenas à explicitação de como se constituem os diferentes gêneros de enunciados, mas supõe “[...] a constituição do discurso social enquanto elaboração individual – que as crianças precisam (poder) realizar [...]” (SMOLKA, 2014, p. 154).

Além disso, a escrita só exerce a função para a qual foi criada se as crianças sentirem a necessidade de usá-la. Para isso, é preciso que o professor organize o ensino de modo a fazer surgir nelas essa necessidade, para que possam ter um ensino que contribua com as suas vidas.

Metodologia

Com base nos princípios da abordagem qualitativa, por meio da metodologia de pesquisa-ação, a pesquisa realizada objetivou compreender as dificuldades e os problemas dos alunos relacionados à aprendizagem da escrita e propor alternativas para resolvê-los. O trabalho de geração de dados foi realizado com 10 sujeitos, crianças do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no interior paulista, que ainda não dominavam de forma adequada a escrita convencional. Foi solicitado a eles que produzissem textos dentro de situações de uso social da língua. De acordo com Schulz (2003), esse modo de fazer pesquisa orienta-se em função do conhecimento do problema encontrado, com vistas às transformações não apenas no ambiente onde ocorre, mas também na postura e no modo de agir do pesquisador. Uma vez que

na pesquisa-ação a investigação é participativa e se dá no movimento em que a vida acontece, o pesquisador não se separa de seu objeto, em vez disso, interage com ele de forma objetiva e subjetiva.

Por ser uma pesquisa-ação, a referida pesquisa pode ser projetada em dois eixos: o teórico e o prático. Seus suportes teóricos foram os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e os estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento e aprendizagem. Eles embasaram o eixo prático que propôs estratégias de escrita de gêneros discursivos com cada criança durante duas horas semanais.

Resultados e discussão

Conforme Miller e Mello (2008, p. 49-50), “[...] as necessidades humanas assim como as habilidades, as capacidades ou as aptidões são aprendidas na vida que cada um leva”. As crianças que fazem parte de uma comunidade onde a escrita é bastante utilizada têm muitas oportunidades de ver adultos lendo e escrevendo, e isso pode gerar nelas a vontade de ler e de escrever. O oposto é verdadeiro: crianças que vivem em um meio em que condutas leitoras e de escrita são raras e não são estimuladas para a realização de atos que gerem tais condutas podem não ver neles uma necessidade. Nesse caso, essa necessidade deve ser criada nessas crianças pela escola.

Por isso, é importante que os professores tenham em mente que, nos episódios em que a criança tem a chance de escrever tal e qual observa nos atos de escrita dos sujeitos que estão no mundo a sua volta - em casa, em lugares públicos ou mesmo na escola -, ela pode passar a sentir vontade de participar desses atos, porque suas necessidades de fazer parte da cultura escrita começam a ser criadas.

De acordo com Geraldi (2015), o que falta na escola é a consciência de que, quando se escreve um texto, quem o elabora é um sujeito, que está aprendendo, com interesses, entoações e história. E esse sujeito, dadas as aprendizagens já realizadas nesse campo, pode ser orientado a fazer avançar sua capacidade para ler e escrever. Para tanto, o professor organiza seu trabalho de modo a atuar na área de desenvolvimento próximo da criança, área em que os seus processos internos podem ser, com a ajuda de um par mais experiente, estimulados a buscar soluções para novas situações de aprendizagem e, assim, provocar mudanças qualitativas em suas condutas na área da leitura e da escrita. Nesse processo, por meio das inter-relações com outros, as crianças vão convertendo aquilo que foi trabalhado no coletivo em suas apropriações.

Em outras palavras, essa área de desenvolvimento, segundo Vygotsky (2000a), determina as possibilidades de ensino, pela via da solução de problemas pelas crianças sob a orientação de alguém mais experiente, que atua não sobre os saberes já alcançados pela criança, mas sobre as expectativas de desenvolvimento existentes nessa área, a partir do pressuposto de que as funções psíquicas superiores,

[...] aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKY, 1988, p. 114).

Em vista disso, o professor deve organizar suas relações com as crianças e as relações das crianças entre si, estimulando as trocas verbais, que são responsáveis não apenas por suas aquisições de conhecimento, mas também pela abertura de novas possibilidades de aprendizagens.

Considerando essas possibilidades, o professor organiza o processo de ensino de tal modo que a criança, em suas ações de estudo, tome consciência de que pode aprender e que, de fato, aprende, formando uma imagem positiva de si mesma, desenvolvendo um sentimento de pertencimento, ao sentir-se parte da comunidade escolar e ampliando sua capacidade de interagir por meio da linguagem oral que é central no processo de formação cultural das crianças (MILLER; MELLO, 2008).

Tanto Bakhtin quanto Vygotsky consideram a relação interacional fundamental para o crescimento intelectual e para o desenvolvimento da linguagem. Por ser a interação um movimento dinâmico em que estão em jogo posições que se enquadram num sistema de valores, os interlocutores têm a responsabilidade de dizer a partir de seu lugar: já que não têm um alibi para sua existência, não podem escapar da sua responsabilidade existencial que os faz participar do diálogo da vida, que só pode existir a partir do outro.

Dessa maneira, a criança não recebe a língua pronta para ser usada; ela penetra na corrente discursiva; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. “[...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o seu primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 108).

Por isso, ao ensinar atos de escrita é impreterível que o professor tenha em

mente que, ao conduzir a aprendizagem das crianças por meio do uso da escrita em situações autênticas de produção textual para uma determinada destinação, ele colabora para seu desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social. Um exemplo disso pode ser observado na situação de escrita de um bilhete de um filho para sua mãe que aparece na figura 1:

Vose e a melhor mãe do mudo teamo agoar toda quarta fera vo escreve no computador e emprimi na escola

Um bejo e abraço de seu filho

Figura 1: Primeira versão do bilhete de Francisco para sua mãe. (25/5/2015).

A situação real de comunicação com sua mãe motiva o estudante a escrever, comunicando o que passará a fazer, de agora em diante, em suas ações de produção textual.

Do ponto de vista da aprendizagem de como se organiza um bilhete, ele ainda não domina todos os recursos próprios para a estruturação desse gênero discursivo. Em seu texto, Francisco se recusou a usar o vocativo, pelo fato de que sua remetente já se encontrava mencionada num trecho de seu bilhete e, além disso, porque ele próprio o entregaria a sua mãe. Apesar de ter justificado sua transgressão por percebê-la como redundância, protagonizou o seguinte diálogo com a pesquisadora.

Pesquisadora: - Acontece que a colocação do vocativo no início de um bilhete é uma característica desse gênero discursivo.

Francisco: - Então não posso deixar sem?

Pesquisadora: - Você quer pesquisar exemplos na internet?

Francisco: - Pode ser. (digitou “bilhete” no site de busca Google)

Pesquisadora: Clique no item imagens para podermos visualizá-los melhor.

Francisco: - É, tem bastante com ele, mas tem uns sem.

Pesquisadora: - Percebeu que na maioria dos textos o vocativo está sendo usado?

Francisco: - No amarelo não tem.

Pesquisadora: - O amarelo é um lembrete, uma anotação que a pessoa faz para si para não esquecer algo. Observe que o lembrete da imagem foi colado na tela do computador.

Francisco: - Assim não precisa colocar?

Pesquisadora: - Não, porque a pessoa está escrevendo para ela mesma se lembrar de algo no futuro.

(Diálogo com os sujeitos - 25/5/2015)

Desse modo, além dos atos de escrita, as crianças aprendem a agir diante de uma situação de troca verbal genuína, podendo, ao refletir sobre as características do gênero discursivo eleito e de outros gêneros (nesse caso o lembrete), tentar transgredi-las com o intuito de fazer com que seu texto se adapte às particularidades daquele evento único.

Entretanto, no caso em questão, a criança foi convencida de outra maneira: ao cogitar-se a hipótese de perda do bilhete, concluiu-se que seria mais fácil encontrar a sua *dona* (interlocutora) se no bilhete tivesse o seu nome; além disso, essa pessoa que o encontrasse não precisaria ler todo o conteúdo do bilhete até a sua assinatura para poder direcioná-lo a sua mãe. Ainda, foi dito que essa outra pessoa, sem ter a noção de para quem teria sido endereçado tal bilhete, poderia achar que um bilhete sem a identificação do interlocutor poderia ser jogado no lixo. Nesse caso, ao pensar na hipótese de perda de seu enunciado, a criança disse que colocaria o nome de sua mãe, pois assim ficaria fácil de identificar a sua *dona* (interlocutora), no caso desse texto cair em outras mãos.

Fica evidente que os textos que as crianças produzem, até mesmo as suas primeiras tentativas, são gerados em momentos em que não só os atos de escrita são trabalhados, mas também os atos de leitura, porque “Esse movimento, é o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho da escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes” (SMOLKA, 2014, p. 147), como no caso em análise: a interação com a mãe, o diálogo com a professora e a relação dialógica com os diversos textos lidos na tela do computador.

Pedagogicamente, nessas interlocuções, surgem espaços de participação, de troca de ideias, de conhecimentos, geradores de uma variedade de formulações possíveis para a produção dos textos pelas crianças. É dessa diversidade de formulações que podem ser trabalhados o uso e o funcionamento da linguagem, num espaço em que se tornam possíveis a análise dos gêneros discursivos, as propostas de mudança, a construção de acordos e o estabelecimento de pactos.

Outro episódio de produção de enunciados a partir de um trato estabelecido

nas interações entre criança e pesquisadora ocorreu quando Everton (11 anos, 6º ano) demonstrou resistência ao começar a escrever, dizendo que não conseguia fazer isso e que todos já sabiam de sua incapacidade, pois sempre havia apresentado dificuldades de escrita.

Pesquisadora: - Você só vai conseguir se tentar.

Everton: - Nunca consegui escrever. Eu não consigo!

Pesquisadora: - Se quiser estarei aqui para ajudá-lo, e o computador também poderá auxiliá-lo a corrigir as palavras.

Everton: - Já tentei e até agora nada! Sou muito devagar para isso!

Pesquisadora: - Tenho uma proposta. Você tenta apenas hoje e se não conseguir eu te deixarei em paz. Topa?

Everton: (Pensativo) - Sim, mas só hoje!

(Diálogo com os sujeitos - 28/5/2015)

Fica evidente, na situação discursiva, que a criança havia incorporado sua condição de não produtor de enunciados escritos, que foi constituída durante seu percurso na escola; apesar disso, aceita o desafio proposto a ela. Entretanto, seu objetivo é perder o estigma que carrega, pois o que realmente queria era produzir algum enunciado.

Naquele dia, Everton obteve alguns avanços em seus atos de escrita, que serão apresentados a seguir. E essa pode ter sido a razão para ter continuado com sua participação na pesquisa, pois, depois de tantos fracassos em sua história de aprendizagem, já começava a esboçar seus atos de escrita. A literatura diz que alguns dos motivos de fracasso escolar na elaboração de atos de escrita são consequências do modo como essa experiência é tratada. Como afirmam Miller e Mello,

Apresentada de forma equivocada na hora inadequada, a experiência da escrita vai se tornando, desde cedo, uma experiência negativa do ponto de vista emocional: a criança vai acumulando uma história de fracasso (e de cansaço) em relação à escola e à escrita (MILLER; MELLO, 2008, p. 2-3).

Esse risco aparece quando, por meio de seu caráter técnico, o ensino de atos de escrita inicia-se pelo reconhecimento das letras pelas crianças, pela sua junção em sílabas e palavras descontextualizadas, e elas logo percebem que desse modo não é possível a escrita de nada, pois o escrito não expressa informação alguma, quando, de fato, o modo de ensinar às crianças os atos de escrita deveria direcioná-las a escrever ideias, desejos, dúvidas, questionamentos, novas informações etc. Entretanto, acaba-se ensinando às crianças que escrever limita-se a conseguir desenhar as letras. E, nesse

processo, o universo da criação e da participação cede lugar e tempo para o treino caligráfico, de grafia de letras ou de sílabas, presente nas cartilhas.

Todavia, os usos da linguagem são formas de agir socialmente e esse agir social se manifesta por meio dos gêneros discursivos; por isso “[...] a produção de texto deve assumir o caráter de ‘ponto de partida’ e ‘de chegada’ nos processos de ensino e de aprendizagem da língua” (GERALDI, 1993, p. 135). Por se tratar de uma atividade complexa, de acordo com Vygotsky (2000a), implica concentração, planejamento, seleção, hierarquização, comparação, abstração, síntese, generalização, mobilizando as funções superiores da mente, e exige a realização de atos de elaboração, de leitura, de compenetração, de revisão, de reflexão, de reelaboração, de releitura etc. E isso requer grande dedicação e esforço dos professores, que escolhem ensinar o que julgam mais fácil para eles; daí a opção pelo desenho da grafia das letras, para que, sem muito esforço, possam dizer que assim ensinam atos de escrita.

Por isso Everton, ao queixar-se de suas dificuldades de aprendizagem, dizia que não acompanhava o ritmo dos colegas de sua sala, pois para ele os atos de escrita resumiam-se ao simples fato de copiar mecanicamente algo da lousa ou de algum trecho do livro didático ou da apostila. Essa criança aprendeu muito bem a concepção de que a escrita se resume a uma prática destituída de criação, de participação, como haviam lhe ensinado até aquele momento. Essa abordagem acarreta uma bipartição entre o ensino da grafia das palavras e o do processo discursivo, em que o ensino da linguagem escrita fica exonerado da vida, pois dá lugar a um trabalho enfadonho e sem espírito.

Para Everton, no entanto, apresentava-se agora uma situação em que ele podia utilizar a escrita com uma finalidade de interação com o outro. Para ele,

A necessidade de escrita já existia, a criança sentia o desejo de fazer perguntas a sua avó sobre o seu presente de aniversário. Faltava apenas materializar esse objetivo. Então, foram pesquisados modelos de bilhetes e lidos. Assim, a escrita desse gênero discursivo começou a ser elaborada. (Diário de bordo – 28/5/2015).

Nesse momento se fez necessária a condução das atividades pela pesquisadora para garantir a aprendizagem da criança, permitindo que ela incorporasse paulatinamente os saberes implicados na produção de atos de escrita, possibilitando-lhe experienciar o processo que conduz à formação de produtores de textos, conduzindo-a a

atingir níveis cada vez mais elevados de elaboração de seus atos de escrita. O quadro 1 mostra o início desse processo:

Quadro 1: Primeira etapa do bilhete de Everton para sua avó. (28/5/2015).

oi vo	oi vo v	oi vo vo	oi vovo
Voc	Voc	Voc	Voc

Depois de produzir esse trecho do bilhete, nas trocas verbais, a criança foi aconselhada pela pesquisadora a usar o corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word* e, depois de algumas tentativas, conseguiu manipular o cursor para mostrar as possibilidades ortográficas para a palavra “vovo”.

Por meio das trocas verbais, as crianças apropriam-se de novas aprendizagens, porém, se essas trocas se basearem somente no nível de desenvolvimento real da criança, isto é, para suas aquisições já feitas, ela nunca será levada para além da área em que se encontra, ou seja, não será conduzida para as possibilidades de aprendizagens futuras. Em outras palavras, o ensino baseado somente no nível de desenvolvimento real das crianças (determinado a partir das atividades que realizam sozinhas) não as leva a avançar nada mais do que já sabem, mas quando elas são orientadas para o futuro, suas possibilidades de aprendizagem se multiplicam. Desse modo, é necessário que seja garantida a qualidade das trocas verbais das crianças para que possam compartilhar ideias.

Assim, “Defendo que o professor, como um outro dos alunos, torne-se deste um co-enunciador, um co-autor de textos, aumentando a experiência linguística dos alunos pelo convívio com a experiência do professor e dos autores [...]” (GERALDI, 2015, p. 10-11). Uma vez que a língua é um instrumento de apropriação da cultura humana, cabe ao professor apresentar os seus usos sociais, nos diferentes contextos, às crianças.

O diálogo transcrito a seguir mostra o momento quando Everton aprende a função do corretor ortográfico, seleciona a palavra que procura e reflete sobre sua grafia.

Pesquisadora: - Basta colocar a seta em cima da palavra sublinhada e pressionar o lado direito, que as alternativas de escrita para essa palavra aparecem.

Everton: - Assim? Olha! (no momento em que colocava a seta em cima da palavra).

Pesquisadora: - Sim, agora aperte o lado direito.

Everton: - Estou tentando... olha aí, apareceu!

Pesquisadora: - E a palavra está aí?

Everton: Sim. Como faço agora?

Pesquisadora: - Tem que clicar em cima dela.

Everton: - Consegui!

(Diálogo com os sujeitos – 28/5/2015).

Quadro 2: Segunda etapa do bilhete de Everton para sua avó (28/5/2015).



Esse diálogo evidencia que, além de serem ensinados os procedimentos para o uso do corretor ortográfico, a criança é levada a refletir sobre a grafia das palavras dentro de uma situação dialógica real, cujo objetivo é ter seu enunciado compreendido pelo seu outro. Por isso, a cada nova interação que estabelece com as crianças, o professor deve estar pronto para aproveitar as oportunidades de fazer com que elas incorporem as novas informações à sua atividade de produção textual, tendo em mente que assim seus saberes são inseridos em processos de apropriação e de objetivação.

Em seguida, a caixa do corretor ortográfico apresentou várias opções de grafias para a palavra “voc” (você), diferente da outra vez em que foi apresentada à criança apenas uma opção (a opção correta). Assim, ela, além de tomar conhecimento de que poderiam aparecer várias opções de grafia para a palavra buscada, foi levada a refletir sobre a escolha que faria de acordo com o sentido que essa palavra deveria ter em seu texto, o que pode ser observado no quadro 3. Essa etapa foi acompanhada do seguinte diálogo:

Everton: - Agora tem muitas palavras.

Pesquisadora: - Precisa achar a que se encaixa melhor em seu texto.

Everton: - Acho que é a segunda.

Pesquisadora: - Por quê?

Everton: - Já vi assim.

Pesquisadora: - E as outras palavras?

Everton: - São outras coisas.

(Diálogo com os sujeitos – 28/5/2015).

Quadro 3: Terceira etapa do bilhete de Everton para sua avó (28/5/2015).



Em relação a isso, de acordo com Miller (1998), o trabalho conjunto entre reflexão e operação sobre a linguagem pode ocasionar mudanças qualitativas nas formas pelas quais as produções são escritas e reescritas; cabe ao professor a proposição de desafios para conduzir as crianças às novas possibilidades de aprendizagem. Portanto,

[...] desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos. Ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite-lhe aprender a escrever e ler conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada. (MILLER; MELLO, 2008, p. 12).

Além disso, à medida que o sujeito se forma, o seu discurso vai organizando seu pensamento. Esse discurso é adquirido no âmbito social, em que as palavras e ações são apropriadas e não se sabe mais de quem nem de onde vieram. Sobre isso, é necessário esclarecer que

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Essas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em palavras “próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metafóricamente) que já possuem um caráter criativo. (BAKHTIN, 2006, p. 385.)

Diante disso, o professor deve organizar o ensino intencionalmente voltado para o processo de desenvolvimento cultural das crianças, enfocando a maneira como a linguagem é usada de fato, em vez de depender de abstrações advindas de pressuposições cartesianas em nome do desejo de tudo classificar.

Essa atuação ocasiona dois fatores que indicam a dinâmica entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento: (1) que a aprendizagem seja determinada pelo desenvolvimento, uma vez que as mediações culturais atuam na zona em que as possibilidades de aprendizagem estão situadas nas crianças, que estão aprendendo, ao realizar atividades as quais não conseguem fazer sem colaboração; (2) que a aprendizagem determine o desenvolvimento, solicitando conteúdos específicos para sua realização, modos de condução do processo de apropriação dos saberes e usos dos instrumentos sociais adequados para as diferentes atividades.

No caso da aluna Yara, mostrado a seguir, destaca-se o fato de que a estratégia de demonstrar as características do gênero discursivo para a criança, no texto que estava sendo escrito em resposta a um bilhete recebido de Rosângela, uma amiga de sua mãe, possibilitou a lembrança do uso do vocativo em seu bilhete-resposta.

Pesquisadora: - Quais são as partes que um bilhete deve ter?

Yara: (Pensativa)

Pesquisadora: - Veja no bilhete que está aí na mesa. [Bilhete de Rosângela.]

Yara: - Tem meu nome, depois tem perguntas, a despedida e o nome da amiga de minha mãe.

Pesquisadora: - Isso mesmo! Os bilhetes devem ter um cumprimento, uma mensagem e o nome de quem o escreveu.

Yara: - Entendi.

Pesquisadora:- Se você quiser colocar uma despedida também pode e as perguntas fazem parte da mensagem.

Yara: - Vou colocar no meu.

(Diálogo com os sujeitos – 8/6/2015)

Nesse caso, essas trocas verbais entre os interlocutores da pesquisa promoveram contribuições para a criança, que ainda se apropriava das características do gênero bilhete. A seguir é exibida a primeira versão dessa produção.

Miha amiga Rosângela,
Estamo bem, a minha irmã ta fazeno o tratamento, mais ta bem!
Obirgada pelo bilete.
Fice com Deus, bejo!
Yara.

Figura 2: Primeira etapa do bilhete resposta de Yara para Rosângela. (8/6/2015).

Durante a escrita, com o bilhete de Rosângela em mãos, a criança copiou algumas de suas palavras, tais como: minha (com a ausência da letra *n* nessa cópia), Rosângela, irmã e Deus. Apesar disso, não houve mudança no conteúdo planejado inicialmente para o bilhete-resposta, sobre o qual a criança havia dito que escreveria. Assim, pode ser percebido que, apesar de ser mais fácil fazer cópias e isso ter se tornado um de seus hábitos escolares, a criança copiou apenas as palavras de que realmente precisava, não abrindo mão de sua autoria em detrimento da substituição por outras palavras presentes no bilhete sobre a mesa, ao qual respondia. Portanto, “As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam [...]” (SMOLKA, 2014, p. 150).

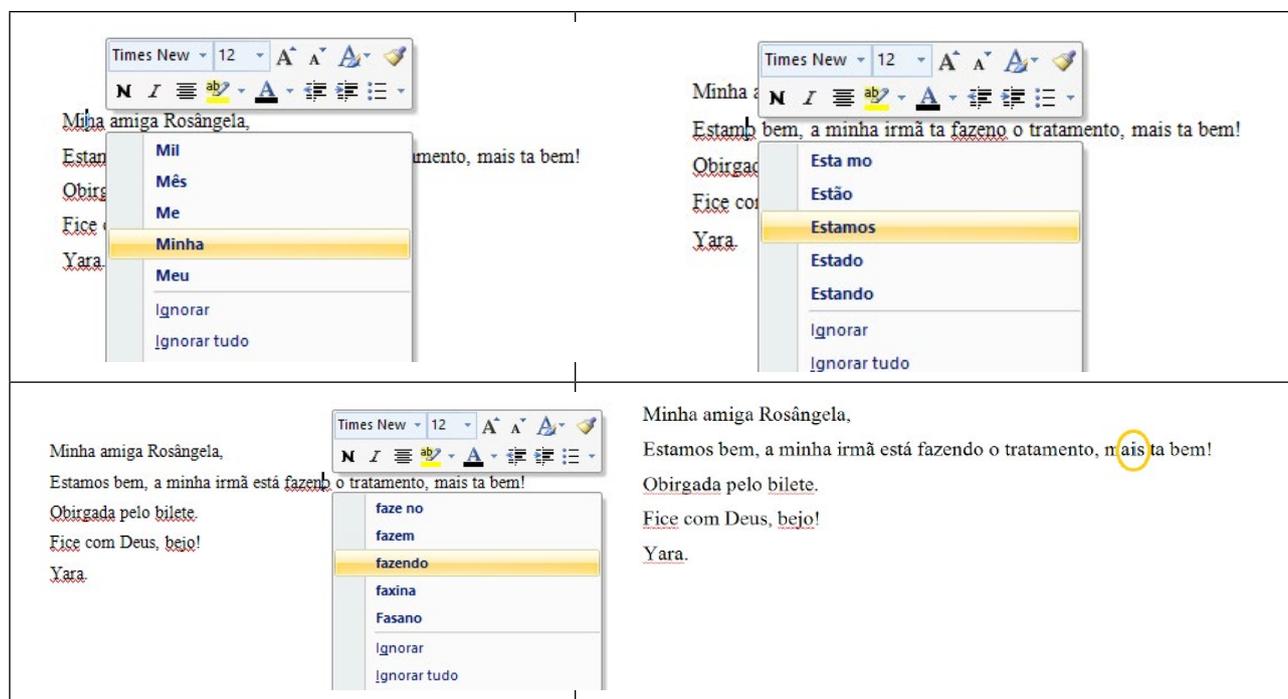
Se há, portanto, uma finalidade em todos os atos de escrita, eles deveriam ser vistos como projetos daquele momento da vida da criança, em que se utilizariam estratégias (aprendidas na escola) e táticas (modos que ela desenvolveu para aprender) direcionadas aos propósitos para os quais são elaboradas.

Outro fator que pode ser notado na escrita dessa primeira versão do bilhete da criança é a presença de traços da oralidade na sua produção. Por exemplo: “estamo”, “ta”, “fazeno”. Se a criança faz uso desse modo de falar, pode trazer essa mesma forma para o seu registro escrito.

Por isso, nas trocas verbais em colaboração com o outro, a criança deve ser levada a realizar sempre tarefas mais difíceis do que as que consegue fazer por si própria, pois há uma distância entre os resultados alcançados independentemente e os resultados obtidos por meio do trabalho cooperativo. No caso em questão, a pesquisadora buscou a inserção do enunciado da criança, aos poucos, nas exigências da variedade padrão da linguagem, por meio de questionamentos, de estudos, da utilização dos recursos da computação e de explicações que promoveram a revisão e a reescrita

do enunciado em questão, como pode ser observado a seguir.

Quadro 4: Parte do processo de escrita do bilhete de Yara para sua amiga (8/6/2015).



No momento da produção textual presente na terceira parte do quadro acima, foi feita a proposta de atividade de estudo sobre as diferenças entre “mas” e “mais” pela pesquisadora, como aparece no diálogo a seguir:

Pesquisadora:- Nesse caso, você deve usar “mas”, sem o “i”, e não “mais”.

Yara: - Então, não está certo?

Pesquisadora: - Não, usamos “mais” para indicar uma quantidade maior ou intensidade, por exemplo: “- Você escreve mais agora que antes.” ou para acrescentar alguma coisa, por exemplo: “- Em casa, somos três filhas, eu e mais duas irmãs.”

Yara: - Como faz aqui?

Pesquisadora: - Você precisa usar “mas” porque quer dizer uma ideia oposta ao que foi dito na oração anterior. Não é?

Yara: - Acho que sim!

Pesquisadora: - Se sua irmã está fazendo tratamento imagina-se que não esteja muito bem, no entanto, você afirma o contrário ao dizer que ela está bem na sua segunda oração.

Yara: - Ahm!

Pesquisadora: Você quer ver mais exemplos?

Yara: - Quero.

Pesquisadora:- Então, pesquisaremos sobre isso, agora! Está bem?

Yara: - Tá.

(Diálogo com os sujeitos – 08/06/2015).

Em seguida, a criança recebeu ajuda para buscar *sites* sobre esse tema e a pesquisadora explicou o conteúdo por meio de exemplos de situações de uso em gêneros discursivos reais, evidenciando a presença dessas palavras em notícias de jornais, em postagens de *blogs* e em *sites* de anúncios indicados pelo dicionário *on-line* para cada palavra estudada.

Sobre esse processo de reflexão sobre a linguagem, vale lembrar que, no momento em que a aluna reflete sobre o texto que está produzindo, são mobilizados conhecimentos adquiridos e novos conhecimentos são apropriados por meio das reflexões sobre o fazer, pois a partir desse momento a criança é levada a não somente tomar decisões sobre as transformações e as alterações de seu texto, conforme as exigências para a sua compreensão, mas, também, a buscar saber as causas de seus equívocos.

Assim, é imprescindível que a criança perceba suas dificuldades linguísticas e reflita sobre elas para tentar saná-las, pois nesse processo também estão envolvidas a avaliação e a autoavaliação das produções dos atos de escrita, em que ocorre a transformação da própria tarefa de escrever textos, pois ela passa a ser vista como realmente é, ou seja, como algo que demanda trabalho, atenção, esforço, reflexão, leitura e reescrita até que o texto adquira um relativo acabamento e contemple as características de seu gênero discursivo para ser enviado a seus interlocutores.

Nesse processo, o objetivo da pesquisadora foi auxiliar as crianças a incorporarem informações às tarefas de produzir textos, pois é sabido que os saberes, para serem constituídos, devem ser conhecidos inicialmente nos trabalhos em cooperação, para depois serem internalizados pelas crianças.

Conclusão

Os professores devem fazer incidir sua atividade de ensino nas possibilidades presentes na área de desenvolvimento proximal das crianças, que podem ser convertidas em apropriações na convivência com o outro, isto é, nas ações coletivas, fazendo-as avan-

çarem nos seus patamares de conhecimento e, conseqüentemente, de prática discursiva.

No que se refere à importância das trocas verbais, o caminho da criança até o objeto de sua enunciação passa por outra pessoa, tendo em vista o valor dialógico da linguagem como constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos.

Além disso, o professor precisa estar consciente de que, durante o ensino de atos de escrita, é sua função auxiliar o desenvolvimento de qualidades humanas. Por isso, de acordo com uma concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, ele deve propor escritas que atendam às necessidades das crianças ou que as criem, permitindo-lhes conhecer a cultura e se apropriar das capacidades escritoras.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

MILLER, S. *O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico*. 1998. 181f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti, 2008.

SCHULZ, A. Pesquisa-ação: uma metodologia de mediação entre teoria e prática de

ação docente universitária. In: MALUSÁ, A.; FELTRAN, R. C. de S. (Orgs.). *A Prática da Docência Universitária*. São Paulo: Factash, 2003. p. 199-226.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Moscou: Visor, 2000b. v. 3.

Submetido em: 05-04-2018

Aceito em: 24-05-2018