www.LETRA MAGNA.COM
Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura
Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193

PRÁTICAS DE ESCRITA NA SALA DE AULA: A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE INTERAÇÃO

Mônica de Souza Serafim
(UFC)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo mostrar as práticas de escrita nas salas de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Empreenderemos nosso trabalho tendo como aporte teórico, principalmente, as contribuições de Blanche-Benveniste (1987), Bakhtin (1994), Colello (2007), Geraldi (1996) e Marcuschi (2000, 2002). Para realizar este estudo, assistimos 4 aulas, em cada série, bem como realizamos uma entrevista semi-estruturada com as duas professoras das salas visitadas. Os resultados demonstraram que a escrita tem uma função predominantemente interativa, cujo propósito é permitir que o aluno veja a língua escrita como uma importante possibilidade de interação, como uma prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Língua escrita, ensino-aprendizagem, ensino fundamental.

ABSTRACT: *This paper aims to show the writing practices in the classrooms of 1st and 2nd grades of elementary school. We will undertake our work as the theoretical and, especially, the contributions of BENVENISTE-BLANCHE (1987), Bakhtin (1994), Colella (2007), Gerald (1996) and MARCUSCHI (2000, 2002). To accomplish this study, we saw four classes in each series, and performed a semi-structured interview with two teachers from the classrooms visited. Results showed that writing serves a predominantly interactive, whose purpose is to allow the student to see the written language as an important opportunity for interaction, as a social practice.*

KEYWORDS*: Written language, teaching and learning, school.*

Introdução

Dentre todos os anseios da educação, nenhum parece tão destacado como a aprendizagem da escrita. No entanto, esta aprendizagem muitas vezes ocorre de forma equivocada, pois quando a escrita finalmente tem permissão para entrar na escola, seu ensino reduz-se à prática de exercícios mecânicos e repetitivos.

Esse quadro revela, muitas vezes, práticas equivocadas de escrita, que privilegiam o aspecto estrutural da língua, aquela no qual o mais importante é o domínio do traçado das letras e a caligrafia, o trabalho de síntese e análise das palavras e a decodificação dos enunciados,

produzindo, assim, uma escrita artificial, pois prioriza apenas a resolução de atividades artificiais, mecânicas, descontextualizadas e repetitivas.

Este quadro, que ocorre em boa parte das escolas brasileiras, parece está se modificando: as orientações pedagógicas acadêmicas e governamentais, que orientam um ensino significativo, parecem evocar mudanças em escolas que se veem como um lugar imprescindível para abrigar as transformações que ocorrem na sociedade.

Assim está inserido este trabalho, em práticas de escrita de uma escola que busca conduzir a escrita enquanto uma possibilidade de interação.

A produção escrita no contexto escolar

Neste trabalho partiremos do pressuposto de que a língua é um instrumento de interação entre as pessoas, através do qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que os participantes realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente, portanto assumimos uma concepção sócio-interacionista de linguagem. Esse processo de interlocução está marcado pelo contexto sócio-histórico e resulta em um determinado produto - o texto - que cumpre uma função social e se organiza lingüisticamente conforme exigências que lhe são próprias (KOCH, 2002).

Quando a criança inicia o aprendizado escolar, já tem internalizada a gramática por sua experiência com a língua oral. O plano em que isso acontece é, no entanto, não consciente, pois a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles.

Diferentemente do aprendizado da língua oral, o aprendizado da língua escrita requer uma dupla abstração: de um lado, a criança deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, limitando-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de produção.

O texto escrito supõe um enunciador (o escritor) em uma situação comunicativa que o distancia de seu interlocutor (o leitor) e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diversos níveis linguísticos utilizados nesse processo: a lingüística da palavra, da frase e do texto. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste seu dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos.

Scollon e Scollon (1979) demonstraram que, para muitas crianças, a descoberta de que a linguagem escrita pode ser transformada em fala e fala em linguagem escrita não é totalmente acidental. Muitos pais engajam seus filhos na leitura orientada de livros, realizam jogos com figuras legendadas e continuam o ritual de contar e ler histórias na hora de deitar. E é participando dessas atividades que algumas crianças desenvolvem a "orientação literária" bem antes de ingressarem na escola e antes de serem capazes de ler e escrever por elas próprias. Parece que experiências como estas, ao lado das experiências da observação dos pais e de crianças mais velhas escrevendo, estimulam algumas crianças a conduzirem seus próprios experimentos com a escrita. Para os autores (*op. cit.*), é razoável supor que muitas crianças experimentam a escrita antes que alguém comece a ensiná-las a compor como uma matéria na escola.

Tratando especificamente da estrutura textual de histórias, Temple, Nathan e Burris (1982) concluíram que as crianças com 4 e 5 anos seguem fortemente os elementos e a estrutura da história que foi lida para elas e no momento em que escreviam as histórias os elementos identificáveis da estrutura da história estavam presentes. Os autores (*op.cit.*) afirmam que a análise atenta das composições iniciais da criança permite percebermos o quanto as crianças já sabem sobre os princípios e convenções da língua escrita e ainda que é preciso reconhecer o conhecimento que a criança traz antes de entrar na escola e aquele que ela constrói fora dele,

mostrando assim que as tentativas iniciais de escrita necessitam da mesma aceitação que as tentativas iniciais da fala possuem.

Gundlach (1982) defende que da mesma forma que as crianças aprendem a falar, aprendendo os princípios que subjazem, que governam o sistema de linguagem falada, levantando hipótese e revisando-as, elas também parecem desenvolver hipóteses sobre os princípios que regem o sistema da linguagem escrita.

Segundo Blanche-Benveniste (1987), as crianças em fase de aprendizagem conhecem os traços formais de sua língua ainda que não conheçam estritamente as pautas normativas. A autora (*op. cit.)* realizou um trabalho com crianças de quatro e cinco anos que ainda não sabiam escrever. Estas, ao ditarem textos para serem descritos num livro embaixo de desenhos, utilizavam uma linguagem tipicamente literária, bastante esmerada, desde a escolha dos tempos verbais, dos pronomes, até a ordenação das frases. E quando eram solicitadas a emitir opiniões sobre a formulação de frases, àquelas ordenações constituídas como uma boa frase, as crianças as consideravam "mais de livro". Assim conclui Blanche-Benveniste (*op. cit.*: 199) que as crianças sabiam como escrever textos sem ter estudado explicitamente; *sabiam o que era uma linguagem literária mesmo que habitualmente não demonstrassem esse conhecimento dentro da vida escolar.* Fato que evidencia o saber delas sobre o uso da língua nas diversas situações de interação.

Destacando-se as práticas de escrita na escola, Colello (2007) nos lembra que existem, pelo menos, cinco fatores que tornam excludente o ensino dessa modalidade de língua. Esses fatores, a saber, a desconsideração do aluno como sujeito falante, as restritivas metas do ensino, a artificialidade do conteúdo, a inadequação metodológica e a falta de sintonia na relação professor-aluno, explicitam *o divórcio evidente entre vida e aprendizagem* (COLELLO, 2007, p.112).

A desconsideração do aluno como sujeito falante demonstra a prática discriminatória adotada pela escola quando enfatiza uma concepção ideal de língua, a da norma culta. Nesse

sentido, a escrita é compreendida a partir de sua pressuposta autonomia e avaliada como um produto meramente escolar.

As restritivas metas do ensino, impostas, muitas vezes por questões avaliativas, não permitem que a escola leve em consideração a vida em toda sua complexidade, daí advém a adoção de um paradigma de ensino que prioriza a razão, o conformar-se e o instruir (COLELLO, 2007). Como conseqüência disso, afirma a autora, *diluem-se os discursos em prol das grandes metas (constituição do cidadão consciente, crítico, criativo, livre e participativo) e, com elas, o significado do que se ensina, em particular, a razão da língua escrita* (COLELLO, 2007, p. 107).

Um outro fator que torna excludente o ensino da escrita, a artificialidade do conteúdo, trata a escrita apenas pelo domínio dos aspectos formais, o conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, por exemplo. Esse tipo de abordagem contamina as práticas pedagógicas para o ensino da escrita e contribui ainda mais para distanciar *professores e alunos, conhecimento e vida, um processo (ou ciclo vicioso?) cujo resultado não poderia ser outro senão o da exclusão escolar e social* (COLELLO, 2007, p. 108).

A inadequação metodológica evidencia que, infelizmente, ainda existem práticas em sala de aula que desconsideram as transformaçoes pelas quais passaram a sociedade e que, certamente, afetam o ambiente escolar. Assim o ensino da escrita nas séries iniciais ainda se faz pela

> segmentação das etapas de aprendizagem, em um processo linear e cumulativo de conhecimento, cuja progressão é pensada *a priori* pela lógica adultocêntrica "do fácil para o difícil" (pela seqüência tradicional, as letras, as sílabas simples, as sílabas complexas, as palavras, as sentenças, as normas ortográficas, os textos, as regras gramaticais e sintáticas. (COLELLO, 2007,p. 109)

Esse controle da ordem de aprendizagem mostra, segundo Colello (2007; p.110), que a apresentação e a reprodução de modelos ainda prevalece na *aplicação do conhecimento sobre a*

língua escrita pela distinção entre o tempo de aprender e o tempo de fazer uso dessa aprendizagem.

Finalmente, a falta de sintonia na relação professor-aluno tem sua origem em um sistema de relação impessoal, que desconsidera as diferenças individuais ou culturais, voltando-se apenas para *o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar* (COLELLO, 2007, p. 111), ou seja, para aqueles alunos considerados exemplares, os bons alunos. Essa redução ou apagamento dos interlocutores e a apologia ao silêncio em sala de aula acabam, ressalta a autora (2007, p. 111), *por se configurar como mecanismos de incompreensão e abandono, cujos resultados se fazem sentir nos índices de evasão, repetência, problemas de aprendizagem ou comportamento.*

Procedimentos metodológicos de investigação

Para que possamos mostrar as práticas de escrita dos alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de uma escola particular, assistimos 4 aulas, em cada série, bem como realizamos uma entrevista semi-estruturada com as duas professoras destas séries.

Para preservarmos a identidade dos sujeitos, os informantes receberam a seguinte codificação: a letra "p" significa resposta fornecida pelo professor e os números significam a quantidade de informantes, assim, p01 significa professor 1, o professor da 1ª série, e p2, o professor da 2ª série. Os alunos, no total de 50, receberam a identificação de a1, a2, a3, e assim sucessivamente, para os que pertenciam a 1ª série e b1, b2, b3, para os da 2ª série.

Na escola em que visitamos a proposta educacional tem por objetivo alfabetizar através de textos e por meio de temáticas. Cada uma delas tem a duração de dois meses. No período em visitamos a escola a temática era "Aprender com a Turma da Mônica".

Assim, todas as atividade escolares contidas no livro didático seriam complementadas com os textos da Turma da Mônica. Tal iniciativa visava a integração do saber contidos nos manuais didáticos com as vivências que os alunos tinham fora da escola, nesse caso com os personagens infantis que tanto fascinam as crianças.

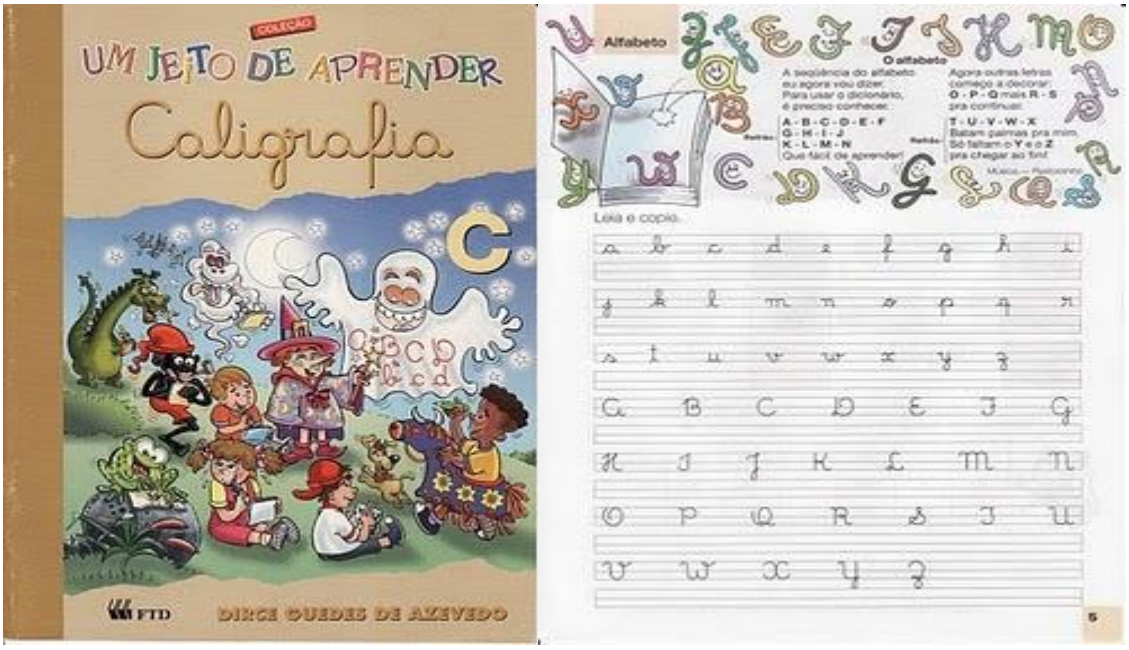
A pesquisa teve um caráter qualitativo, uma vez que priorizou procedimentos descritivos à medida que sua visão de conhecimento admite a interferência subjetiva do pesquisador, e a aceitação de que a verdade é negociada e não rígida (ALVES-MAZZOTTI e GEWAMDSZNADJDER, 1998).

Interagindo na sala de aula por meio da escrita

O primeiro dia de aula, duas horas-aula, que assistimos da professora da 1ª série, iniciou com a chamada e depois com a nossa apresentação, fato que deixou os alunos bastante curiosos, pois *eles estavam sendo visitados*, conforme disse um dos alunos.

A professora pediu que os alunos abrissem o livro de caligrafia para que eles escrevessem as letras do alfabeto, de forma cursiva, em maiúscula e minúscula.

Essa atividade, segundo p1, era importante, pois *os alunos precisavam diferenciar letras as maiúsculas e as minúsculas.*



A atividade durou cerca de 30 minutos.

Após concluir a atividade de caligrafia, a professora dividiu a sala em quatro grupos e entregou a cada um deles o jogo da memória do alfabeto. Essa atividade, conforme frisou p1, *iria ajudar os alunos a reconhecerem as letras do alfabeto, pois muitos deles ainda nas as conheciam.*

O jogo, mostrado abaixo, consiste na associação das letras com as imagens de diversos objetos:

Captado de http://espacoeducar-liza.blogspot.com/2009/08/atividades-para-alfabetizacao-com-jogos.html

Esta atividade empolgou bastante os alunos, que não queriam ir para o recreio.

No outro dia de nossa visita, a professora fez a chamada e, logo após, iniciou a aula apresentando slides com o alfabeto, mas agora com versinhos da Turma da Mônica, como podemos ver a seguir:

Captado de http://dicasmil.com/atividades-de-alfabetizacao-alfabeto-de-textos.html

Esta atividade causou tanta empolgação nos alunos, que foi preciso a professora ser um tanto enérgica com eles para que o silêncio fosse estabelecido e aula pudesse ser continuada.

Esse modo de conduzir a aprendizagem da escrita mostra que além de uma preocupação com o domínio das letras, a professora procura contextualizar o conteúdo, afinal reconhecer as letras do alfabeto é muito pouco se se quer que os alunos interajam por meio da língua escrita.

Segundo Matêncio (1994) o que deve ser buscado no ensino-aprendizagam da escrita é a possibilidade de interação entre os sujeitos, é a construção de significados, visando a presença do outro.

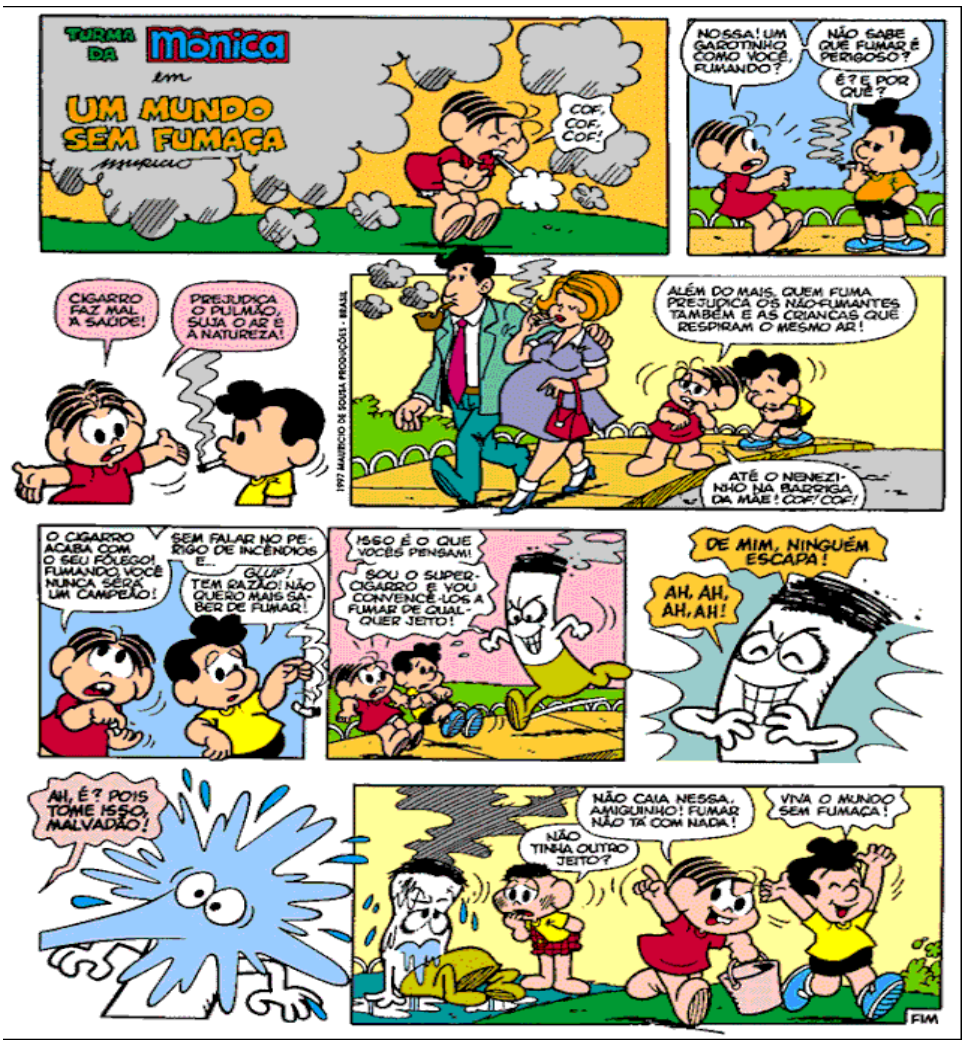
Vimos ainda nas práticas de escrita dos alunos da 1ª série uma preocupação também com o lúdico, como meio de aprendizagem. Segundo Melo (2005), as atividades com jogos são essenciais para o desenvolvimento da escrita, uma vez que eles permitem que a criança use a língua escrita, considerando sua função social, a possibilidade de expressar ideias, sentimentos, vivências, enfim, a possibilidade de interagir.

A outra sala de aula que visitamos foi a da 2ª série.

O primeiro dia de aula, duas horas-aula, que assistimos da professora da 2ª série, iniciou com a chamada e depois com a nossa apresentação, fato que deixou os alunos bastante curiosos, pois eles "estavam recebendo uma visita", conforme salientou um dos alunos.

Após esse momento inicial, a professora levou a turma para a sala de multimídia para que ela pudesse projetar uma imagem da Turma da Mônica, cujo assunto era uma campanha contra o cigarro, como podemos ver a seguir:

A TURMA DA
Mônica
PARE DE FUMAR PERTO DE MIM!



Captado de http://www.cigarro.med.br/www.monica.com.br.historia.gif

Após a projeção desse material, os alunos começaram a fazer perguntas sobre o texto, principalmente, relacionando a temática com os fatos do cotidiano. Um dos alunos disse que pediria para o pai dele parar de fumar *porque além de fazer mal a ele mesmo, faz mal também os outros* (b6).

Outro lembrou que a diretora da escola era fumante, então *ela precisava de tá aqui pra ver isso* (b4).

Após os comentários tecidos pelos alunos, a professora entregou uma atividade, como podemos ver a seguir, cujo objetivo era para que os alunos escrevessem uma carta para o líder comunitário, solicitando a realização de campanhas de combate ao fumo em seu bairro:

Escola de Ensino Fundamental
Professora: _____
Aluno: _____

Baseando-se na história da Turma da Mônica que você acabou de ler, escreva uma história, na folha entregue pela professora, sobre os males do cigarro para o planeta. O fim de sua história deve terminar com a frase proposta pela imagem mostrada abaixo. Dê um título a sua história.

Captado de http://www.cigarro.med.br/

Essa proposta de atividade com a língua escrita é interessante porque permite ao professor saber se os alunos entenderam o assunto tratado nos dois textos, o que se configura como um

trabalho intergenérico, ou segundo Marcuschi (2002), um trabalho com a intertextualidade inter-gêneros. O autor (op. cit), enfatiza que este tipo de trabalho com a escrita mostra a instabilidade de alguns gêneros, condição que mostra as diversas possibilidades de interação.

Referindo-se à célebre afirmação bakhtiniana de que *os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis que permitem a estruturação da totalidade do discurso* (BAKHTIN, [1953]1994: 301), Marcuschi (op. cit.) salienta que o uso da escrita na sala de aula deve ocorrer por meio de gêneros do cotidiano. A essa orientação acrescentamos que a escola deveria promover também a desestabilidade genérica, a possibilidade de os alunos, (re)criarem os gêneros produzidos, a fim de mostrar que a interação não se dá de forma tão linear, como pensam os professores mais tradicionais.

A atividade de produção escrita durou cerca de uma hora. Após entregarem a tarefa, a professora permitiu que os alunos conversassem, baixo, *pois faltavam apenas cinco minutos para o recreio, e não compensava começar mais nenhum conteúdo* (p2).

Acabou, assim, o primeiro dia de nossa visita à sala da 2ª série.

No segundo dia de aula visita, nesta mesma, sala a professora fez novamente a chamada e disse que eu ficaria nesta sala só até hoje. Os alunos logo começaram a perguntar por que eu já iria embora e, eu, então, fui explicar.

Terminada a explicação sobre o término de minha visita à sala, a professora começou a aula.

Esta aula tinha como objetivo concluir a produção dos textos narrativos. O gênero a ser abordado neste dia foi a História em Quadrinhos.

A primeira atividade solicitava que os alunos, com base nas Histórias em Quadrinhos projetadas no datashow, criassem um título para elas, como podemos ver a seguir:

Captado de www.brasilescola.com/upload/e/quadrinhos.jpg

Captado de http://2.bp.blogspot.com/_D27ImPFQs-/historia+em+quadrinhos4.jpg

www.
LETRA MAGNA
.COM
Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura
Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193

Captado de 1.bp.blogspot.com/.../s320/bloggibi1.jpg

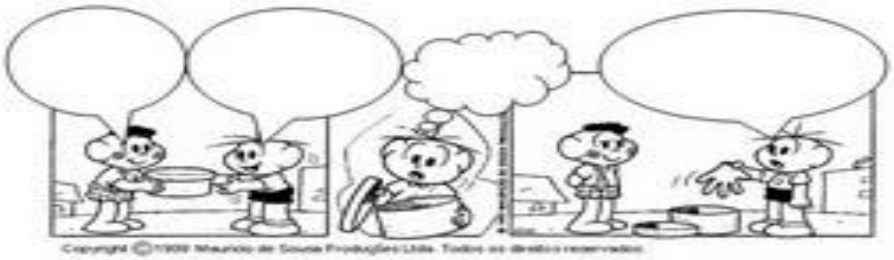
A tarefa de escolher um título para os quadrinhos foi bastante proveitosa e durou cerca de 40 minutos.

Após o término da atividade, a professora pediu que os alunos produzissem uma história em quadrinhos, como podemos ver a seguir:

Escola de Ensino Fundamental
Professora: _____
Aluno: _____

Você já conhece a História em Quadrinhos, mas feita por outras pessoas. Agora, você é o autor, criando as falas para os personagens da Turma da Mônica. Não se esqueça de dar um título ao seu texto!

Produção de texto



Durante a realização da atividade, que foi bastante proveitosa, os alunos, empolgados, comparavam seus textos aos dos colegas, fato que, inicialmente, causou certa confusão, pois os alunos queriam classificar as produções em certas ou erradas.

Ao perceber isso, a professora tratou logo de intervir. Ela explicou que *em uma produção de texto como essa não há certo ou errado, cada um vai ver as imagens e dar sentido ao seu texto.* (p2)

O trabalho com as Histórias em quadrinhos, acreditamos, é bastante proveitoso para que os alunos entendam que a escrita não é transcrição da fala. Conforme Marcuschi (2000), esse gênero realiza-se no meio escrito, mas busca representar a fala, em sua variedade informal, característica que permite ao professor abordar também as diferenças na interação entre os sujeitos, tanto em relação à modalidade de realização da língua, oral e escrita, quanto em relação aos registros. Além de, segundo Mendonça (2002; 202), por meio das diversas semioses que fazem parte da constituição desse gênero, serem um recurso acessível *às crianças em fase de aquisição da língua escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido*.

Os alunos aceitaram a colocação da professora e atividade pode ser finalizada.

Terminaram, assim, as duas visitas realizadas na 2ª série.

Considerações Finais

Neste trabalho verificamos que as mudanças nas práticas de ensino da escrita existem: a opção da escola pelo ensino tradicional, aquele cujo objetivo é a adoção de métodos imediatistas, vem sendo questionada, uma vez que se pretendemos formar cidadãos conscientes de sua atuação na sociedade, fórmulas prontas e simplificadas de ensino-aprendizagem não são suficientes.

Segundo Colello (2007), quando a escola rever suas práticas, dialogando com o aluno e assumindo a escrita como inerentemente dialógica, quando permitir que ao escrever o aluno desenvolva o espírito crítico e veja a utilidade da escrita em suas mais diversas tarefas cotidianas, enfim, quando efetivar a inserção do aluno no mundo letrado, aí sim, estaremos formando alunos cidadãos e não apenas alunos, sem adjetivos.

A partir desta mudança de abordagem no ensino da escrita estamos, conforme frisa Geraldi (1996), estaremos substituindo a escrita como redação escolar, como exercício, para a escrita enquanto possibilidade de interação.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.*São Paulo: Artes Médicas, 1987.

COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula – leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1996.

GUNDLACH, Robert A. Children's as writers: the beginnings of learn to write. In: NYSTRAND, M. *What writers know*. N. Y.; London: Academic Press, 1982.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita – atividades de retextualização. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MATÊNCIO, M. L.M. Leitura, produção de textos e a escola. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MELO, S.A. o processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygostsky. In: FARIA, AL.L.G e MELO, S.A. *Linguagens infantis:* outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDONÇA, M.R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

SCOLLON, R. and SCOLLON, S B K. *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1992.

TEMPLE, C. A. NATHAN, R. G. and BURRIS, N. A.. *The beginnings of writing.* Boston : Alltn and Bacon, 1982.