

UNIDADE 5 – 07/11/2017

PROGRAMA 1 - O QUE AS ESCRITAS DAS CRIANÇAS NOS REVELAM?**Eu escrevo, tu escreves, ele escreve: na alfabetização escreve-se melhor quando *nós* escrevemos**

*Janáina Cruz da Silva de Andrade*¹ – Uerj/FEBF

*Lella Cunha de Oliveira*² – SME-Rio de Janeiro

Após um princípio hesitante, sem norte nem estilo, à procura das palavras como o pior dos aprendizes, as coisas parecem querer melhorar. Como aconteceu em todos os meus romances anteriores, de cada vez que pego neste (Ensaio sobre a cegueira), tenho vontade de voltar à primeira linha, releio e emendo e releio, como uma exigência intratável que se modera na continuação.

José Saramago, *Folha de S.Paulo*, 5-1, 27 jan, 1996.

O presente artigo toma como referencial as palavras de José Saramago acerca do ato de escrever. Na visão do autor, escrever exige que se percorra um caminho, no mínimo, sinuoso: os diferentes textos escritos somente assumem a forma de *produtos culturais* após um complexo processo de elaboração.

A produção escrita exige, assim, idas e vindas, fazeres e refazer, até que adquira uma forma que possa, enfim, ser assumida como o resultado mais bem-acabado de um trabalho que desafia os mais experientes escritores.

¹ Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Uerj/FEBF. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: janainaclaraneves@yahoo.com.br.

² Graduada em Letras pela UFRJ. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

UNIDADE 5 – 07/11/2017

Ao mencionar a trajetória sinuosa da escrita, Saramago ilustra o dilema enfrentado, à exaustão, por aquele que escreve: a busca permanente pela palavra exata. Aponta, assim, para uma constatação que, embora óbvia, nem sempre é assumida no espaço da escola: escrever é, sem nenhuma dúvida, um ato de extrema complexidade.

Partindo dessa premissa, este artigo estrutura algumas reflexões acerca do processo de construção da autoria por parte de alunos em fase de alfabetização, tendo em vista as possibilidades de intervenção pedagógica.

É possível afirmar que, nessa etapa da escolarização, o papel central da mediação docente na produção de textos perpassa todo o processo. Assim como se deve explorar o trabalho com a leitura e a produção de textos antes de esgotar o trabalho com a formação da autoria, à medida que o aluno avança em sua vida escolar. A esse respeito, Colello sinaliza que

Ao conceber a escrita como modo de representação somos obrigados a admitir que o simples domínio do sistema não torna o sujeito um escritor competente porque, além disso, é preciso que ele amplie a sua experiência e seus conhecimentos a ponto de reconhecer a escrita na sua especificidade (vinculada à oralidade mas não dependente dela), compreender seus modos de representação (que extrapolam a relação biunívoca letra-som) e, finalmente, ampliar a sua experiência sobre as práticas sociais de produção e interpretação. (COLELLO, 2012, p. 87)

Desse modo, torna-se fundamental, na escola, que a evolução da escrita infantil ocupe parte significativa do tempo destinado ao estudo e à organização das práticas docentes. Lamentavelmente, o trabalho com a produção escrita carece de pesquisas e do compartilhamento de práticas que ressignifiquem e ampliem as possibilidades do ensino e da aprendizagem na escola.

Dando continuidade às ponderações deste artigo, aprofundaremos nossas reflexões abordando, primeiramente, aspectos gerais do processo de produção de textos ao longo da alfabetização e, em seguida, discutiremos algumas possibilidades de trabalho com a revisão e a reescrita de textos produzidos pelos alunos.

UNIDADE 5 – 07/11/2017

Aspectos gerais do processo de produção textual

Embora se trate de uma premissa do trabalho com a produção de textos, consideramos importante reforçar, aqui, que a existência de um *propósito comunicativo claro* constitui a razão maior de um processo de autoria. Desse modo, levando-se em conta as propostas de produção textual desenvolvidas na escola e a condição do aprendiz diante dessas propostas, o cuidado docente no estabelecimento de contextos e estratégias de produção pode contribuir, de forma bastante positiva, para o resultado do trabalho do aluno.

Ter o *que e para quem* dizer, reconhecendo, sobretudo, a função social do seu projeto de dizer³. Isso permitirá que o autor em construção dê seus primeiros passos no longo processo de elaboração que se inicia e se reinicia em cada momento em que é colocado diante do desafio da escrita.

A esse respeito, Antunes assevera que

Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (léxico ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Desse modo, cabe indagar: como se podem construir tais condições prévias? Como se pode contribuir para que os alunos obtenham êxito em suas produções?

É possível afirmar, quase de imediato, que os alunos costumam demonstrar interesse por temas que os seduzam, que os instiguem, que os atraiam. Gostam de conversar sobre aquilo que conhecem. Costumam desempenhar, com facilidade, o papel de protagonistas quando se sentem seguros, acolhidos ou quando de posse de determinado saber.

³ A expressão projeto de dizer aparece com recorrência nos estudos da Prof.^a Dr.^a LÍlian Ghiuro Passarelli (PUC-SP). Nas referências bibliográficas deste artigo, uma das obras da autora é citada.

UNIDADE 5 – 07/11/2017

Logo, adequar as propostas de estudo a assuntos pertinentes à faixa etária constitui-se em possibilidade de ação docente bastante produtiva. Fomentar a discussão acerca de determinado tema representa outra ação docente significativa, bem como se pode salientar como eficaz a realização de leituras sobre o tema em estudo.

Estratégias como essas certamente representam, para os alunos, subsídios consistentes. Pensar, falar, ouvir e ler a respeito dos temas sobre os quais deverá escrever permitem ao estudante-autor construir os alicerces de seu texto – em outras palavras, permitem que ele construa seu projeto de dizer.

Diante do que dizer, o aluno-autor tem a tarefa de definir um modo seguro para fazê-lo, buscando estratégias pessoais, a partir das premissas apresentadas pelo docente. Tem a tarefa de acomodar sua enunciação a um gênero e a um suporte que viabilizem suas intenções sociocomunicativas. Portanto, ratifica-se, aqui, que os pequenos autores precisam ser ajudados a tornar claros seus propósitos comunicativos. Dependendo dos objetivos de sua produção escrita (informar, anunciar, descrever, narrar, avisar, listar, convidar etc.), deverão escolher, com o apoio de seus professores, a melhor forma de circunscrever o seu texto em uma esfera comunicacional.

Torna-se, portanto, fundamental que os docentes assegurem meios para problematizar o ato da produção textual, lembrando aos alunos-autores para que e para quem eles escrevem; fazendo com que esses autores iniciantes pensem sobre a natureza da informação que pretendem veicular; fazendo com que eles se indaguem acerca de suas propostas de elaboração textual: elas ocupam uma função estética (entreter, sensibilizar etc.) ou uma função utilitária (informar, documentar, divulgar, instruir etc.)?

Consideramos importante ressaltar que os aspectos apontados até aqui acenam para o planejamento textual. A essencialidade do ato de planejar o trabalho de escrita deve acompanhar toda a formação do aluno. Na alfabetização, em especial, a possibilidade de estruturar previamente o que se pretende escrever deve ocupar o centro do trabalho com a escrita. Tanto nas situações de produção coletiva de textos quanto nas propostas de produção individual, é fundamental que os autores em formação encontrem, em seus professores, o suporte necessário à criação e à estruturação de textos.

UNIDADE 5 – 07/11/2017

De acordo com o que expõe Rocha (2002, p. 144-145), “o indivíduo só passará a dominar a escrita se houver uma prática efetiva desta atividade”. Retomando as reflexões do início deste artigo, o ato de escrever precisa ser assumido em sua complexidade, a fim de que as atividades de produção textual se desenvolvam de forma criativa, consistente e tranquila para cada aluno. Nesse sentido, o planejamento da escrita cumpre um papel fundamental.

Cabe ressaltar que, ainda que não dominem o sistema de escrita, os alunos devem ser expostos às práticas de produção textual. O trabalho com textos (leitura e produção) oferece aos alunos pistas importantes sobre como se organizam textos por escrito. É necessário que os alunos percebam as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua.

Ao propor produções coletivas, o professor deve estimulá-los a pensar em como poderão registrar as ideias compartilhadas no formato escrito. No papel de mediador e de escriba, o professor deve evitar que as contribuições dos alunos, expressas com marcas da oralidade, por exemplo, se transformem em um texto escrito. Quanto maiores as oportunidades oferecidas aos alunos de articularem ideias na forma de textos “prontos” para o registro, tanto maiores serão as contribuições para o desenvolvimento da autoria.

Como sabemos, as produções de texto propostas pela escola exigem que o aluno mobilize um conjunto amplo de habilidades que envolvem, entre outras, as capacidades de revisar e de reescrever os próprios textos — assunto que será tratado no próximo bloco.

Características do processo de revisão e reescrita textual em turmas de alfabetização

O destaque ao “nós”, ou seja, à primeira pessoa do plural, no título deste artigo, tem por intenção reforçar que as apostas no coletivo e na troca entre os pares são recursos de eficácia no processo de alfabetização. Frente à constituição da autoria por alunos entre 5 e 9 anos de idade, o trabalho coletivo, orientado de forma sistemática pelo professor, ganha significado

UNIDADE 5 – 07/11/2017

expressivo. Conforme ressalta Antunes (2003, p. 44), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”.

Quer na companhia de toda a turma ou ao lado do professor, todo aluno necessita refletir acerca dos textos que produz. Por essa razão, as experiências docentes que privilegiam momentos de trabalho coletivo e individual voltados para a produção, revisão e reescrita de textos evidenciam retornos positivos no processo de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa,

Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. (BRASIL, 1997, p.54)

Nesse sentido, a reescrita dos textos, seguida de um processo de revisão, deve se constituir em uma das etapas que, no processo de produção da escrita, devem ser cumpridas pelos alunos, com o apoio de seu professor.

A importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo [...] (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado. (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 74)

O momento da revisão deve transcender a possibilidade da correção ortográfica. No caso da alfabetização, em particular, as relações entre o processo de aprendizagem e os desvios de ordem ortográfica precisam ser bem esclarecidas. Precisam, também, ser tratadas no âmbito da reflexão e da análise linguísticas, uma vez que a apropriação do sistema de escrita encontra-se em fase de aprendizagem e/ou de consolidação. Com isso, mesmo com alunos que se alfabetizam, a

UNIDADE 5 – 07/11/2017

ortografia compreende uma dimensão que cabe ser contemplada nas ocasiões de revisão, mas que não deve ser a única nem a primeira.

Dessa forma, deve-se cuidar para que cada dimensão ocupe seu lugar devido. Quando a ortografia, por exemplo, suplanta o olhar sobre o domínio discursivo, sobre o conteúdo ou sobre a função social presente em um texto, corre-se o risco de se promover, meramente, a revisão de palavras, em detrimento da análise ou da apreciação da textualidade alcançada no ato da escrita.

Ao ser motivado e acompanhado na revisão e reconstrução do próprio texto, o aluno ocupa outra posição discursiva. Já distante da complexa tarefa de esculpir ideia a ideia, palavra a palavra o seu texto, o lugar de revisor deve ser tomado, em primeira mão, em favor da (re)organização textual.

Desta maneira,

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto. (BRASIL, 1997, p.54-55)

Nos momentos da revisão e da reescrita, é de suma importância que os alunos possam tomar em análise seus *projetos de dizer* nos termos do que expõe o trecho acima, extraído dos PCNs.

UNIDADE 5 – 07/11/2017

Indagar dos alunos sobre outras formas de escrever o que se produziu no texto inicial (para torná-lo mais claro ou “mais bonito”) constitui-se em possibilidade que põe em destaque e amplia os conhecimentos linguísticos.

Realizar perguntas a respeito das situações registradas pode gerar ideias que darão margem à expansão do texto. Nos contos e relatos, por exemplo, elementos podem ser acrescentados em favor da consistência e da clareza textual.

Localizar e substituir ou suprimir repetições como o tão recorrente uso do “aí”, nas narrativas infantis, representa uma estratégia importante e plausível em turmas de alfabetização.

Analisar e alternar, reduzir ou acrescentar, se necessário, o uso de substantivos e/ou pronomes, visitar a concordância verbal, checar a pontuação, apreciar as condições de produção em relação às características do gênero adotado são algumas das possibilidades de intervenção a serem feitas.

Conforme salienta Jolibert (1994), enquanto o trabalho de releitura, revisão e reescrita dos textos pode ser realizado em etapas, a análise e a reescrita podem ser realizadas parcialmente. Desse modo, gradativamente, o trabalho vai sendo aprofundado.

Retomando o conjunto de reflexões até aqui exposto, cabe ressaltar, a título de conclusão, que, conforme destacou Ferreiro, “não podemos esperar que as crianças saibam fazer aquilo que estão apenas aprendendo”. A condição de aprendiz deve balizar a ação docente diante da construção da autoria infantil.

Quer do ponto de vista da produção inicial, quer no momento da reescrita de textos, os alunos devem ser considerados como aprendizes que, embora ainda tenham bastante a aprender, certamente já dominam muitos conhecimentos e tantos outros poderão dominar, à medida que se sentirem estimulados e acolhidos em seus projetos pessoais/autorais de dizer.

UNIDADE 5 – 07/11/2017

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aulas de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

COLELLO, S. M. G. *A escola que não ensina a escrever*. 2. ed. revista. São Paulo: Summus, 2012.

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

MENEGOLO, E. D. C. W; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. *Ciências & Cognição*, v. 4, p. 73-79, 2005.

PASSARELI, L. G. *Ensinado a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Ática, 1995.

ROCHA, G.; VAL, M. G. C. *Reflexão sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FAE/UFMG, 2003.