

O ENSINO DA ESCRITA COMO RECURSO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emerson Salino¹

Pós-doutorando em Língua Portuguesa PUC-SP

Ana Lucia Madsen Gomboeff²

Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP

RESUMO

Os professores que atuam nas escolas de educação básica públicas e particulares, muitas vezes, têm dificuldade em compreender o fenômeno da escrita como algo processual e trabalhá-lo de forma reflexiva com base nas práticas sociais por intermédio dos gêneros textuais. Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar um projeto didático voltado para o trabalho com contos tradicionais para o desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos referentes ao uso reflexivo e processual da escrita na educação básica. A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva sociointeracionista, na produção textual como processo, bem como na leitura e na escrita como práticas sociais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Escrita. Ensino. Educação Básica.

Considerações iniciais

A presença massiva da tecnologia, a produção ancorada nos sistemas informatizados, o modo de consumo, a forma que a vida nos espaços urbanos vem assumindo e a própria organização e produção social atual exigem, cada vez mais, conhecimentos baseados na escrita. Esses conhecimentos não se limitam apenas ao pragmatismo ligado às tarefas cotidianas como deslocamento, comunicação ou pequenas transações comerciais. É algo muito maior que isso. Trata-se da possibilidade de compreensão da realidade e de participação plena na sociedade letrada e na cultura, da oportunidade de intervir em situações complexas articuladas ao trabalho e à política e também diz respeito às formas de organização do pensamento.

Colello (2007) explica que os meios sociais que incorporam a escrita conseguem expandir e registrar informações, mensagens, ideias ou raciocínios e isso tem permitido que pessoas e grupos atuem, de forma mais intensa, intelectualmente, já que não precisam

¹ Endereço eletrônico: emersonsalino80@gmail.com

² Endereço eletrônico: analumadsen@gmail.com

memorizar tudo isso, fixando-se, assim, modos de ser, pensar e organizar o pensamento cada vez mais abstrato e distante da situação imediata. A autora chama atenção para o fato de que quem mais tem conhecimentos e quem mais domina procedimentos atrelados à escrita, dentro dessa perspectiva de organização do pensamento mais abstrato, na maioria das vezes, são os grupos que detêm o poder econômico e social.

Isso é preocupante, já que “as palavras buscam uma responsabilidade, vibram e repercutem no tempo, chocam-se, desorganizam e reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo” (ZACCUR, 2001, p. 40-41). Essa reorganização provocada pela palavra ocorre, visto que a escrita “promove uma ruptura com o espaço (interlocução a distância), com o tempo (permanência do texto como portador autônomo) e com as exigências dialógicas primárias da interlocução (intercâmbio na ausência do outro)”, expandindo os contornos da existência humana (COLELLO, 2007, p.21).

Diante disso, a educação básica assume papel imperativo na apropriação e democratização de conhecimentos e procedimentos ligados à língua. A escola é, portanto, a principal responsável pelo processo articulado e simultâneo de aquisição do sistema de escrita e de desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema para interação social (ZACCUR, 2001).

O problema é que, na maioria das vezes, especialmente, no sistema público de ensino, não se tem possibilitado condições mínimas de trabalho a seus profissionais para que possam se desenvolver profissionalmente. Muitas vezes, desenvolve-se programas de formação docente elaborados de cima para baixo por sujeitos que não consideram as necessidades, experiências, desejos, anseios e saberes dos professores. São programas aligeirados, esporádicos, sem continuidade e sem articulação teoria e prática. No que tange às formações voltadas para o ensino da produção textual, frequentemente, de acordo com Passarelli (2012), não se tem dado atenção para a escrita processual.

O resultado de ignorar a escrita processual na formação docente é que uma parcela significativa de professores acaba não compreendendo a importância de trabalhar com a predisposição dos estudantes para a ato de escrever suas ideias para depois ajudá-los na sistematização normativa dessas ideias. Assim, essa parcela de profissionais acaba operando, a maior parte do tempo, com modelos de ensino burocráticos e instrumentais que partem da gramática normativa distante dos usos da língua e que primam pelo ensino e a cobrança de regras e convenções (PASSARELLI, 2012).

Colello (2007) corrobora afirmando que, na maioria das vezes, os docentes trabalham com uma educação linguística na qual a escrita é desprovida do direito à palavra, do exercício reflexivo e da participação social plena. Trata-se de um modelo instrumental, reducionista e racionalista no qual a escrita é colocada a serviço de princípios que limitam a interpretação da complexidade social e que convidam o estudante à conformidade e ao distanciamento em relação aos processos de escrita.

O resultado desse modelo de ensino linguístico é a restrição das possibilidades de expressão humana que se materializa em “produções escritas pouco criativas, insípidas, repletas de clichês, vazias de conteúdo ou de emoção” (COLELLO, 2007, p.43) e também na resistência dos alunos em relação à escrita e ao medo da página em branco devido ao receio de errar ao escrever, já que, muitas vezes, na escola, a produção de textos é apenas objeto de correção (ZACCUR, 2001; PASSARELLI, 2012).

Considerando a problemática que circunda o ensino da escrita, este artigo tem como objetivo apresentar um projeto didático voltado para o trabalho com contos tradicionais para o desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos referentes ao uso reflexivo e processual da escrita na educação básica.

Apresenta-se essa proposta sem o intuito de traçar um passo a passo ou um percurso metodológico rígido para ser seguido pelo professor. Intenciona-se fomentar uma reflexão com os docentes que vá ao encontro de uma ação política em prol de uma escola pública de qualidade e que estimule a busca coletiva de alternativas possíveis de ação na escola, proporcionando, assim, novos comprometimentos e interações pedagógicas e inspirando estratégias e métodos.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto, este artigo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira, o ensino da produção textual é exposto como recurso reflexivo e processual. Na segunda seção, apresenta-se o projeto didático pautado nos contos tradicionais.

O ensino da produção textual como recurso reflexivo e processual

O ensino da produção textual precisa ultrapassar o âmbito da vida estudantil e deve ser desenvolvido com toda multifuncionalidade e multidimensionalidade que a escrita carrega nas práticas sociais, considerando-se as diversas razões do escrever e as

diferentes formas de fazê-lo, dentro de uma perspectiva de educação que se comprometa a explorar práticas simbólicas que liguem o humano e o mundo (COLELLO, 2007).

No contexto das práticas sociais, no caso da língua escrita, quem escreve é um “sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação” (SOARES, 2001, p. 61-62). Ao interagir com o outro, a pessoa, segundo Colello (2007, p. 41), “integra-se em uma dimensão potencialmente ativa, que, pelo dizer, acaba também completando-se, construindo-se e transformando-se”.

Dentro desse contexto de interação, esclarece Soares (2001, p. 62), a prática de uso da escrita na escola volta-se para a “instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como a alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados”. O ensino da produção textual, concebido dessa forma, presta-se, portanto, para fazer com que o sujeito seja capaz de assumir sua palavra na interlocução com outros sujeitos com quem deseja interagir a partir de objetivos, desejos ou necessidades.

Desse modo, Soares (2001) adverte que a produção textual é determinada pelas condições nas quais ocorre: o que se tem a dizer, para que se quer dizer, a quem se pretende dizer, em que situação se diz. Os textos escritos, complementa a autora, também são determinados por outro elemento: os gêneros textuais. Eles são, de modo geral, formas textuais que circulam em diferentes contextos culturais e em distintos portadores de texto e têm suas normas e características.

Percebe-se que, quando priorizamos a vitalidade da língua escrita como construção humana, assume-se uma versão mais próxima da vida que é uma conquista inquestionável do cidadão como meio de inserção social e constituição de si, à medida que toma “consciência a respeito da língua e do seu papel em possibilidades de uso e formas de expressão cada vez mais ajustadas” (COLELLO, 2007, p. 31).

A língua escrita como construção humana, de acordo com Colello (2007, p. 29), aparece na sociedade “em múltiplos usos, gêneros e funções” que precisam ser ensinados na escola de forma processual – o que demanda “reflexão, rascunho, revisão, troca de

ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda” (PASSARELLI, 2012, p. 43), envolvendo um árduo trabalho.

Para que os alunos possam dominar esse processo e assumir sua palavra na interlocução com outros sujeitos por meio da escrita, tornando-se usuários que sabem empregá-la adequadamente nas distintas situações de comunicação, é preciso que a prática educativa esteja ancorada na interação e que seja propiciado aos alunos circunstâncias reais de comunicação, “com a escolha de situações e temas que tenham correspondência com os interesses dos aprendentes, bem como com a realidade de seu dia a dia” para que a partir disso, quando da etapa da revisão, seja ajustada a gramática, para assegurar o projeto de dizer do produtor do texto. (PASSARELLI, 2012, p. 75). Somente assim o que se ensina na escola passará a ter relação com a vida humana.

Projeto didático pautado nos contos tradicionais

Este projeto didático foi desenvolvido, durante oito meses, pelo corpo docente de um colégio na cidade de Buenos Aires - Argentina sob a coordenação de Ferreira e Siro (2010) e fez parte da pesquisa de mestrado defendida em 2006 no México por Ana Siro, orientanda de Emília Ferreira.

Esse colégio localiza-se num bairro pobre de Buenos Aires; atende, em sua maioria, filhos de professores da escola pública e filhos de famílias bolivianas; tem cerca de trinta alunos por turma; atende um total de aproximadamente 240 alunos e tem uma particularidade: procura desenvolver continuamente projetos nos quais a leitura e a escrita são tratadas da maneira o mais similar possível àquela como se praticam na vida social. Desse modo, os objetivos que norteiam a educação linguística nessa instituição educativa são: “consolidar a formação dos alunos como praticantes da leitura e da escrita e ampliar e enriquecer a circulação da cultura escrita no âmbito familiar e entre as professoras da escola” (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 124).

Escolhemos o projeto didático pautado nos contos tradicionais para apresentar neste artigo porque nele o fenômeno da escrita é tomado como processo que abarca quatro etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração (PASSARELLI, 2012).

Além disso, esse projeto materializa várias situações didáticas de reflexão e sistematização da língua em função dos problemas que a linguagem impõe devido ao objetivo do projeto que é “fortalecer as possibilidades discursivas dos alunos em relação às vozes narrativas e os pontos de vista” (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 126).

Diante desse objetivo, o aluno é convidado, depois de um longo processo de leitura e análise do perfil dos personagens, a escolher um conto tradicional e uma de suas versões para escrevê-lo na primeira pessoa do singular, utilizando o ponto de vista e a voz de um dos personagens da história. Como produto final, o projeto prevê a elaboração de uma antologia para ser apresentada para os familiares dos estudantes

Esse projeto didático, desenvolvido com alunos do quarto ao sexto ano (de nove a onze anos), consiste, inicialmente, na leitura pelos professores, durante as aulas, de diferentes versões de quatro contos tradicionais, seguida de discussão. Os contos escolhidos foram: Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Cinderela e Branca de Neve.

As versões escolhidas dos contos (de duas e quatro versões de cada conto) foram àquelas mais próximas da história da cultura escrita por Charles Perrault e pelos irmãos Grimm. Foram selecionadas também versões complementares que expandiam algum episódio dos contos e tratava com maior profundidade o perfil de um personagem (FERREIRO; SIRO, 2010).

Há três propósitos nessa fase inicial de leitura. O primeiro é que o aluno perceba, com a mediação das professoras, a diferença entre as narrativas advindas da tradição oral (objeto de várias versões escritas ao longo do tempo) e aquelas escritas por um autor conhecido publicamente. O segundo é que, por intermédio da leitura e discussão das diferentes versões dos contos e com ajuda das docentes, o estudante possa analisar o perfil dos personagens. Por último, considerando as palavras de Passarelli (2012, p. 54-55), é preciso destacar que a leitura é “um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição de modelos: ter como escrever”.

No caso deste projeto didático, o trabalho pedagógico desenvolvido baseia-se num gênero textual (conto) com estrutura canônica e personagens arquetípicos instalados na cultura popular.

Na maioria das vezes, as crianças têm acesso aos contos tradicionais antes mesmo de ingressar no ensino fundamental e os conhece bem. Dessa forma, a proposta de os

discentes escreverem um conto tradicional sob a ótica de um de seus personagens, utilizando a primeira pessoa do singular, liberta-os do compromisso de inventar uma história e de criar personagens. Portanto, o processo de leitura dos contos tradicionais e suas diferentes versões serve para que os alunos retomem esse textos e, assim, tenham o que escrever, bem como um referencial de como escrever.

Como não é preciso criar uma narrativa e nem inventar personagens, o desafio, então, é produzir uma história que não fuja do conto original de modo interessante para um leitor que já a conhece e que precisa ser surpreendido com o como essa narrativa será desenvolvida.

Cabe ressaltar que ao trabalhar com um gênero textual, este projeto didático propicia ao educando a aprendizagem não só das características formais desse gênero e de seu contexto de produção, mas também a apreensão de estratégias de planejamento, construção do texto, revisão e publicização.

Durante o processo de leitura, mais especificamente, após a leitura das diferentes versões de cada conto, parte-se de um trabalho, coordenado pelas professoras, de reflexão coletiva sobre as características marcantes dos diferentes personagens contidos nas histórias lidas e suas respectivas versões. Essa reflexão é registrada e exposta em um quadro informativo que auxilia os alunos durante a construção escrita de suas próprias narrativas.

Em seguida, prevê que o discente escolha um dos quatro contos e uma das versões contadas. Ademais, a criança, nesse momento, escolhe uma personagem para planejar a escrita do conto, assumindo um novo foco narrativo, por exemplo: o caçador em *Chapeuzinho Vermelho*, João em *João e Maria*, a fada em *Cinderela* ou a madrasta em *Branca de Neve*. Em outras palavras, o aluno deve “escrever segundo o ponto de vista e na voz de um dos personagens da história escolhida” (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 19) por ele, utilizando a primeira pessoa do singular.

O processo de leitura e discussão dos contos e suas respectivas versões e a reflexão coletiva sobre as características dos personagens com registro em um quadro informativo contribuem para que cada discente defina: o conto que escreverá, a versão que se apoiará e a perspectiva de qual personagem contará sua história. Todo esse processo envolve a

organização do pensamento e faz parte da primeira etapa do processo de escrita: o planejamento (PASSARELLI, 2012).

Posteriormente, o aluno produz a primeira versão da escrita do conto escolhido, passando para segunda etapa do processo de escrita, que, para Passarelli (2012), é a tradução de ideias em palavras.

Os estudantes, nessa fase do projeto, enfrentam vários desafios referentes à construção literária. Um desses desafios diz respeito ao fato de que embora as características dos personagens e a trama do conto estejam postas e sejam conhecidas pelos discentes, há necessidade de refletir para encontrar a forma mais adequada de produzir um texto que se encaixe nas condições estabelecidas: o que se tem a dizer (a narrativa do conto original), para que se quer dizer (para produzir a reescrita de um conto que fará parte da antologia), as características do gênero textual (conto tradicional), a quem se pretende dizer (familiares), em que situação se diz (sob a voz narrativa da personagem escolhida). Isso permite ao educando criar um novo olhar sobre a escrita, colocando em prática a linguagem e refletindo sobre seu funcionamento.

Outro desafio linguístico que os alunos enfrentam, de acordo com Ferreiro e Siro (2010), é contar a história toda somente a partir das cenas nas quais o personagem escolhido participa da história. Desse modo, dependendo da escolha do personagem, esse desafio pode ser menor ou maior. Caso o estudante escolha assumir a voz do lobo na história da Chapeuzinho Vermelho, seu desafio será menor, visto que o lobo participa, como personagem, praticamente do conto todo, apesar de ausentar-se da narrativa quando morre. No entanto, caso opte por narrar esse mesmo conto sob o ponto de vista e a voz do caçador, seu desafio será enorme, já que esse personagem só aparece no final da história. Isso impõe às crianças problemas discursivos e desafios conceituais não previstos no conto de referência. Os alunos precisam, nessa situação, decidir se é necessário repor a informação relativa aos episódios não vividos pelo personagem que assume a narração e pensar em modos de fazê-lo para não comprometer o conto de referência.

Outra situação enfrentada pelos educandos ao narrar o conto na primeira pessoa do singular sob o ponto de vista e a voz de um personagem sem fugir da história original é que precisam lidar com o que seus personagens sabem ou não sobre os acontecimentos que desencadeiam a narrativa e também o que sabem do mundo interior dos outros

personagens (FERREIRO; SIRO, 2010). Além disso, os estudantes, segundo as autoras, precisam saber usar os pronomes pessoais e possessivos e as desinências verbais de pessoa para manter a primeira pessoa.

A partir da escrita da primeira versão do conto escolhido pelo aluno sob a ótica de um dos personagens, instaura-se a terceira etapa proposta por Passarelli (2012), que é a etapa da revisão e da reescrita, com o intuito não só de aprimorar o texto do aluno e adequá-lo à consigna, mas também com o objetivo de que o estudante aprenda a prática em si da revisão (FERREIRO; SIRO, 2010).

Durante esse longo processo, o próprio educando toma consciência de suas dificuldades, competências e habilidades linguísticas. Segundo Ferreiro e Siro (2010), o processo de revisão, que inclui vários tipos de revisão (coletiva, em duplas, em pequenos grupos, entre o professor e um grupo de alunos e individual), proporciona diversas aprendizagens aos discentes: aprender que a revisão serve para melhorar e adequar o texto produzido e que faz parte do processo de escrita, aprender como a voz narrativa pode se ajustar na história narrada, aprender que se pode ter controle sobre o que se quer comunicar e sobre como fazê-lo, aprender que revisar é voltar ao texto para olhá-lo de forma crítica, aprender a fazer reformulações, dentre outras aprendizagens.

Essas aprendizagens acontecem porque as inadequações que aparecem nos textos produzidos pelos educandos, compreendidas como algo pertinente ao processo de aprendizagem, são tomados como objeto de estudo e reflexão coletiva ou individual com a mediação do professor durante o intenso trabalho de revisão textual. Nota-se que desse modo há respeito pelo projeto de dizer das crianças, já que elas são ajudadas na sistematização normativa de suas ideias na etapa da revisão.

Após todo esse longo processo de revisão, que não costuma ser objeto de ensino na escola, parte-se para o conluimento do texto final, ou seja, a escrita da segunda versão do conto e, finalmente, ocorre a última etapa do processo de escrita: a editoração (PASSARELLI, 2012).

Considerações finais

Infelizmente, ainda hoje, “em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico”

(PASSARELLI, 2012, p. 33) e apresentam, na maioria das vezes, no caso da escrita, grande dificuldade de estruturar adequadamente um texto. No entanto, essa situação pode ser revertida. Para isso, a educação linguística oferecida na educação básica precisa organizar-se em torno de situações comunicativas reais, com base nas atividades linguísticas praticadas nos processos interacionais, análogas ao que foi apresentado no projeto didático apresentado.

Esse projeto didático oferece uma educação linguística na qual a escrita é apresentada como construção humana e como instrumento que possibilita o direito à palavra por parte do educando e o exercício reflexivo. Assim, há possibilidade de inserção social e constituição de si.

Trata-se de uma proposta pedagógica que foge do modelo de ensino burocrático, instrumental, reducionista e mecânico, que parte unicamente da gramática normativa distante dos usos da língua, no qual a escrita é colocada a serviço de princípios que limitam a interpretação da complexidade social.

Nota-se que, nesse projeto, os textos ganham papel de destaque, visto que são concebidos como instrumentos de mediação da relação entre os educandos e os objetos linguísticos. O texto favorece a interação entre sujeitos e desses com os objetos linguísticos presentes nos meios sociais. A interação com outros sujeitos e com os objetos linguísticos, na perspectiva sociointeracionista, possibilita o desenvolvimento de habilidades de utilização do sistema de escrita para interação social e participação plena na sociedade.

O projeto didático apresentado demanda que o aluno reescreva um conto conhecido na primeira pessoa do singular, sob o ponto de vista e na voz de um dos personagens. Esse trabalho de produção textual não é regido por regras, mas sim pela observação de como os outros alunos estavam resolvendo os problemas discursivos que a consigna impôs para dizer o que queriam dizer, assim como pela criatividade e a imaginação de cada discente.

A ação pedagógica desenvolvida não só aproxima as crianças do universo cultural, mas também faz com que elas assumam sua palavra na interlocução com outros sujeitos, a partir do momento que inventam alternativas discursivas e produzem seus próprios textos, que, por sua vez, ganham propriedades literárias depois de um longo processo de ensino-aprendizagem. A partir desse processo de ensino-aprendizagem, fica evidente

para os alunos que “escrever demanda tempo, enraizamento, reflexão, revisão, parada, suspensões, retornos, retomadas” (PASSARELLI, 2012, p. 17).

Desse modo o ensino da produção textual consegue ultrapassar o âmbito da vida estudantil, já que apresenta toda multifuncionalidade e multidimensionalidade que a escrita carrega nas práticas sociais, considerando-se as diversas razões do escrever e as diferentes formas de fazê-lo.

Como foi dito anteriormente, apresentamos um projeto didático com contos tradicionais sem a intenção de descrever um molde a ser reproduzido pelos professores. Passarelli (2012) garante que não há problema aprender por meio de um modelo, desde que ele não seja fixo e estático. Sendo assim, intencionou-se expor um bom modelo pedagógico para que seja modificado a partir do universo de experiência e da realidade de cada docente. Deseja-se que cada professor crie um novo saber e que construa seu próprio modelo, já que há espaço para a criação.

Referências:

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

FERREIRO, E.; SIRO, A. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária em crianças**. São Paulo: Ática, 2010.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2001, p. 49-74.

ZACCUR, E. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem?. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2001, p. 25-48.

THE TEACHING OF WRITING AS A REFLECTIVE RESOURCE IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

Teachers who work in public and private basic education schools often have difficulty in understanding the phenomenon of writing as something procedural and working on it in a

reflective way based on social practices through textual genres. Therefore, this article aims to present a didactic project aimed at working with traditional tales for the development of knowledge and procedures regarding the reflective and procedural use of writing in basic education. The theoretical foundation is anchored in the social interactionist perspective, in textual production as a process, as well as in reading and writing as social practices.

Keywords: Portuguese language. Writing. Teaching. Basic education.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267