

CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Érika Christina Kohle¹

Introdução

Pretendeu-se neste texto discutir sobre algumas contribuições que o professor pode proporcionar a seus alunos para auxiliá-los a produzir textos escritos. Uma vez que,

[e]screver, particularmente, não é uma tarefa fácil; produzir textos escritos, com coerência, de acordo com a estrutura global que os caracteriza, com encadeamento coesivo e organização de parágrafos e frases, tem sido um problema que atinge alunos dos distintos níveis de ensino. (MILLER, 2003, p. 9).

Na sociedade atual, essa inquietude pela aprendizagem da escrita é materializada na elaboração de métodos emergenciais de ensino, adotados pelas redes educacionais, e na aplicação de avaliações externas, como o Programa “Ler e Escrever”, projeto emergencial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para garantir a alfabetização, que de acordo com dados de 2010 abrange 29.000 classes, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e avalia os conhecimentos dos alunos de 3º ano em todo o território nacional.

No entanto, nesse programa de ensino, e nessa avaliação, as práticas tradicionais encontram-se ainda presentes. Isso ocorre porque

[...] as seduções do empirismo fonético superficial são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 71).

Assim, tanto na teoria quanto na prática atos de escrita são considerados hábitos motores, cujos problemas são o desenvolvimento muscular das mãos, as questões de traçado de linhas riscadas ou pautadas etc. Então, “às crianças não se ensina a linguagem escrita, mas os traços das palavras e por meio deles não se ultrapassam os limites da caligrafia”. (VYGOTSKI, 2000, p. 183)

Quando se trata a escrita como uma técnica de memorizar sinais gráficos e reproduzi-los, de acordo com Bakhtin, as palavras são reduzidas a um sinal.

[...] o sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, [...] nada têm a ver com as técnicas de produção. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 96-97).

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: fraumartins@yahoo.com.br.

O sinal só terá significado para seus receptores, quando for orientado por um contexto discursivo e passar a ser constituído como um signo, compreendido no seu sentido.

Em vez de se preocuparem em desenvolver uma via artificial e intermediária apegada historicamente ao ensino da escrita, que segundo Vygotski (2000, p. 184) significa para a criança dominar um sistema de extremamente complexo, necessidades de escrita deveriam criadas para elas.

Sobre isso, Luria (1998, p. 143) afirma que, antes mesmo de atingir a idade escolar, a história da escrita na criança já teve início e ela já assimilou técnicas que tornam mais fácil aprender o conceito e a prática da escrita e por isso faz deduções sobre o que seria escrever. No entanto, ao chegar à escola a criança se depara com uma escrita diferente daquela com a qual teve contato durante toda a sua vida, e encontra atividades motoras de cópia, completamente estéreis.

A importância da escrita revela-se por meio dos usos e dos valores que ela adquire na sociedade. Utilizando a escrita para cumprir a função social para a qual foi criada, a criança se apropria verdadeiramente desse instrumento cultural, pois protagoniza esse processo. Entretanto, “[...] esse trabalho começa não por propor atividades de escrita para a criança, mas por estimular e exercitar seu desejo de expressão” (MELLO, 2006, p. 190).

Os desafios de promover a objetivação da escrita.

É importante lembrar que “quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor e, da mesma forma, quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor.” (MILLER, 2003, p. 9). Por isso, é necessário ter consciência de que os processos de escrita de textos devem envolver a produção de sentido tanto para quem escreve como para quem os lê.

Mas, para que isso ocorra é preciso mudar as concepções sobre os processos cognitivos dos sujeitos presentes nas escolas da atualidade. Yarochevsky (1989, p. 120) afirma que por volta dos anos 60 do século passado, os cientistas ocidentais enxergaram nos estudos de Vygotski, sobre as raízes genéticas entre pensamento e linguagem, uma alternativa para isso. Nesses estudos constatou-se que

[...] a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais [...]. Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. (YAROCHEVSKY, 1989, p. 123).

A partir dessa mudança de paradigma, a figura do professor é encarada como essencial para a aprendizagem, pois exerce função de mediador entre a criança, os comportamentos sociais e o conhecimento, já que a criança interioriza as formas sociais de comportamento que os adultos utilizam com ela desde o começo de sua vida.

Além disso, Oliveira (2006, p. 3-4) enfatiza que a partir da sua atividade o homem busca satisfazer não só suas necessidades biológicas, mas também as necessidades que ele cria ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram [...]. E esse fim posto é sempre um produto social, mesmo quando enunciado por um indivíduo singular. Ao objetivar-se cria sempre novas necessidades e, conseqüentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Cria, assim, a cultura. (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

De um processo contínuo e ininterrupto de apropriação e objetivação gerador de novas necessidades resulta a universalização do homem. Uma vez que, os progressos não se efetuam de maneira espontânea, porque dependem das interações das crianças com seus interlocutores.

A importância do trabalho com gêneros do discurso

Uma alternativa para os métodos tradicionais de ensino da escrita seriam as propostas de escrita a partir dos gêneros do discurso.

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 283)

Além disso, é papel da escola levar os alunos a dominarem cada vez mais os gêneros do discurso e levá-los a produzir gêneros cada vez mais elaborados para que possam fazer suas próprias escolhas de acordo com a necessidade das situações em que se encontrarem e dominá-los de forma cada vez mais autônoma.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285).

Entretanto, ao propor atividades destituídas de sentido às crianças, segue-se o caminho inverso em relação ao desenvolvimento do conhecimento, porque é impossível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada. Para que sejam compreendidos, os enunciados devem ser transpostos do campo da estrutura para o campo do discurso, ou seja, para seu contexto sociointerativo.

Desse modo, a linguagem é entendida nas relações entre o “eu” e o “outro” e da instabilidade e das múltiplas possibilidades de significação da palavra. Visto que,

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2006, p. 261-262).

Assim, o sujeito cria seu enunciado de acordo com o seu *outro* no processo discursivo. Porque durante a sua formação, desenvolve seu discurso em contato constante com os enunciados dos outros, que por sua vez são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si.

Quando se pode escolher o gênero do discurso a ser escrito, as dificuldades de escrita passam a ficar em segundo plano, pois o desejo de escrever se torna maior à medida que essa

escrita tem uma função social. Além disso, é facilmente perceptível que os sujeitos quando estão inseridos em situações reais de escrita para determinado interlocutor, não só escrevem seus textos com empenho, mas também se apropriam das funções da escrita.

Ainda em relação ao trabalho com gêneros, Marcuschi traz uma questão importante que a escola deve compreender – o controle social exercido pelos gêneros discursivos.

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sócio-discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação dependem boa parte da forma de nossa inserção social e do nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Portanto, numa sociedade caracterizada pela divisão de classes, em que o domínio dos gêneros é uma das condições para a interação nas diferentes instâncias sociais, os gêneros se marcam como um instrumento ideológico das classes dominantes para a manutenção do *status quo* social estabelecido. Por isso a escola deve oferecer uma variada gama de gêneros textuais aos alunos para que sejam cada vez mais autônomos diante das necessidades discursivas, pois a falta desse conhecimento dos gêneros criaria dificuldades de uso da escrita.

A relevância da reflexão sobre linguagem para o ensino da escrita

Ao estudar a linguagem é preciso admitir não apenas as ações linguísticas, mas também a reflexão sobre a linguagem. Caso contrário, a linguagem seria entendida como um mero código ensinado por meio de decodificação mecânica. Entretanto, “a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão.” (GERALDI, 1993, p. 12).

Por meio das atividades de reflexão sobre o uso da língua a partir das necessidades ocorrentes no momento da escrita, a aprendizagem se dá de modo consciente, e, essas atividades se manifestam como negociações de sentido, autocorreções, reelaborações, antecipações, entre outras.

Nesse trabalho de reflexão e de ação sobre a linguagem a criança incorpora ao seu sistema anterior de conhecimentos os saberes desenvolvidos na discussão epilinguística, que “conduz a uma dupla tarefa: refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a construção de determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão.” (MILLER, 2003, p. 13).

Constata-se, portanto, que o trabalho de reflexão sobre os textos em seu momento de elaboração, permite o desenvolvimento dos usos da linguagem escrita.

Conclusão

Uma alternativa para o ensino dos atos de escrita seria garantir, desde o início, o contato dos alunos com gêneros discursivos para que eles possam perceber os enunciados inseridos em seu conjunto sócio-histórico-social.

Além disso, com a cooperação de interlocutores letrados, a criança elabora aos poucos o conceito de escrita. Pois, a língua só pode ser apropriada em sua completude em seu fluxo, por meio do processo de dialogia, em que os sujeitos, no momento em que entram em contato com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra em uma interatividade complexa e dinâmica.

Além disso, o estudo epilinguístico dos aspectos da linguagem causam interferências qualitativas nos atos de escrita das crianças que se encontram no processo de apropriação dessa linguagem.

Referências

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

BAKHTIN, M (VOLOCHINÓV, N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita com um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, JM, 2006. p. 181- 192.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. do R. **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara, JM, 2003, p. 9-22.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, JM, 2006. p. 03-26.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras escogidas**. Madrid, Visor, 2000, v. III, p. 183-206.

YAROCHEVSKY, M. G. León Vygotski: à procura de uma nova psicologia. **Enfance**, Presses Universitaires de France, 1989, Tomo 42, n. 1-2, p. 119-125.