
PROCEDIMENTOS DE ESCRITA EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

RENILSON JOSÉ MENEGASSI*
ÂNGELA FRANCINE FUZA**

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de verificar como as abordagens de ensino de leitura e produção de texto estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental. Foram analisadas as práticas de produção textual da 3ª série, observando-se o material didático, as aulas do professor e as produções dos alunos. Os resultados demonstram que os estudantes têm a autoria de seus textos difusa, uma vez que a produção escrita, em sua maioria, foi constituída pelo discurso do texto entregue pela professora e não pelas ideias dos alunos. As aulas se caracterizaram pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ainda com perspectivas tradicionais, apesar de a proposta do ensino ser enunciativa.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, procedimentos, produção textual, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O panorama atual do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no Brasil, é discutível. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (INEP, 2003), cerca de 59% dos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem desenvolver competências e habilidades básicas de leitura. No Sul do país, região que concentra a maior parte

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PR).

E-mail: renilson@wnet.com.br

** Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: angelafuza@bol.com.br

da riqueza nacional, cerca de 50% dos alunos estão em situação crítica para seguir adiante no 3º ciclo. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), “o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que poderia ser chamada de aditiva: ensina-se a juntar sílabas [...] juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1997, p. 35-37), Isto é, a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos com o intuito de construir outros; por exemplo, escrevem-se várias frases que, unidas, formam um texto – no caso, sem coerência.

Diante desse panorama, esta pesquisa, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br), subsidiada na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, com pressupostos nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, teve o objetivo de verificar como as abordagens de ensino de leitura e de produção escrita, propostas a partir dos princípios teóricos da Linguística da Enunciação e da Linguística Aplicada, através da concepção interacionista de linguagem, estão sendo implementadas e efetivadas numa 3ª série do Ensino Fundamental, de uma escola particular, em Maringá (PR). Neste artigo, apresentam-se os procedimentos de escrita desenvolvidos na sala investigada.

Para a realização da pesquisa, durante dois meses fez-se a observação, em sala, registrando-se todas as ocorrências e os procedimentos em diário de campo. Além disso, observaram-se os elementos responsáveis pelo ensino e aprendizagem: o material didático empregado; as aulas da professora e o texto trabalhado em sala, a fim de verificar se a prática de produção textual escrita condizia com a teoria que a subsidiava, identificando as ocorrências de internalização da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com esses resultados, oferecem-se subsídios aos cursos de formação docente que preparam professores para trabalhar com a leitura e a produção escrita nos primeiros ciclos do Ensino Fundmamental.

A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Diante das dificuldades com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas, muitos estudiosos desenvolvem pesquisas a fim de auxiliar nessas atividades. Segundo Soares (2001), a partir da década de 1980, ocorreram mudanças nas concepções de aprendizagem e ensino da língua, fazendo com que a imagem do sujeito aprendiz passasse a ser concebida como aquele que aprende a escrever, agindo e interagindo com a língua escrita, ousando escrever e considerando os seus erros como uma forma de construção do seu sistema de escrita. Embora haja o discurso de que o aluno deve aprender por meio de seus erros, o que se continua ensinando na escola é que não se deve errar, que o texto deve enquadrar-se nos padrões gramaticais, demonstrando, assim, um desinteresse pelo seu conteúdo.

Soares demonstra que muitos alunos continuam sendo ensinados a escrever redações tradicionais para deixar claro ao professor que sabem escrever segundo as regras ensinadas em sala. Sendo assim, a criança não erra, não há levantamento de hipóteses para que o professor possa auxiliá-la, fazendo com que adquira a escrita, mas não se desenvolva como sujeito de seu discurso. Ela, assim, não a internaliza de maneira social, produzindo somente a cópia da realidade que pode estar expressa em um texto de apoio, normalmente oferecido pelo professor.

Para Bakhtin (2003), a base de constituição do enunciado concreto – no caso, o texto – advém do processo interativo que o sujeito realiza com o outro. Quando isso ocorre no contexto escolar, participam do diálogo aluno e professor e, como resultado dessa interação, um texto escrito que deve corresponder às questões enunciativas elaboradas por Bakhtin/Volochinov (1992). Essas questões foram retomadas, no Brasil, por Geraldi (1993, p. 137), ao afirmar que, para produzir um texto, é preciso que se atente para as seguintes questões: “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”.

Silva (2005), em uma pesquisa, demonstra que é possível trazer essas questões para o contexto escolar, trabalhando com a interação e com a interdisciplinaridade que, muitas vezes, não acontece na sala de aula. A autora observou que sua mediação em sala de aula resultou em uma produção de texto que respondeu às questões discutidas por Geraldí (1993), possibilitando a escrita na escola e fazendo com que os alunos a vissem como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada e expressa no papel.

Nesse sentido, Vygotsky (1988, p. 63) concebe a internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa”. No caso da escrita, é possível concebê-la como “o resultado de procedimentos sociais de internalização, pois é a partir do uso de signos escritos que, na escola, se expõe o pensamento e se estabelecem relações sociais com o outro, no caso específico, o professor e os alunos” (MENEGASSI, 2005, p. 1). Para que um indivíduo internalize os seus conhecimentos e as informações adquiridas através da interação, ele deve passar por três processos: pela reconstrução interna de uma operação externa, pela incorporação das ideias externas e pela transformação da reconstrução – “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). A reconstrução pode ser observada, por exemplo, quando um grupo de estudos discute e troca ideias sobre um texto e, posteriormente, cada indivíduo reconstrói em sua mente as informações vindas dos colegas, demonstrando o seu ponto de vista sobre o assunto.

Quando um estudante é conduzido a atividades que promovam a interação, ele inicia uma reconstrução de seu modo de pensar, visto que ele é convidado a dar sua opinião ou criticar o assunto. A interação social é um dos fatores que promove a reconstrução interna do indivíduo e esse amadurecimento do aluno como sujeito é observado na escrita, pois ele passa a ter uma inteligência prática, isto é, a ter um resultado rápido em suas atividades. Além disso, desenvolve sua atenção voluntária e sua memória, porque o aluno é conduzido a fazer seus trabalhos e a

refletir sobre a atividade (discute o assunto) e, com isso, ele aprende a parar para pensar (reflexão) no que irá escrever (uso do conhecimento) de forma voluntária, sem necessidade de ter alguém para ajudar, construindo um processo interno de interação.

O segundo elemento da internalização é a “incorporação das ideias” que se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). É possível observar que as funções no desenvolvimento da criança passam, em um primeiro momento, por um nível social, pois é o momento em que há a relação social entre os indivíduos (interpessoal), para depois haver o desenvolvimento do nível individual (intrapessoal), no qual a criança incorpora o que aprendeu no social. Um exemplo de incorporação de ideias ocorre com as crianças: elas imitam as atitudes sociais de interação, como as conversas familiares, e, com isso, crescem e se desenvolvem de acordo com padrões sociais de discurso.

O modo como são divididos os processos da internalização – reconstrução, incorporação de ideias e transformação – faz com que se pense que essas partes ocorram de forma rápida. Entretanto, a transformação que diz respeito à conversão da expressão social para algo individual demonstra que esse processo não ocorre de uma hora para outra, precisando de tempo de sedimentação antes de os conhecimentos serem internalizados definitivamente e promoverem o desenvolvimento do sujeito. Na escola, por exemplo, o professor propõe um tema e promove uma discussão, para depois solicitar imediatamente a escrita de um texto. O que se observa é que a produção foi pedida logo após a atividade de interação e, com isso, não houve tempo de o aluno incorporar as novas ideias e pensar sobre elas. A atividade de produção deve ser realizada após um período de tempo suficiente para que os alunos sedimentem as informações adquiridas durante o processo de interação.

Vê-se que o princípio organizador da escrita não está somente no mundo externo, mas também no interior do aluno. É ele o responsável por interagir com os “outros” (BAKHTIN, 2003) presentes no contexto

social e com o outro de si mesmo, reconstruindo internamente as ações advindas da interação. Todavia, segundo Menegassi (2005, p. 1), “É possível verificar que o conceito de internalização de escrita no ensino fundamental ainda está apregoadado por raízes tradicionais, em que o professor é referência externa, ‘o centro organizador e formador’ do interior (da escola e do aluno), [...]”.

Os alunos produzem, no contexto escolar, textos que demonstram o posicionamento do professor e não sua própria opinião. Há a homogeneização do discurso na sala de aula, uma vez que os alunos expõem no texto as mesmas opiniões discutidas em sala, não demonstrando seu próprio posicionamento diante do texto. Observa-se que a criança não é incentivada, desde os primeiros anos escolares, a desenvolver uma internalização de escrita que promova seu desenvolvimento como sujeito do discurso “capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (SOARES, 2001, p. 62).

O trabalho com a língua escrita, em sala de aula, deve ser desenvolvido de modo a auxiliar o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso. É preciso que o professor tenha internalizado procedimentos adequados à sua própria escrita, para que consiga levar seus alunos a desenvolver tal atitude. Além disso, o educador deve ter em mãos materiais de apoio que promovam uma escrita na escola e favoreçam o desenvolvimento do estudante como sujeito.

O TRABALHO COM A ESCRITA

A escrita é um processo complexo que deve ser ensinado, a fim de que a criança o internalize e produza com autonomia: “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 87). A partir disso, a pesquisa – com o objetivo de verificar o processo de produção do texto escrito,

especificamente na 3ª série do Ensino Fundamental, quando se inicia o segundo ciclo de aprendizagem formal – selecionou amostras representativas dos textos produzidos durante o período da observação, buscando investigar não só o produto final, acabado, mas também o processo que originou o texto.

Os alunos iniciaram o trabalho com a temática identidade, na aula 23, com os trechos do “Caderno de por quês do Zequinha”, apresentados no livro didático.

Após essa atividade, outros textos do livro didático foram contemplados, através do livro didático: “Carteira de identidade; Impressão Digital; Identifique-se”; “Marca registrada que não escolhemos”; trechos do livro *Diário de Classe*, de Bartolomeu Campos Queirós (SOARES, 1999, p. 28- 41).

Após a leitura, os textos foram estudados por meio das questões de interpretação oral e escrita, presentes no livro didático e trazidas pela professora. Depois da leitura dos trechos do livro *Diário de Classe*, de Bartolomeu Campos Queirós (SOARES, 1999, p. 41), a professora solicitou às crianças a produção individual de um texto narrativo que tratasse da temática identidade, mais especificamente sobre nomes, em sala, para ser entregue no final da aula. Além disso, entregou o texto “Que nome!” aos alunos, como uma forma de auxiliá-los no processo de produção do texto. O comando de escrita, trazido pela professora, foi exposto no quadro:

Produzindo texto

Nesta aula, produziremos um texto narrativo, em que os personagens deverão ter nomes estranhos e passarão por momentos que os ridicularizarão. Leia o texto que segue e se baseie nele para produzir o seu.

Lembre-se: todo o texto narrativo deve ter: título; começo; meio e fim.

Ela entrega o texto “Que nome!” e faz a leitura oral:

Que nome!

Este João Setepanças passou a infância, todos os anos de escola, tendo de aguentar as gozações dos colegas. E, depois de adulto, a coisa não melhorou. Cada vez que ele tinha que assinar uma carta, ou um cheque, ou apresentar um simples documento–carteira de identidade, de trabalho, de motorista – lá vinham os risinhos e as risotas, infernizando a vida do coitado.

Então, um belo dia, João Setepanças não aguentou mais e resolveu mudar de nome. Foi dureza! João Setepanças passou dias, semanas e meses sendo empurrado de um guichê para outro, enfrentando filas intermináveis, escrevendo requerimentos, petições e ofícios em dezenas de vias assinadas. E, em cada cartório, cada “firma reconhecida” lhe custava no mínimo uma gargalhada de gozação, além do preço do tal carimbo...

Até que por fim, vencidas todas as etapas daquele tremendo “enduro”, chegou o momento tão esperado. Solene, o alto funcionário encarregado do seu caso lhe fez a pergunta que iria mudar toda a sua vida:

– Senhor Setepanças, como deseja chamar-se de hoje em diante?

E o nosso herói, vibrando de felicidade, respondeu em alto e bom som:

– Benevides Setepanças, Excelência!

E é assim que ele se chama até hoje. Sem nenhuma pança a menos.”

(TATIANA BELINKY – Suplemento Infantil de *O Estado de S. Paulo*)

Após a leitura, pediu-se aos alunos para que começassem a escrita do texto; contudo, no início da atividade, eles ficaram desorientados e não sabiam como utilizar o texto entregue pela professora:

Aluno: É pra fazer igual esse texto que você entregou?

Professor: Não. Esse texto é só para vocês terem uma ideia de como vocês devem escrever. Na história tem que ter alguém com um nome esdrúxulo que quer mudar de nome, mas que passa por muitas dificuldades.

Bakhtin/Volochinov (1992), a partir de seus estudos a respeito do enunciado, propõem algumas questões fundamentais para a produção do

enunciado concreto em situação de interação. Geraldi (1993), no Brasil, retoma essas questões, vinculando-as à produção do texto escrito escolar. Logo, no momento da escrita, é preciso que se tenha o que dizer (conteúdo); se tenha uma razão para dizer (finalidade); se tenha para quem dizer (o outro). Vê-se que, na produção solicitada, o aluno tem dificuldades para expor um conteúdo, embora o texto de apoio esteja ali para “auxiliar”. O interlocutor desse texto é o professor, que lerá e atribuirá uma nota; quanto à finalidade da escrita, sabe-se que está interligada com a imagem do interlocutor que o aluno possui no momento da produção:

Quando o estudante visualiza somente seus interlocutores reais: professor e colega, a finalidade fica restrita ao fato de atender ao que foi solicitado e de apresentar algum resultado a eles. Com isso, o estudante não considera o “destinatário superior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 60), não escrevendo para o meio social, mas somente para os destinatários marcados em sala, fazendo com que tenha o único intuito de demonstrar sua competência de escrita. (FUZA, 2006, p. 72)

Sendo assim, observa-se que o comando de escrita não atende às questões centrais para a elaboração do enunciado, podendo promover a escrita de uma redação “para a escola” (GERALDI, 1993). Segundo Menegassi (1998, p. 15), na década de 1980, no Brasil, considerando os estudos sobre a construção do texto escrito, viu-se a produção de texto e seu produto final como um processo composto de etapas interligadas. Desse modo, foram propostas três grandes etapas de construção de um texto: planejamento, execução e revisão.

A partir disso, analisando o processo de escrita dos alunos, foi possível observar que, durante a produção do texto, não foi realizado o planejamento da produção. Esse fato, segundo Serafini (1998), é comum, pois planejar poderia parecer um modo de adiar o momento de escrever o texto, ou seja, perder tempo. Todavia, planejar serve para “economizar e distribuir o tempo disponível. Distribuir o tempo é indispensável para escrever a redação no prazo que se tem” (SERAFINI, 1998, p. 23).

Durante a execução, a professora tentou auxiliar seus alunos, indo às carteiras, conversando e questionando a respeito do que estava escrito, agindo como mediadora. No fim da aula, os textos foram entregues e, após dez dias, a professora devolveu as produções com seus apontamentos. Neste artigo, expõem-se as versões de um dos alunos, como mostram representativa da produção textual efetivada.

[1º/11/2006 - 1ª versão]

O nome!

Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha. Agora adolescente não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos daram risadas.

Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome. Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande. Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:

– Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!

No dia seguinte, bem de manhazinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.

– Seu juiz, quero mudar de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.

O juiz falou:

– Que nome você quer ter de hoje em diante?

Ela falou, vibrando de felicidade:

– Bárbara Esperanças!

E assim todos os amigos pararam de dar risadas.

[10/11/2006 - Apontamentos da professora]

Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue:

– adolescente;

– davam risadas.

Reestruture seu texto fazendo as seguintes observações:

1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?

2º parágrafo: Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome? O que acontecia quando os outros ouviam ou liam o nome dela?

* último parágrafo: E o que os amigos acharam do seu novo nome? Reestruture seu texto completo. Bom trabalho.

[10/11/2006 - 2ª versão]

O nome!

Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha e Esperancinha, por isso mudava de escola. Agora adolescente não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos davam risadas e tiravam sarro dela com apelidos feios.

Samóia Esperanças ficou pensando, pensando se mudaria de nome. Até que decidiu mudar de nome, porque não aguentava mais os apelidos que estavam falando. Quando alguém ouvia ou lia o nome dela se matava de rir. Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande. Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:

– Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!

No dia seguinte, bem de manhãzinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.

– Seu juiz, quero mudar de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.

O juiz falou:

– Que nome você quer ter de hoje em diante?

Ela falou, vibrando de felicidade:

– Bárbara Esperanças!

E assim todos os amigos pararam de dar risadas e acharam muito legal o nome dela.

Trata-se de um texto narrativo constituído dos elementos solicitados pelo comando: começo (Samóia Esperanças sofre em razão de

seu nome); meio (decide trocar seu nome e passa por dificuldades para atingir esse objetivo); fim (consegue alterar o nome). Vê-se que o aluno seguiu a estrutura solicitada pela professora e pelo comando, construindo sua história baseada na estrutura narrativa e temática do modelo pré-apresentado, o texto de apoio como representação da internalização efetivada no trabalho com a escrita na escola.. Em um quadro comparativo entre a escrita do aluno e o texto de apoio “Que nome!”, pode-se constatar a seguinte estrutura:

TEXTO
ESTRUTURA DA NARRA

Verifica-se, por meio da comparação analítica dos textos, que a história narrada pelo aluno configura-se na mesma estrutura apresentada no texto entregue pela professora. Além da mesma história, é possível destacar os títulos e os nomes das personagens: “Que nome!” passou para “O nome!” e João Seteapanças transformou-se em Samóia Esperanças. A correspondência entre esses fatos faz com que se confirme o papel do texto entregue pela professora como um modelo a ser seguido, possivelmente por não ter sido realizado um trabalho que permitisse ao aluno a consciência do que deveria fazer na produção textual solicitada. Embora a professora tivesse como objetivo inicial trazer o texto para apoiar a escrita do aluno, o que se percebe é que os alunos não compreenderam o objetivo do educador, realizando uma escrita moldada. Zozzoli (2002, p. 25) afirma perceber “índice de resposta ativa, quando o aluno recorre a formas ou sentidos não previstos no contexto específico de produção, escapando da paráfrase mais elementar e recorrendo a reprodução em níveis diversos”.

É evidente que propor uma posição ativa para o aluno-sujeito não quer dizer defender uma história ou um ponto de vista individualista, “mas postular uma autonomia relativa” (Zozzoli, 2002, p. 21). Isto é, por mais que o aluno se posicione em seu texto, seu discurso é marcado por fatores externos, como a voz do outro: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272).

Diante da influência do texto de apoio na produção das crianças, é possível concordar com os apontamentos de Landsmann (1995, p. 39) sobre o processo da escrita: “Na organização tradicional de classe, cada criança escreve ou lê individualmente, porém geralmente todas escrevem ou leem a mesma coisa [...] a escola propicia a produção paralela: as crianças têm de escrever cada uma consigo mesma, porém todas sobre a mesma coisa”.

Quando está em sala, o professor comanda o social e demonstra qual é a sua leitura sobre um tema ou texto, fazendo com que sua voz

determine a produção (homogeneização), gerando textos iguais, embora a produção seja individual. Esse quadro pode ter acontecido em sala, mesmo que o professor não tenha tido esse intuito. A grande questão é que o conceito de internalização de escrita no Ensino Fundamental está vinculado a uma concepção tradicional que tem o professor ou o texto de apoio como referência externa, “o centro organizador e formador do interior (da escola e do aluno) que determina o que escrever, para que escrever, para quem e como escrever” (MENEGASSI, 2005, p. 1). Os textos dos alunos demonstram a internalização concebida pelo professor, pelo texto, fazendo com que haja a construção de um texto coletivo de construção individual, assim como se percebeu na primeira versão do texto “O nome!”.

A escrita é uma das funções superiores de que trata Vygotsky (1988), sendo necessária sua internalização através da interação social. Ao analisar as aulas de leitura mencionadas, percebe-se que a reconstrução aconteceu por meio da leitura dirigida pelo professor, não havendo uma discussão que levasse à interpretação do assunto. A leitura ocorreu com a finalidade de responder às questões de compreensão apresentadas após os textos, não havendo um diálogo no momento da leitura. O fato de os alunos terem apenas discutido algumas questões referentes aos textos, sem promover reflexões, fez com que, no momento da escrita, eles não tivessem desenvolvido sua atenção voluntária e sua memória e ficassem dependentes de algum apoio/auxílio para que a escrita acontecesse.

A “incorporação das ideias” se refere a “um processo interpessoal [relação social] que é transformado num processo intrapessoal [idiossincrático]” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). A criança desenvolve seu discurso de acordo com os padrões sociais de seu contexto, a sala de aula. Para o aluno, o texto de apoio “Que nome!” representa não só o discurso do professor, mas também aquilo que é certo e deve ser seguido. Com isso, ele incorpora a ideia de que deve produzir seguindo um esquema disponibilizado para alcançar um resultado.

O processo da internalização necessita de um momento de sedimentação dos assuntos aprendidos durante as aulas. No caso observado, em cada aula houve a leitura de um texto, ocorrendo, na sequência, a produção individual da escrita, com o auxílio do texto de apoio. Embora o aluno pudesse encontrar, nos textos lidos em sala, informações e um enredo para seu texto, visando à transformação de algo social em algo individual, ele não formulou uma história com base naquilo que ouviu nas aulas anteriores; sua escrita foi fundamentada no texto de apoio, que não foi discutido.

Embora o processo de internalização seja importante para o desenvolvimento do aluno como sujeito leitor e escritor, verificou-se que os estudantes não passaram pelas três fases descritas, pois leram o texto de apoio, mas não conseguiram reconstruir a temática dentro de um texto com seu posicionamento pessoal. O texto produzido não precisava, necessariamente, ter um final feliz, contudo, como o texto-“modelo” o apresentou, os alunos decidiram recolocá-lo, atendendo ao discurso do professor.

Nesse sentido, o processo de escrita passa pelo planejamento, execução e revisão. Segundo Menegassi (1998, p. 7), tem-se, no caso analisado, uma revisão orientada, “em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita”. Ao revisar e reescrever, o estudante posiciona-se diante do seu texto como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo, assim, seu crescimento como escritor de texto. Por esse motivo, é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, sendo seguido logo após pela revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

a refacção faz parte do processo de escrita, [ela] é a profunda reestruturação do texto [...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os

instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo [...]. Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 77-78)

No texto “O nome!”, a professora apontou dois procedimentos de revisão: a) a ortografia; b) acréscimo de informações. A revisão da professora contemplou os aspectos constituintes do enunciado, a forma e o conteúdo. Dentro do próprio texto acontece um dialogismo entre esses elementos, para que haja um todo coerente e coeso. As palavras que não estavam grafadas, conforme o padrão gramatical, foram destacadas no texto e expostas nos apontamentos da professora. Quanto ao conteúdo, ela trabalhou com questões relativas ao texto, seguindo a ordenação dos parágrafos. Christenson (2002), em sua pesquisa com alunos do Ensino Fundamental, confirma que a melhor maneira de se posicionar diante do texto do aluno, como um mediador, é por meio do questionamento: “formular questões é um efetivo meio de direcionar e desenvolver os estágios do processo de escrita”.² A partir disso, verifica-se a ideia de Bakhtin (2003, p. 294), de que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, pois entregar o texto para o professor representa o fim da atividade discursiva do aluno com a sua produção. A partir daí, tem-se início o processo de interação do texto com o professor, que realiza seus apontamentos, para que o estudante cresça e desenvolva.

Na reescrita de um texto, pode-se ter um produto final melhor ou menos adequado aos padrões de escrita, pois tudo depende do modo como o aluno entende as coordenadas apontadas pelo professor. Diante de algumas lacunas no texto do aluno, como: “Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome...”, a professora questiona: “Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome?”. O mediador, entre o texto e o aluno, busca fazer com que o estudante reflita sobre o que escreveu, desenvolvendo melhor suas ideias: “E o

que acharam do seu novo nome?”. Como resposta para essas sugestões, teve-se a segunda versão do texto “Que nome!”, realizada em sala de aula, após uma atividade de Ciências. Os alunos que terminavam o exercício receberam o texto com os apontamentos para ser reescrito. Como não havia corrigido todos os textos, a professora pediu a um dos pesquisadores para auxiliar as crianças, circulando entre as carteiras para tirar as dúvidas sobre a reescrita. Diante das dúvidas, ele buscou conversar com o aluno a respeito do texto, fazendo com que percebesse como a produção poderia melhorar com o acréscimo de informações. Dois outros textos foram rescritos, com auxílio especial do pesquisador, que leu cada texto, conversou com os alunos, tornando-se um coautor das produções.³

Vê-se, na segunda versão, que o aluno respondeu às questões apresentadas pelo professor e conseguiu ir um pouco além do que era solicitado, expondo, por exemplo, a razão que determinara que a garota mudasse tanto de escola: “Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha por isso mudava de escola.” O aluno, ao ler o que produzira, constatou a necessidade de uma explicação e foi além do solicitado pela professora. As outras questões foram todas respondidas dentro do texto, e o restante da produção não foi alterada.

Quanto à questão da autoria, Garcez (1998) afirma que ela é difusa nos textos dos alunos, porque, ao escrever, eles realizam uma imitação dos textos lidos e dos comandos, não demonstrando, assim, sua opinião sobre o assunto e não produzindo um texto de sua autoria. Oliveira (2004, p. 12) afirma que “a função-autor se instaura na medida em que o produtor de linguagem assume a origem daquilo que diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência e fim de um texto”. O produtor de um enunciado demonstra sua autoria no instante em que assume aquilo que expõe, demonstrando sua subjetividade e seu modo de perceber o assunto abordado. Para Evangelista (1998, p. 47-48), atividades como ler, falar e escrever apresentam de algum modo a

subjetividade do autor, demonstrando as marcas de sua história de vida, seus gostos pessoais e as representações de cada sujeito sobre a situação de interlocução. Embora haja essa ideia de que, ao escrever, o indivíduo expõe seu modo de ver os fatos, Garcez (1998, p. 52), ao estudar Bakhtin, afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros”. Desse modo, tudo que é produzido não nasce no momento em que se escreve, mas sim das relações entre textos e discursos já ditos. É por esse motivo que Oliveira (2004) acredita que o autor assume o que escreve ou diz, estabelecendo ilusoriamente a unidade daquilo que produz, uma vez que faz uso da palavra do outro.

Em “O nome!”, há marcas de autoria do aluno que traz para o texto sua realidade e seu conhecimento. Por exemplo, o fato de ver, na escola, um ambiente em que a invenção de apelidos e humilhações está presente é algo trazido pelo aluno, que provavelmente passou por essa situação. Outra questão interessante é o diálogo da personagem consigo mesma, enquanto espera na fila para conversar com o juiz: “Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse: – Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu”. Assim, a personagem está observando o local, o mundo social que a rodeia, deixando de olhar apenas para si mesma. Embora existam essas marcas de autoria, o número de marcas do texto de apoio é mais expressivo, fazendo com que a autoria fique difusa na produção. Alguns alunos, no momento da escrita em sala de aula, conseguem expor marcas explícitas de autoria em suas produções, porém a grande maioria permanece alienada a um modelo dado pelo professor e concebido como algo a ser seguido, fazendo com que se homogeneize a escrita. Desse modo, como a minoria é sufocada pelo sistema – que visa à elaboração de modelos –, a escrita de textos, na escola, acaba obedecendo a regras preestabelecidas.

A partir dos relatos dessa observação, verificou-se que, durante a leitura dos textos, as crianças e a professora dialogaram e expuseram seus pontos de vista. Contudo, durante o processo de escrita, não houve a discursividade constatado na oralidade, exceto, no instante da reescrita.

Assim como a interação face a face se constitui em uma atividade discursiva, a reescrita também o é. Primeiramente, pelo fato de a interação entre professor e alunos, através das questões propostas para a reescrita, favorecer a zona de desenvolvimento proximal, que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [com ajuda do mediador]” (VYGOTSKY, 1988, p. 97). Esse nível de desenvolvimento tem o professor como mediador e encaminha o aluno ao ensino. Com seus objetivos bem definidos, o professor mediador age de modo a promover a interação entre seus alunos, fazendo com que haja a aprendizagem do conteúdo e o desenvolvimento dos estudantes. Logo, a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pela presença do mediador que ensina e promove a interação em sala de aula para que ocorra a aprendizagem do assunto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito.

Caso o aluno tenha realmente aprendido os conceitos passados pelo professor e consiga realizar suas atividades, produzindo algo que mostre o seu desenvolvimento, ele estará no estágio de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky (1988, p. 101), “o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento”. Diante da questão do mediador em sala de aula, Camps (2006) demonstra a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas para que o professor possa interferir durante o processo de produção. Assim, ele será visto como um mediador que dá sustentação aos estudantes em casos de problemas de composição.

Na prática de sala de aula observada, constatou-se a preocupação da professora em produzir os textos durante as aulas. Todas as produções realizadas, no período de coleta de dados, foram desenvolvidas em sala, possibilitando a aproximação dos alunos com a professora, nos momentos de dúvida quanto à escrita de uma palavra ou quanto à estrutura do texto. Camps (2006, p. 20) questiona “a prática tradicional de escrita de um texto a partir de uma consigna, texto que o aluno entrega ao professor como produto acabado e que o professor corrige, marca os erros e avalia

a tarefa”, uma vez que essa prática conduz a escrita para a escola. A professora, no decorrer das atividades, buscava conversar e ouvir a opinião de seus alunos sobre os assuntos estudados. Além disso, ao avaliar seus textos, buscou dialogar por meio de questões para que acontecesse um melhor desenvolvimento da produção. Sendo assim, na produção, o aluno respondeu aos questionamentos da professora, preenchendo seu texto com informações necessárias ao entendimento e ao desenvolvimento como produtor de textos. Em cada aula foi lido um texto do livro didático, não havendo um tempo de sedimentação das informações advindas de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Vê-se, desse modo, que, na reescrita, os alunos respondem às questões da professora, contudo não ampliam o repertório de seus textos, uma vez que a internalização das informações presentes nos textos lidos durante as aulas não foi realizada, não favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento de um texto com maiores marcas de autoria das crianças.

CONCLUSÃO

A observação das aulas e a análise de uma amostra representativa do trabalho com a escrita permitiram o levantamento de algumas características a respeito do modo como essa atividade vem sendo desenvolvida em sala, contribuindo, assim, para os estudos sobre a formação do produtor de texto, a partir dos teóricos que tratam do ensino e aprendizagem da escrita.

Durante as atividades desenvolvidas em sala, constatou-se que a interação entre a professora e os alunos é concretizada na oralidade, na relação face a face, principalmente no processo da leitura. Contudo, quando se tem o texto escrito para ser lido, observa-se que impera o discurso lido pela professora, não havendo a interação e a discussão sobre o texto, fazendo com que a internalização da leitura não seja alcançada. No decorrer das observações das aulas, verificou-se que as

crianças realizaram a leitura de diversos textos antes de se dedicarem à produção textual, que teve como apoio o texto “Que nome!”, trazido pela professora, para auxiliar seus alunos na escrita.

A partir das análises do processo de produção de leitura e de textos pelos alunos, chegou-se às seguintes constatações:

- A produção textual das crianças foi realizada após a leitura de vários textos, não havendo tempo para sedimentar todas as informações adquiridas na leitura, nem para possibilitar uma transformação das palavras e ideias desses textos em palavras e ideias próprias dos alunos, na perspectiva bakhtiniana.

- A escrita aconteceu sem um momento de planejamento das ideias, fazendo com que o texto de apoio fosse concebido como um modelo a ser seguido e levando o aluno, necessariamente, à transcrição das ideias do texto apresentado pela professora.

- A produção escrita foi devolvida para as crianças, com os apontamentos da docente, dez dias depois. Com isso, elas tiveram tempo para se distanciarem de seus textos e para poderem lê-los de forma crítica. Esse é um ponto positivo para a revisão e reescrita do texto, mesmo diante do resultado apresentado pelos alunos.

- Os textos obedeceram a uma estrutura composicional com começo, meio e fim, indicando a coerência e a coesão das ideias por parte dos alunos. Contudo, as informações e os fatos narrados eram muito parecidos com o texto de apoio, demonstrando que as crianças seguiram um modelo de escrita. Constatou-se que a estrutura textual está bem implementada como trabalho na sala de aula, mas o processo de leitura do texto de apoio e a transformação de suas ideias em interpretações próprias ainda não mostram efetivamente diretrizes seguras.

- A internalização da escrita está, assim, apregoada de uma concepção que tem o professor e o texto de apoio como referências externas. Não se promove a resposta ativa dos alunos em seus textos, em virtude justamente da visão estruturalista de composição textual, na qual a forma é ainda mais privilegiada do que o conteúdo propriamente dito.

• As amostras representativas dos textos dos alunos demonstram que a reconstrução das ideias do texto de apoio, discutidas durante a leitura compartilhada em sala de aula, não possibilitou o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória do estudante, como propõe Vygotsky. Observou-se a dependência de um texto de apoio e, conseqüentemente, de suas ideias e estrutura. A incorporação e a transformação pessoal das informações dos enunciados lidos não ocorreram; os alunos internalizaram apenas a ideia de que o texto de apoio era algo certo, que deveria ser seguido. A transformação aconteceu de forma sucinta, por meio de algumas marcas trazidas pelos estudantes em sua produção, demonstrando, assim que eles possuem uma capacidade latente, que precisa ser explorada e externalizada.

• A revisão proposta pela professora englobou os dois aspectos de constituição do enunciado, a forma e o conteúdo. Os apontamentos levantados pela docente foram expostos em forma de questões, promovendo um diálogo com seus alunos, que se voltavam para o texto e respondiam ativamente ao que lhes era solicitado.

• A segunda versão dos textos não apresentou nenhuma informação além do que era explicitado pela professora em suas questões, fazendo com que a autoria dos alunos permanecesse ainda difusa, uma vez que as marcas do texto de apoio eram superiores às marcas individuais.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora o ensino e a aprendizagem sejam baseados na interação entre a professora e os alunos, o que se constata é que as marcas desses diálogos não estão presentes na produção escrita das crianças, em função justamente do modelo estrutural de trabalho com o texto. Em alguns momentos, a professora deixou transparecer que os pressupostos sociointeracionistas estavam presentes em sua docência. A internalização dos aspectos da leitura e da escrita não aconteceu, ocasionando a leitura e a produção de acordo com o discurso do professor ou do texto de apoio, não possibilitando o desenvolvimento de um leitor e de um produtor crítico em sala de aula.

WRITING PROCEDURES IN A CLASSROOM OF ENSINO FUNDAMENTAL (BRAZILIAN PRIMARY SCHOOL)

ABSTRACT

This study aimed at verifying how the approaches to the teaching of reading and writing are being implemented and becoming effective in Ensino Fundamental classrooms. Writing practices were analyzed in the third grade of a private school. Particular emphasis was given to didactic materials, the teacher's classes and the students' productions. Results showed that, in writing, students have the support text as a model to be followed, which causes a diffuse sense of authorship in their texts, given that a great deal of their written production consisted of the discourse of the text handed out by the teacher, instead of the students' own ideas. The teaching and learning of reading and writing at school was characterized as having traces of traditional perspectives, despite of the enunciative teaching proposal.

KEY WORDS: writing procedures, text production, Ensino Fundamental.

NOTAS

- 1 Dados retirados do site: <<http://www.inep.gov.br>>.
- 2 “[...] asking questions was an effective way of directing and developing these stages of writing process” (CHRISTENSON, 2002, p. 48).
- 3 Na reescrita do texto, que tratava da questão do nome, o pesquisador buscou atender a todos os alunos que solicitaram. Contudo, em duas outras produções textuais anteriores, sua atenção voltou-se para duas crianças com dificuldades na escrita. Elas sentaram-se junto dele e reescreveram o texto, segundo os apontamentos da professora. Desse modo, a intervenção do pesquisador nas produções dos alunos aconteceu por meio do diálogo face a face, não sendo realizados apontamentos escritos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.

CAMPS, A. (Org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHRISTENSON, T. A. *Supporting struggling writers in the elementary classroom*. Newark, DE: International Reading Association, 2002.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio-Cadernos Ceale*, v. III, ano 11, out. 1998.

FUZA, A. F. *A finalidade da produção escrita no livro didático: análise dos comandos de escrita*. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Interação e escrita*. Maringá: Editora do Departamento de Letras, 2007. [CD-ROM].

GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

INEP. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acessado em: 24 mar. 2006.

LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis/

da Universidade Estadual Paulista. Assis, 1998.

_____. *A internalização da escrita no ensino fundamental*. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem”, 2005. Mimeografado.

OLIVEIRA, C. E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SILVA, M. P. *Interação e interdisciplinaridade: pilares da produção textual no ensino fundamental*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 49-73.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: Edufal, 2002. p. 17-31.

