

**ESCRITA E REESCRITA: A CONTINUIDADE DO LETRAMENTO
PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**WRITTEN AND REWRITE: THE CONTINUITY OF LITERACY FOR
STUDENTS OF 4 YEAR BASIC EDUCATION**

**ESCRITO Y REDACCIÓN: LA CONTINUIDAD DE ALFABETIZACIÓN
PARA ESTUDIANTES DE 4 AÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Silmara Regina Colombo¹

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo investigar como alunos do 4º ano do Ensino Fundamental aprimoram a linguagem escrita. A intervenção realizada baseou-se nas práticas de escrita como eixo estruturador do ensino de língua portuguesa visando ampliar as situações de letramento para além do que se refere à alfabetização inicial. O corpus analisado constitui-se de produções textuais de três alunos de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, realizadas em diferentes datas do ano letivo de 2013, possibilitando uma análise comparativa do progresso desses escritores iniciantes discutida à luz das fundamentações de Vygotsky e outros pesquisadores que figuram na bibliografia sobre o ensino de linguagem. Conclui-se que casos de encaminhamento ao atendimento psicológico, por se desviarem de um equivocado padrão normal de aprendizagem, são ocorrências esperadas no processo de aquisição da escrita e já estão devidamente explicadas nos estudos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Letramento. Prática de ensino. Reescrita.

ABSTRACT: This study aimed to investigate how students in the 4th grade of elementary school improve written language. The intervention performed was based on the practice of writing as a structural axis of the Portuguese language teaching situations to amplify the literacy beyond regard to early literacy. The corpus analyzed consists of textual productions of three students in a public school in the state of São Paulo, held on different dates of the school year of 2013, enabling a comparative analysis of the progress of these budding writers discussed in the light of the foundations of Vygotsky and other researchers listed in the bibliography on the teaching of language. We conclude that cases for referral to psychological services, by deviating from a normal pattern of misguided learning, are expected in the procurement process of writing and occurrences are adequately explained in academic studies.

KEYWORDS: Portuguese. Literacy. Teaching Practice. Rewrite.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo los estudiantes de 4º grado de la escuela primaria a mejorar el lenguaje escrito. La intervención realizada se basa en la práctica de la escritura como un eje estructural de las situaciones de enseñanza del idioma portugués para ampliar la alfabetización más allá de lo que se refiere a la alfabetización temprana. El corpus analizado se

¹ Especialista em 'Ética, Valores e Cidadania na Escola' pela USP-Ribeirão Preto; Professora das redes estadual e municipal de ensino de Sertãozinho-SP. E-mail: silmaracolombo@live.com

compone de producciones textuales de tres estudiantes en una escuela pública en el estado de São Paulo, que tuvo lugar en diferentes fechas del año escolar de 2013, lo que permite un análisis comparativo de la evolución de estos escritores en ciernes discutidos a la luz de los fundamentos de Vygotsky y otros investigadores indican en la bibliografía sobre la enseñanza de la lengua. Llegamos a la conclusión de que los casos de derivación a los servicios psicológicos, al desviarse de un patrón normal de aprendizaje equivocada, se espera que en el proceso de adquisición de la escritura y los sucesos se explican adecuadamente en los estudios académicos.

PALABRAS CLAVE: Portugués. Alfabetización. Práctica de la Enseñanza. Vuelva a escribir.

INTRODUÇÃO

A bibliografia sobre o ensino de língua materna publicada no Brasil nos últimos trinta anos é volumosa e importante; no entanto, Bagno (2013) destaca que nesse mesmo período os discursos sobre o ensino de linguagem mudaram bastante, mas as práticas muito pouco, o que se reflete nas perguntas dos professores, feitas após cada palestra do linguista, que continuam as mesmas apesar da vasta bibliografia produzida nas últimas três décadas.

Fala-se constantemente em renovação das práticas, porém despreza-se a teoria que embasa o ensino da linguagem sob outras perspectivas, que não são novas, pois foram escritas há vários anos, mas inovadoras, já que pouco foram aplicadas e testadas. Para Bagno (2013) não há necessidade de esperar por mais pesquisas para que se promovam mudanças no ensino de língua portuguesa, pois estas já foram feitas e dispomos de um grande volume de obras que descrevem o português brasileiro contemporâneo e propõem novas abordagens para os fatos da linguagem.

Entre as obras de ampla repercussão sobre o ensino de língua materna figuram nomes de pesquisadores como João Wanderley Geraldi, autor de *O texto na sala de aula* (1984), e Sírio Possenti, autor de *Por que (não) ensinar gramática na escola?* (1996). Essas obras foram pontos de partida e de chegada para o trabalho aqui descrito que teve como objetivo investigar a forma como o letramento se efetiva além da alfabetização, dando continuidade ao aprimoramento na aquisição da escrita. Participaram alunos de duas turmas de 4º ano do ensino fundamental (cinquenta alunos), de uma escola pública municipal, localizada na periferia de um município do interior do Estado de São Paulo. Tanto Possenti (1996), quanto Geraldi (2006) consideram o texto produzido pelo próprio aluno como matéria prima do estudo da linguagem e sugerem atividades práticas que articulem o ensino em sala de aula com a concepção interacionista da linguagem.

As atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2013, corroboram com o que propõe Geraldi (2006) sobre a produção de textos semanais que permitem a comparação para que se avalie o progresso do aluno como escritor, sem a necessidade de uma prova ou teste. Assim, os alunos realizaram semanalmente suas produções em um caderno específico, sendo que seis dessas produções foram feitas em folhas avulsas, formando um portfólio que facilitou a análise comparativa dos textos produzidos em diferentes datas. Os excertos aqui apresentados foram destacados desses portfólios compostos por quatro recontos: *O pastor brincalhão* (PABST, 2007), *Frankenstein* (SHELLEY, 2004), *Luísa fala palavrão* (LAMBLIN, 2000) e *Lobisomem* (ITAÚ, 2010); um texto autoral sobre *bullying* e uma carta ao Papai Noel.

Os textos do portfólio, que se constituíram no corpus de pesquisa, excepcionalmente não voltaram às mãos dos alunos para correções e reescritas após a análise da professora, pois foram utilizados como instrumento de avaliação diagnóstica em que ficaram registrados grifos, marcas e observações pertinentes à análise docente. Depois de concluírem essas produções, os alunos leram-nas para a professora que anotou algumas palavras de grafia ilegível e atentou para o sentido atribuído pelo aluno ao seu próprio texto. A apresentação de fragmentos neste trabalho segue acompanhada do texto da maneira como foi lido pelo aluno, ou seja, de acordo com o que ele pretendeu escrever que nem sempre corresponde ao registro.

Calil, Amorim e Lira (2013) ressaltam que em um texto pronto não é possível identificar as nuances de seu processo de escritura, por isso, centram seus estudos na elaboração do texto em tempo real desenvolvendo a análise tanto do ponto de vista sincrônico (que acontece durante a produção do texto) quanto diacrônico (relações entre os textos de um mesmo aluno). De acordo com tais considerações, a análise realizada foi diacrônica, considerando os textos produzidos pelos mesmos alunos em diferentes momentos do ano letivo, o que possibilitou a observação do progresso de cada um como escritor.

LETRAMENTO APÓS A ALFABETIZAÇÃO

Sempre que se fala em letramento vem à tona questões relativas à alfabetização inicial, como se a reflexão sobre as práticas sociais de leitura e escrita estivessem restritas à aquisição do sistema alfabético, ou ainda, como se fosse possível que esse complexo processo se efetivasse no período de três anos como estabelece o PNAIC

(Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) para que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, ou seja, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental.

Múltiplas discussões já se articularam em torno da dicotomia alfabetizar/letrar e bem pouco se abordou sobre o letramento nas etapas que sequenciam a alfabetização inicial, principalmente no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em que a criança ainda está construindo suas hipóteses sobre a escrita e desenvolvendo os processos de aquisição da estrutura e dos mecanismos da linguagem. Vygotsky (1984) defende que no momento em que a criança passa a dominar a linguagem escrita, o processo de desenvolvimento não está completo, está apenas começando. Muitas funções intelectuais estão envolvidas: “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Estes processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial” (VYGOTSKY, 1984, p. 83).

Para Kleiman (2010) o elemento-chave do conceito de letramento é a escrita para a vida social, entendido como um conjunto de práticas nas quais a escrita tem papel relevante. No entanto, o que se deve esperar de um trabalho pautado pela perspectiva do letramento é que ele torne o processo de escrita mais significativo para o aluno e não mais fácil, pois, como ressalta Vygotsky (1984), a aprendizagem da linguagem escrita é abstrata para a criança, depende de treinamento artificial e requer grande esforço tanto por parte do aluno quanto do professor.

De acordo com Soares (2010), antes de sua chegada ao Brasil, os estudos sobre letramento foram inicialmente uma preocupação dos países do Primeiro Mundo, pois enquanto nos países do Terceiro Mundo a atenção estava voltada ao acesso à escola e à garantia de que todos aprendessem a ler e escrever, ou seja, estivessem alfabetizados, países como França, Inglaterra e Estados Unidos preocupavam-se com o número de indivíduos que, após vários anos de escolaridade, ainda encontravam dificuldade em utilizar a escrita em suas funções sociais, como escrever uma carta formal ou preencher um formulário, por exemplo.

Se trabalhar na perspectiva do letramento é atribuir função social para as práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar, torna-se evidente a necessidade de que estas práticas abranjam ‘todas’ as etapas de escolaridade e não sejam discutidas apenas no que se refere à alfabetização inicial, pois só tornando-se significativas despertarão no aluno o interesse por aprimorar-se em ler e escrever.

Muito antes de se falar em ‘letramento’ ou ‘função social’, Vygotsky (1984, p. 79) já defendia a ideia de que “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem

escrita, e não apenas a escrita de letras”. Para o pesquisador russo, o que se ensina à criança frequentemente na prática escolar é desenhar letras e construir palavras de forma mecânica relegando a linguagem escrita viva a segundo plano e desconsiderando que a leitura e a escrita devem ser relevantes ao aprendiz, devem ter significado despertando na criança uma necessidade intrínseca de incorporar essas práticas ao seu cotidiano.

Entendido dessa maneira abrangente o letramento nunca termina, nem mesmo após a escola, entretanto, foi no contexto escolar próprio da alfabetização que o conceito teve maior influência. Quanto mais se avança nas etapas de escolaridade, mais distantes as práticas ficam da ressignificação do ensino de língua materna proposta na perspectiva do letramento, seja por conta da organização desses segmentos ou por suas demandas programáticas e curriculares (KLEIMAN, 2010).

Considerando-se que a essência do ensino de linguagem seja o aprimoramento das práticas de leitura e escrita, o trabalho aqui apresentado visou pesquisar a forma como alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, em diferentes níveis de letramento, dão continuidade ao desenvolvimento de aspectos ligados à natureza da aprendizagem da língua escrita enfocando o letramento após a alfabetização inicial.

ALUNOS DIFERENTES, OPORTUNIDADES IGUAIS

Trabalhar em uma perspectiva interacionista, pressupõe o entendimento por parte dos educadores de que no processo de aquisição da escrita há diferentes etapas a serem atravessadas que não ocorrem da mesma forma e ao mesmo tempo para todos os alunos. O ‘aluno padrão’, para o qual um pequeno contato com as informações da professora já basta para que leia e escreva corretamente, é uma concepção idealizada que leva ao equívoco de considerar que existe um eixo de normalidade para a aprendizagem e qualquer criança que dele se afaste precisa de tratamento (PROENÇA, 2008).

Isso leva a crer que os remanejamentos em busca de formar turmas homogêneas são improdutivos, pois os alunos são diferentes; cada um já chegou à escola trazendo sua bagagem de vivências e não há como reaver e/ou equiparar as diferentes experiências pelas quais passaram até então. Porém, há como promover experiências enriquecedoras na etapa em que se encontram para que continuem a aprimorar-se em suas práticas de escrita, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, sem se limitar pelo equivocado princípio de que todo desvio do padrão pré-estabelecido pela escola é um caso patológico.

Proença (2008, p. 183) nomeia essa situação como “medicalização do processo de escolarização” e destaca que crianças entre 7 e 14 anos compõem a faixa etária que mais é encaminhada para atendimento psicológico, sendo dois terços por problemas vividos na escola. Os motivos mais frequentes de encaminhamentos são situações denominadas pelos educadores como ‘problemas de aprendizagem’ ou ‘problemas de comportamento’ que totalizam 69% das ocorrências na amostragem utilizada por Proença (2008). Alguns dos problemas de aprendizagem mais comumente descritos nos relatórios enviados pelas escolas aos psicólogos são: trocas de letras; escrever amontoado (problemas de segmentação); letra feia ou coordenação motora ruim; escrever conforme fala; não usar adequadamente as letras maiúsculas; omitir sílabas e letras; não acompanhar o ritmo das outras crianças.

Foram tomados para análise a seguir fragmentos de textos de três alunos da mesma turma de 4º ano: B., G. e S. que apresentam alguns dos ‘problemas de aprendizagem’ citados acima. Se um ‘eixo de normalidade’ na aprendizagem da escrita existisse e fosse tomado como parâmetro, provavelmente nenhum dos três seria classificado dentro do ‘padrão, porém, fica evidente na análise realizada que todos aprimoraram suas produções escritas no transcorrer do ano letivo, conforme seus próprios ritmos e suas próprias demandas.

NA PRÁTICA, A TEORIA É A MESMA

Segundo Possenti (2013), há diferenças entre o professor que manda aplicar determinado conceito e aquele que leva o aluno a raciocinar sobre o que o mesmo significa; o professor pode apenas corrigir, mas se tiver uma explicação para o que provavelmente aconteceu no processo de escrita, isso fará dele um professor diferenciado. O que vem a seguir é uma tentativa de chegar a esse entendimento por meio da articulação entre teoria e prática. Para tanto, foram tomados para análise textos produzidos a partir da leitura realizada pela professora de histórias e contos infantis, que constituem-se em recontos dessas histórias, bem como dois textos autorais: um sobre *bullying* e uma carta ao Papai Noel.

Os primeiros excertos a serem analisados são de B., um aluno tido como indisciplinado, que chegou à atual escola, quando frequentava o 2º ano (ciclo de alfabetização), expulso da escola em que estava anteriormente matriculado. É uma criança muito falante, que está sempre rodeado pelos colegas e, por isso, frequentemente atrasado para a conclusão de suas atividades. A produção escrita de B. nunca é realizada deliberadamente, é preciso muita insistência por parte do professor.

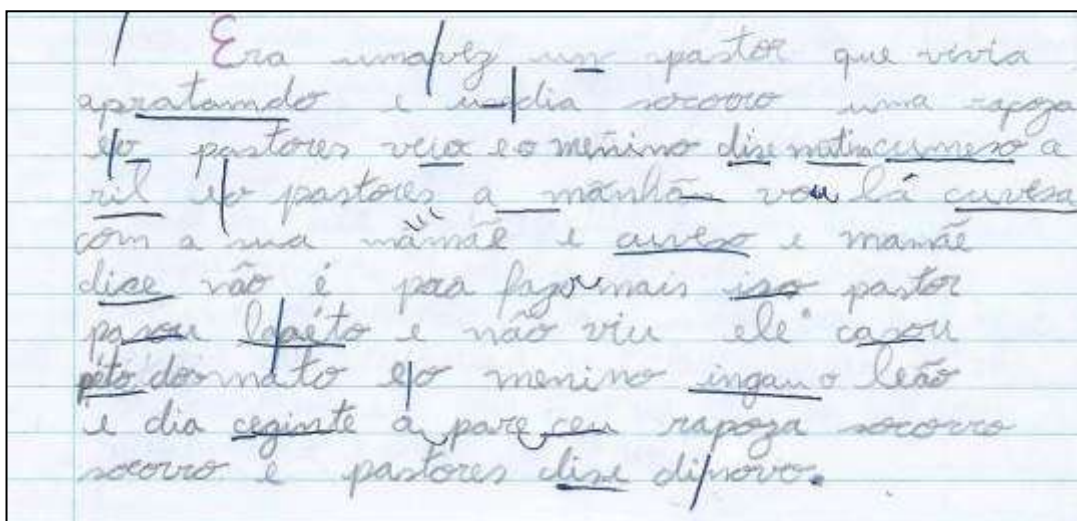


Figura 1 – Texto completo de B., produzido em 01/03/2013. Reconto: *O pastor brincalhão* (PABST, 2007).

[Era uma vez um pastor que vivia aprontando e um dia socorro uma raposa e os pastores veio e o menino disse mentira começou a rir e os pastores amanhã vou lá conversar com a sua mamãe e avisou e mamãe disse não é para fazer mais isso pastor passou lá perto e não viu ele caçou perto do mato e o menino igual o leão e dia seguinte apareceu raposa socorro socorro e pastores disse de novo.]

O primeiro texto de B., produzido no 4º ano, apresenta entre outras inadequações, problemas relativos à segmentação das palavras (*undia*; *a_pare_ceru*); ausência de fonemas/letras finais por influência da fala (*faze_*; *cuvesa/conversar*); trocas ortográficas s/ss, s/c, g/gu, s/z (*dise/disse*; *ceginte/seguinte*; *rapoza/raposa*); os fonemas nasais ora são usados, ora não (*metira/mentira*; *ingau/igual*), além de ser escrito em parágrafo único e sem a pontuação própria para a organização dos diálogos.

Possenti (1996, p. 49) tem uma ‘receita’ para programas de ensino de língua materna que classifica como óbvia e elementar; “o que já é sabido não precisa ser ensinado”. Assim, montar um programa de ensino de qualquer que seja a etapa deve partir daquilo que o aluno já sabe e selecionar alguns tópicos do que ele não sabe para serem trabalhados mais que outros.

Da mesma forma que B., muitos de seus colegas de classe demonstraram dificuldades na organização de diálogos e escreveram seus textos em parágrafo único, portanto, esse foi um tópico eleito pela professora para a sistematização do trabalho, o que fica claro no aprimoramento dos aspectos de ordem estilística. No texto produzido cinco meses depois (Fig. 2), alguns dos problemas já citados ainda persistem, porém com menos ocorrências. No entanto, o que fica mais visível e notório é a organização do texto desde a caligrafia à divisão de parágrafos e pontuação dos diálogos.

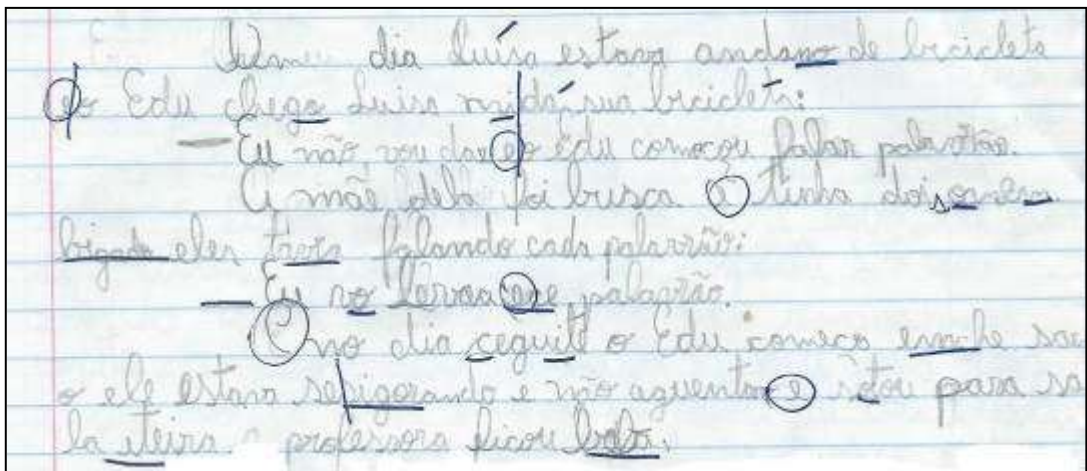


Figura 2 – Trecho do texto de B. produzido em 1º/08/2013. Reconto: *Luísa fala palavrão* (LAMBLIN, 2000)

[Um dia Luísa estava andando de bicicleta e o Edu chegou Luísa me dá sua bicicleta:
 _ Eu não vou dar e o Edu começou falar palavrão.
 A mãe dela foi buscar e tinha dois homens brigando eles tava falando cada palavrão:
 _ Eu vo levar o palavrão.
 E no dia seguinte o Edu começou encher o saco ela estava se segurando e não aguentou e soltou para sala inteira professora ficou braba.]

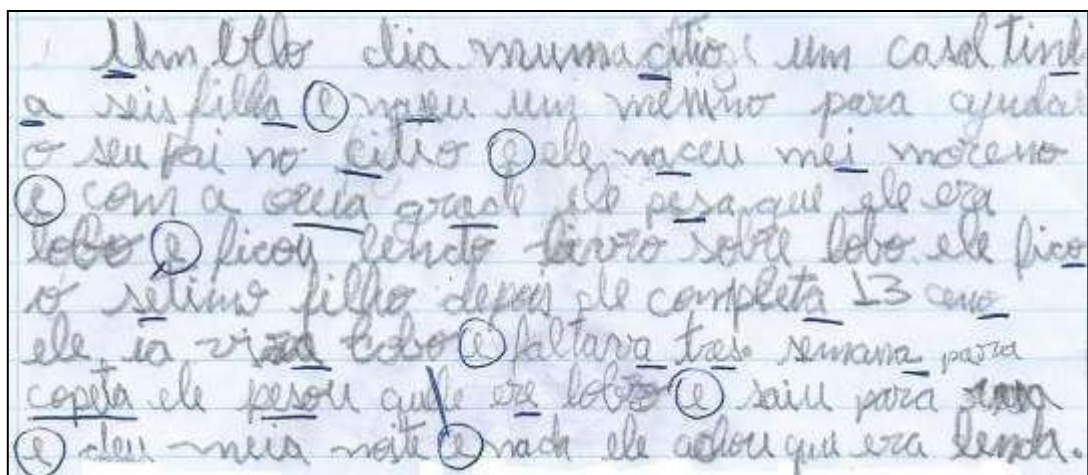


Figura 3 – Trecho de texto de B. produzido em 26/09/2013. Reconto: *Lobisomem* (ITAÚ, 2010)

[Um belo dia num sítio um casal tinha seis filhas e nasceu um menino para ajudar o seu pai no sítio e ele nasceu meio moreno e com a orelha grande ele pensou que ele era lobo e ficou lendo livro sobre lobo ele ficou o sétimo filho depois de completar 13 anos ele ia virar lobo e faltavam três semanas para completar ele pensou que ele era lobo e saiu para rua e deu meia noite e nada ele achou que era lenda.]

Já o texto seguinte (Fig. 3) parece estar fora da ordem de evolução na produção escrita de B. ao abandonar o uso da pontuação e sequenciar o texto com frequente utilização da conjunção *e*, reproduzindo as marcas de oralidade. Algumas razões para esse aparente retrocesso podem ser pontuais, como uma agitação interior, um dia de aula mais movimentado por alguma novidade na escola, questões pessoais, entre outros que podem interferir no rendimento escolar e não foram observados e/ou identificados no momento da produção. Entretanto, Lacerda (1993) explica que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita ocorre de forma descontínua, a evolução não é linear, há um movimento de afastamento e de aproximação de aquisições. Nem sempre o que foi aprendido antes se mantém inalterado e essas transformações, que podem parecer atrasos à primeira vista, são ocorrências normais e esperadas.

E de que forma se aprende a escrever convencionalmente dando continuidade a esse processo de domínio da linguagem escrita? “Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala” (POSSENTI, 1996, p. 48).

Entretanto, a reescrita entendida apenas como “passar o rascunho a limpo” pode desestimular o escritor iniciante que, considerando árdua a tarefa que tem pela frente, passa a economizar nas palavras para facilitá-la, por isso, há de se cuidar para que o processo não se torne demasiadamente exaustivo. Os textos produzidos não devem ser reescritos sempre da mesma forma, evitando assim que a reflexão sobre a linguagem se torne uma atividade monótona e previsível. Contudo, ressalta-se a importância das práticas de reescrita para o domínio das habilidades da linguagem escrita.

Uma proposta de atividade diferenciada seria os alunos digitarem seus manuscritos no *Word* onde podem visualizar os grifos em vermelhos e realizar a autocorreção, ou então, utilizar o texto digitado para uma reescrita coletiva com auxílio do *Data Show* e do professor como escriba. Outra sugestão utilizando as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) é o professor digitar e imprimir um dos textos, exatamente como foi escrito, e distribuir cópias para que os alunos façam as alterações pertinentes, eliminando da atividade a dificuldade em entender a grafia dos colegas. Também é interessante fazer a reescrita coletiva na lousa, sempre com o consentimento prévio do aluno/autor, ou trocar as produções para que um aluno faça sugestões no texto do outro. Enfim, o importante é encontrar caminhos para realizar a reescrita sem que a atividade se torne maçante e desestimulante.

Vygotsky (1991) ressalta a importância do rascunho que antecede a versão final do texto por reproduzir o processo mental, uma vez que a execução do discurso escrito é mais difícil que a fala por utilizar como único recurso possível a combinação de palavras, sem poder contar com os apoios situacionais da comunicação oral, como os gestos, a entonação, as expressões faciais. “A comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral” (VIGOTSKY, 1991, p. 142).

Vejamos agora fragmentos de escrita do aluno G.:

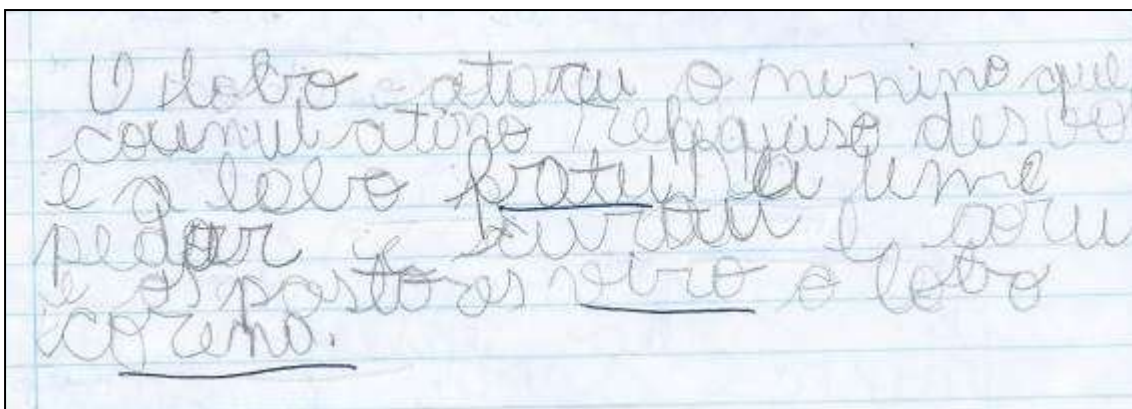


Figura 4: Trecho de texto de G. produzido em 01/03/2013. Reconto: *O pastor brincalhão* (PABST, 2007).

[*O lobo atacou o menino que com um rápido reflexo desviou e o lobo bateu na uma pedra e correu e correu e os pastores viram o lobo correndo.*]

Como se pode ver, o principal problema do texto de G. é a legibilidade de sua escrita, embora o aluno consiga ler seu próprio texto. G. é um aluno tímido e com dificuldades em fazer amigos; reprovou o 3º ano do ensino fundamental (final do ciclo de alfabetização) e chegou ao 4º ano desacreditado pelos próprios pais, com baixa autoestima e rotulado pelos colegas do ano anterior como “aquele que nunca termina as lições”. Apesar de aparentemente desestimulado com o ambiente da escola, seus primeiros textos no 4º ano chegavam a duas laudas, sem a desejável relação entre quantidade e qualidade. Com as atividades constantes de escrita e reescrita, suas produções foram ficando mais concisas, porém, também mais legíveis e coerentes.

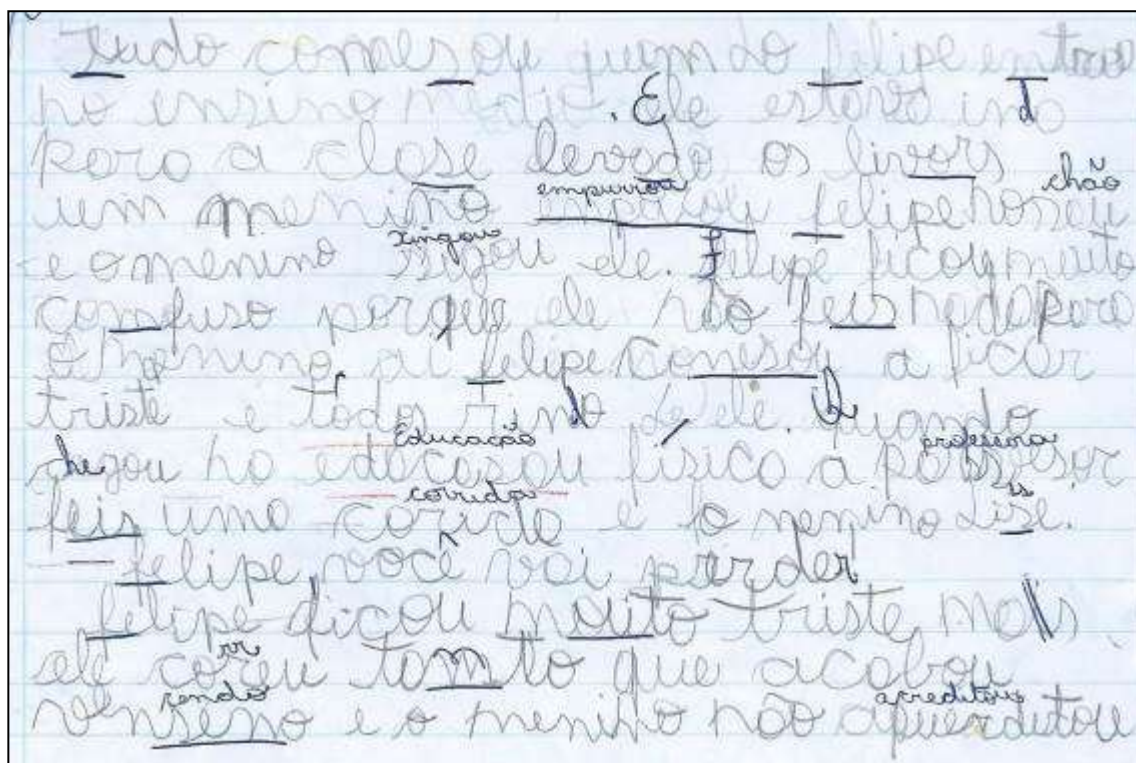


Figura 5 - Texto autoral completo de G. produzido em 15/08/2013, com o tema *bullying*ⁱ

[Tudo começou quando Felipe entrou no ensino médio. Ele estava indo para a classe levando os livros, um menino empurrou Felipe no chão e o menino xingou ele. Felipe ficou muito confuso porque ele não fez nada para o menino, aí Felipe começou a ficar triste e todos rindo dele. Quando chegou na Educação Física, a professora fez uma corrida e o menino disse:

_ Felipe, você vai perder!

Felipe ficou muito triste, mas ele correu tanto que acabou vencendo e o menino não acreditou.]

Geraldi (2006) destaca que se o aluno escreveu com clareza sobre o fato que narra e as personagens, e seu texto tem sequência, então terá conseguido fazer um texto narrativo. O que leva a crer que a possível disgrafia na escrita de G. em nada interfere na coerência de suas produções escritas, ao contrário, por tratar-se de um texto autoral ele se saiu melhor que a maioria dos colegas. O aprimoramento da escrita depende da qualidade das experiências escolares com a produção e análise de textos, e nunca da apresentação gráfica dos manuscritos. Embora à primeira vista o que se destaca negativamente seja o traçado das letras e a ortografia, uma leitura mais atenta e uma correção que não se restrinja a ‘limpar’ o texto permitem a identificação de articuladores temporais e relações de causa e consequência que contribuem para o enriquecimento do texto de G.

Chama à atenção algumas palavras na escrita de G., como *sigou* no lugar de *xingou* ou *sau* no lugar de *chão* já que o menino não apresenta estas ou outras trocas na fala. De acordo com Vygotsky (1991), a criança não tem consciência das operações mentais que

executa quando pronuncia os sons, já a escrita é mais abstrata e exige que se tome consciência da estrutura sonora de cada palavra, reproduzindo-a em símbolos alfabéticos que devem ser memorizados de antemão. A maioria dos equívocos nas palavras escritas por G. são posicionais, demonstrando que o aluno ainda não memorizou a composição das sílabas correspondentes aos sons que deseja representar. Por exemplo: *livors* em vez de livros; *porvesor* em vez de professora; *aquerditou* em vez de acreditou.

No último texto produzido no ano, G. demonstrou ter dominado a estrutura do gênero textual carta, inclusive utilizando vírgulas para separar o vocativo e despedindo-se com ‘abraços’. No entanto, percebe-se seu desânimo ao escrever provocado pela equivocada ideia de que teria reprovado o 4º ano, o que não aconteceu, mas até então o aluno não sabia:

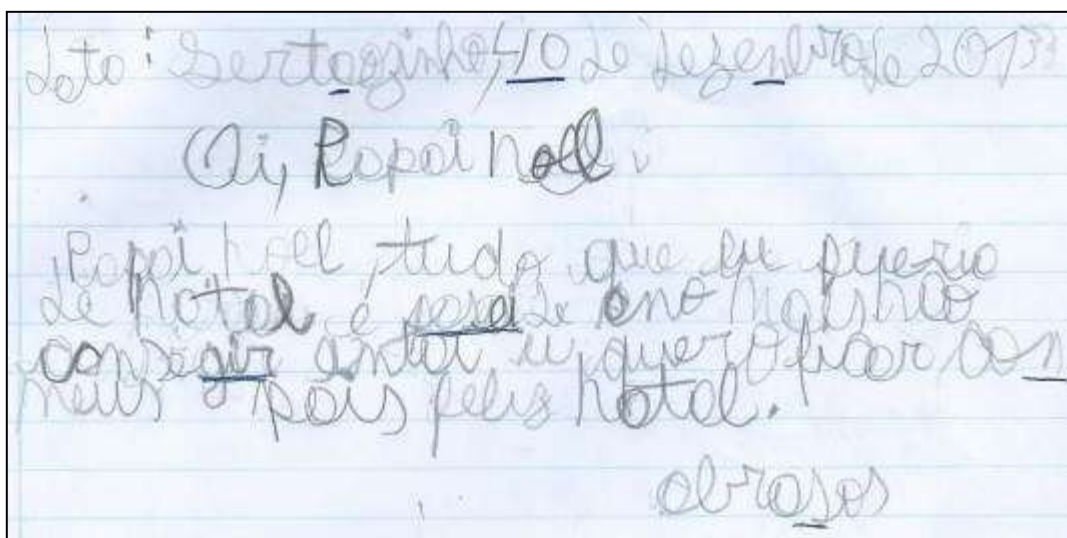


Figura 6 – Carta ao Papai Noel escrita por G. em 04/12/2013.

[Sertãozinho, 04 de dezembro de 2013.

Oi, Papai Noel.

Papai Noel, tudo que eu queria de Natal era passar de ano mas não consegui. Então eu quero ficar com meus pais. Feliz Natal. Abraços. G.]

O fragmento de texto a seguir foi escrito por S., que apresenta características opostas à G. no que se refere à linguagem oral e escrita. Enquanto G., como foi visto, apresenta na escrita problemas que não correspondem à sua fala, que é muito bem articulada, S. escreve de forma mais convencional apesar de não conseguir pronunciar o fonema /r/ intercalado nas sílabas. Lacerda (1993, p. 66), destaca que há “crianças que se comunicam de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetizam plenamente”.

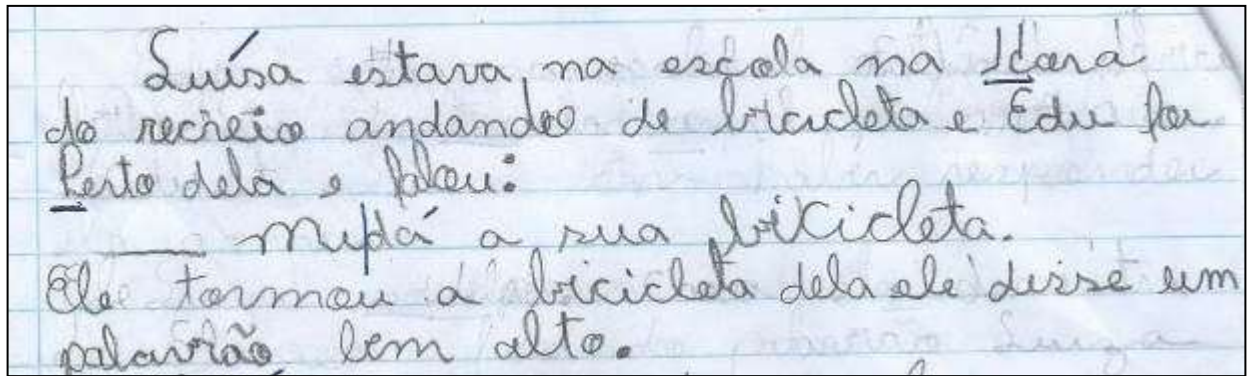


Figura 7 – Trecho de texto de S. produzido em 1º/08/2013. Reconto: *Luísa fala palavrão* (LAMBLIN, 2000).

[Leitura do texto de S. feita pela própria aluna, de acordo com suas dificuldades de articulação das palavras:

Luísa estava na escola na hora do requeio andando de biciqueta e Edu foi peto dela e falou:

Me dá a sua biciqueta.

Ele tomou a biciqueta dela, ele disse um palavrão bem alto.]

Embora nunca tenha tido acompanhamento fonoaudiológico, S. tem consciência das diferenças em sua fala, o que aparentemente não a incomoda já que trata-se de uma criança falante, que interage muito bem com os colegas e não se priva da participação oral durante as aulas. Conforme se ampliam seus conhecimentos sobre a escrita, as hipóteses fonológicas de S. se aproximam do padrão, apesar dos limites de sua oralidade. A aluna não se prende à imperfeição de sua articulação, se apoia na oralidade de outros como modelos socialmente aceitos, o que leva ao domínio do sistema de representação e altera sua escrita (LACERDA, 1993).

Para Vygotsky (1984), inicialmente a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem em relação à linguagem oral, pois o que a criança busca é representar os sons da fala; aos poucos a linguagem falada como elo intermediário desaparece e a linguagem escrita é convertida num sistema de signos autônomo e internalizado que representa diretamente a realidade, passando a ser um simbolismo de primeira ordem.

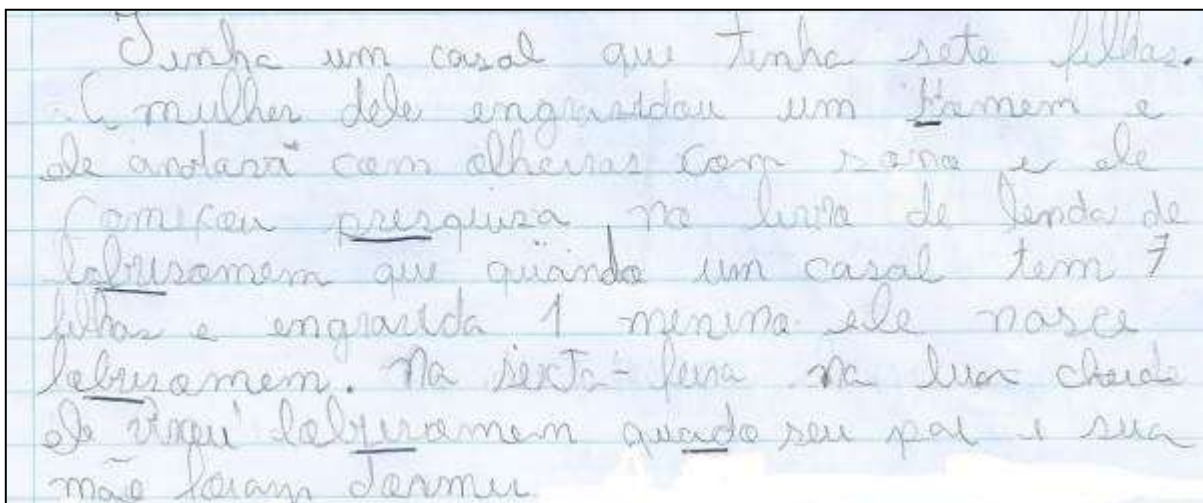


Figura 8 – Trecho de texto de S. produzido em 26/09/2013. Reconto: *Lobisomem* (ITAÚ, 2010).

[Tinha um casal que tinha sete filhas. A mulher dele engravidou um homem e ele andava com olheiras com sono e ele começou pesquisar no livro de lenda de lobisomem que quando um casal tem 7 filhas e engravida 1 menino ele nasce lobisomem. Na sexta-feira na lua cheia ele virou lobisomem quando seu pai e sua mãe foram dormir.]

Neste trecho escrito por S. (Fig. 8), há apenas quatro diferentes inadequações quanto às convenções da escrita: a letra maiúscula na palavra **H**omem, a ausência de representação do som nasal em *quado/quando*, as grafias de *pesquisa* no lugar de pesquisar e *lobrisomem* no lugar de lobisomem. Considerando-se a dificuldade de articulação de S. nas sílabas com /r/ intercalado, que faz com que ela busque na fala do outro o modelo para sua própria escrita, o que se observa em *pesquisa* e *lobrisomem* são ocorrências de hipercorreção, que consiste em acrescentar um som mesmo quando ele não existe na palavra, tomando por base outros exemplos (POSSENTI, 2013). A aluna imagina que deva acrescentar o /r/ nessas palavras da mesma forma que o acrescentou em engravidou, livro e engravida para evitar a reprodução das diferenças de sua fala, que seria *engavidou*, *livo* e *engavida*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender as relações entre teoria e prática, esta análise focalizou a escrita de três alunos em diferentes níveis de proficiência, elegendo os textos produzidos no interior da escola como ponto de partida para a discussão sobre suas particularidades. Considerando-se que o olhar atento do professor-pesquisador permite a articulação entre ensino e pesquisa, o processo de aprendizagem foi tomado como ponto de partida que concomitantemente produz conhecimento acadêmico e contribui para o aprimoramento da práxis.

Altenfelder (2013), citando Maria do Pilar Lacerda, compara a teoria para o professor como a rede para um malabarista. Mesmo na corda bamba, o malabarista se sente seguro para fazer suas piruetas e executar sua coreografia porque sabe que abaixo dele há uma rede que o sustentará em caso de queda. Assim também é a teoria para o professor, pois lhe dá sustentação e segurança para que ele ouse em sua prática pedagógica.

Diante da discussão realizada à luz das fundamentações teóricas de Vygotsky e outras pesquisas sobre o ensino da linguagem, cabe ressaltar que as especificidades no desenvolvimento da escrita dos alunos devem ser tratadas de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um, considerando de antemão que não há homogeneidade, nem padrão, na aquisição da linguagem escrita. Muitas das aparentes dificuldades destacadas pelos professores são ocorrências legítimas desse complexo processo, que já foram identificadas e explicadas por linguistas e demais pesquisadores, portanto, não há razão para que diferenças na aprendizagem sejam consideradas como anormais ou patológicas.

Não se desconsidera aqui a importância e, por vezes, a necessidade do acompanhamento de outros profissionais, além do professor, no processo de escolarização. Nos casos citados, por exemplo, talvez o acompanhamento psicológico pudesse ajudar B. a ser menos agressivo; provavelmente contribuiria para que G. melhorasse sua autoestima e com certeza S. precisa ser acompanhada por uma fonoaudióloga para ajudá-la a sanar suas dificuldades de fala. O apoio de especialistas nas três situações poderia proporcionar a essas crianças benefícios que se converteriam em avanços na aprendizagem de modo geral, porém, não eliminariam problemas específicos de trocas de letras, de grafia ilegível ou de segmentação de palavras, entre outros. Ou seja, o professor não está sozinho, mas há situações que só cabem a ele mediar em busca de resultados positivos.

Nesse caminho a ser trilhado na interação entre professor e aluno, considera-se que a escrita e a reescrita sejam direções acertadas para se alcançar o domínio da linguagem escrita. A habitual socialização dos textos escritos pelos alunos faz com que aprendam com seus próprios erros e acertos, além de aprenderem com os erros e acertos dos colegas. Nesse contexto destaca-se a importância da reescrita coletiva, inclusive compartilhando para esta análise também o texto bem escrito, para que a escrita do outro sirva de exemplo e incentivo às próprias produções. Escrever não é um dom, é algo que pode ser ensinado e aprendido, desde que as práticas utilizadas sejam coerentes com as reais necessidades dos aprendizes.

O professor realmente pode estar na corda bamba, como metaforizou Altenfelder (2013), porém, além do conhecimento teórico que é sua rede de sustentação, o olhar atento em busca de direções acertadas a se seguir possibilitará que aprimore sua prática pedagógica e caminhe com passos cada vez mais firmes.

[...] as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores — desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos—certamente fracassará (POSSENTI, 1996, p.56).

Nota

ⁱ O tema *bullying*, da forma como foi tratado no texto de G. e diante de sua dificuldade em fazer amigos, evidencia uma situação que mereceria uma análise mais profunda, porém, não é o objeto desse estudo.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H. Formação de professores: a frágil relação entre a teoria e a prática. *Seminário Olimpíada em Rede*. São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tkAGoL7Dosc>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BAGNO, M. *Ensino de Português: por que nada mudou em 30 anos? Preconceito linguístico* (blog). Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CALIL, E.; AMORIM, K. A.; LIRA, L. Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. *Cadernos Cedes – Revista Eletrônica*, v. 33, n. 89, jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a05v33n89.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ. *Lobisomem*. São Paulo: Girassol, 2010. (Coleção de livros infantis).

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 374-400, jul./dez. 2010.

LACERDA, C. B. F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus, 1993.

LAMBLIN, C. *Luísa fala palavrão*. São Paulo: Ática, 2000.

PABST, M. L. *O pastor brincalhão*. Blumenau: Bicho Esperto, 2007. (Coleção Fábulas: Lições para a vida).

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. *Cover*. In: Blog do Sírio, 12 de dez. de 2013. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog/2013/12/12/cover/>. Acesso em: 20 dez. 2013.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2008. p. 177-195.

SHELLEY, M. *Frankeinstein*. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Reencontro Infantil).

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em novembro de 2014

Aceito em março de 2014