

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA A CRIANÇA

Ana Lucia Bezerra Bessa (UFPB)

Foi a partir da necessidade de analisar o contexto de aprendizagem da escrita com o intuito de identificar a significação atribuída pela criança diante dessa aprendizagem, que desenvolvemos uma análise do processo de aprendizagem de alunos em processo inicial de aprendizagem da língua, considerando os interesses, rejeições e níveis de interação com a escrita no contexto de sala de aula. Nesse estudo, participaram alunos de uma turma de segunda série de uma escola pública de João Pessoa, sendo sujeitos as 19 crianças e a professora da sala. Os dados foram coletados através de observações e entrevistas realizadas no próprio contexto de sala de aula com os respectivos sujeitos.

Nesse processo, o meio, onde a produção de conhecimento sobre a escrita acontecia, tornou-se fundamental, pois foi nesse contexto que os sentidos ocultos, vestígios do pensamento interior, foram materializados através das falas espontâneas, das perguntas e das escritas produzidas nos momentos de interação social, em que as crianças não estavam sendo formalmente solicitadas a escrever.

Em toda a trajetória, os discursos proferidos com relação a escrita estavam articulados ao tipo de atividade que era desenvolvida na sala e à sua função momentânea. Assim, não existia discurso proferido no vácuo, mas sim era uma expressão que procedia de alguém se destina a outrem. Eram manifestações de dúvidas, curiosidades, desejos e inquietações, que se vinculavam ao sentido que a ação proposta exercia.

Nesse sentido, nos fundamentamos em Bakhtin (1998, p.112) quando argumenta que.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se tratar de uma pessoa de mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc)

Assim, durante todo o processo de investigação verificamos que a construção da escrita não se limitava ao aspecto lógico, mas se inseria nas relações discursivas das crianças, nos jogos simbólicos presentes nos diferentes contextos que elucidam seu uso e sua função. Considerando que o ato de escrever assume inúmeras dimensões no contexto de sala de aula foi preciso saber o que diziam as crianças em seus fragmentos escritos e quais as concepções da professora frente ao processo. Nessas relações a existência da dimensão simbólica da escrita como prática dialógica foi uma marca em todos os momentos.

Os episódios a seguir elucidam o que os alunos conversavam nos momentos enquanto escreviam.

Episódio: Na sala de aula estavam os dezenove alunos, os quais faziam a cópia de uma tarefa para casa. Uma aluna se dirige a uma outra criança interrompendo o exercício com uma observação de que em nosso caderno existia grande quantidade de palavras e que esta também queria saber escrever muito e de forma bem rápida. A professora ouvindo o comentário e parando a tarefa perguntou a razão pela qual esta considerava que era preciso escrever muito e rápido. A criança justifica:

Oh, quando você sabe escrever fica mais fácil arranjar trabalho e você também pode fazer uma carta para uma pessoa ou escrever coisas para uma pessoa importante.

A fala dessa criança indica que ela consegue ver uma relação entre a escrita e o seu papel social, dando um significado de poder ao ato de saber escrever. É nesse sentido que Ferreiro & Teberosky (1999) e Vygotsky (1991) postulam que a criança imersa em uma sociedade letrada tem

uma compreensão da utilização da língua escrita, o que lhe permite desenvolver concepções sobre esse objeto cultural. Assim, esta criança indicava que mesmo estando em uma aula, onde havia a predominância de atividades mecânicas, como a cópia, existia a compreensão de uma escrita como produção de idéias, permanecendo uma intenção de romper com a repetição do fazer sem sentido.

Em outra situação, pudemos constatar que havia crianças que atribuíam à produção escrita uma conotação de atividade formal e normativa, a qual requisitava um conhecimento específico para expressá-la. Essa visão foi identificada a partir de uma proposta de escrita espontânea, quando as crianças foram convidadas a escrever de forma livre. A configuração dessa visão será ilustrada no episódio a seguir.

Episódio 2:

A classe estava reunida em um espaço fora de sala e falavam sobre as férias, as novidades das viagens e sobre as brincadeiras. A professora define que o momento podia ser para escrever a vontade indicando a participação das crianças na pesquisa. Para detectarmos o interesse em escrever, de início perguntamos quem gostaria de escrever e, a partir da resposta afirmativa das crianças, estas iniciavam o processo. Antes de começarem estas perguntavam: escrever o quê?.

Assim, propusemos que escrevessem livremente sobre o que quisessem. No entanto, era a presença da professora que os instigava nos momentos em que questionavam a respeito do que fazerem. Nessas situações, esta suscitava as aprendizagens já feitas em sala dizendo que estes sabiam e que não acreditava que tinham esquecido como escrever. Mas, foi notória a evidência de negação deste saber diante de um relato de um aluno que fez um sinal indicando que para escrever, necessitava saber fazer pontuação e margem, enfim, seguir regras, e que por isso não era fácil.

Para este aluno escrever não se configurava apenas como um ato espontâneo envolvendo aspectos interpretativos, os quais são considerados por Ferreiro (1999) como a escrita a partir dos esquemas conceituais provenientes da cognição. Ele indicava o que havia entendido do processo ao revelar sua compreensão dos aspectos formais da escrita

Para evidenciar a visão do aluno, selecionamos trechos de sua fala em um contexto de interação com sua professora. Convencionamos nossa participação pela letra A e a da professora, pela letra P.

Aluno: Não quero escrever nem sei, posso até ler.

Assim se for para escrever carta, não sei.

É muito difícil tem que fazer um corpo!

Tem que fazer Margem

A: O que você quer fazer?

Não precisa ser carta

P: Você sabe fazer. Nós não estudamos? Mas faça o que você acha que sabe

Aluno: Vou tentar.

P: Você sabe. Precisa apenas tentar escrever.

No momento seguinte, o mesmo aluno olha para nós e entrega-nos um texto em letras quase minúsculas, mas legíveis contendo versinhos com uma poesia.

Amo o céu

Amo o mar

Amo você

Em primeiro lugar

P: Você quer ser um poeta?

Aluno: Risos

Diante da criatividade poética desse aluno percebemos a admiração da professora ao questioná-lo se queria ser poeta. Seu incentivo tinha proporcionado uma revelação de um gênero de escrita que se diferenciava dos costumeiros, ou seja, das escritas padronizadas.

Constatamos que sua motivação, de forma incisiva, transformou não apenas o gênero de escrita, mas a sua própria visão da capacidade de seu aluno. Este fato nos sinaliza para dois ângulos de análise da mediação do professor: sua ação possibilitando ao aluno atingir um desenvolvimento em um patamar superior (VYGOTSKY, 1991), e a criação de oportunidades que permitiram ao aluno também a elaboração de suas idéias através do aprender-fazendo (PIAGET, 1991)

Mas, outras situações também podem ser observadas nesse contexto. No primeiro momento, há uma solicitação que a princípio é considerada pelo aluno como uma atividade escolar para ser apreciada diante do que é normativo na língua. Nessa situação, há quase o não fazer quando se discute a imposição das regras normativas para escrever. Nesse aspecto, é o receio de poder revelar erros que suscita o não escrever, pois em uma carta “tem que fazer um corpo”.

Nessa situação, observamos que embora a orientação do professor fosse direcionada para a ação do aluno, havia um indício de hesitação, um receio de revelar seus erros. Em função dessa percepção, pudemos entender que este aluno havia incorporado uma idéia de escrita associada a gramática, em detrimento de uma ação criativa. Entendemos, ainda, que em função de um modelo de escrita adotado em concomitância com um padrão normativo e com as expectativas do adulto, existe uma ruptura da espontaneidade da criança bloqueando sua capacidade de produção em virtude da identificação das possíveis falhas.

No entanto, a escrita quando adotada como um processo de elaboração individual e ao mesmo tempo compartilhada pela presença de interlocutores permite uma diferença naquilo que o aluno percebe como ato de escrever. Nesse novo processo explicitado pelo fazer assistido e ao mesmo tempo livre indica a passagem de uma dimensão normativa para a de um texto elaborado a partir de um universo subjetivo.

Assim, nesse jogo de linguagens internas há a indicação de que as crianças nessa fase estão enfrentando uma realidade, onde assumem o papel de observadoras de suas próprias produções ao se corrigirem mutuamente como uma forma de evitar um possível erro. Nesse contexto, aos poucos começam a duvidar de suas próprias criações, procurando restringir o fazer ao que é esperado pelo outro como certo.

Para aprofundarmos essas questões, solicitamos a escrita de outras crianças de forma espontânea, quando pudemos evidenciar sinais de produção que rompiam com as exigências da racionalidade, ao mesmo tempo em que revelavam as indicações de que estavam atentas as regras gramaticais.

Observemos alguns exemplos de textos produzidos pelas crianças de forma espontânea.

Texto 1 e 2 - feitos pela mesma criança em situações diferentes

Texto 1	<i>Gosto muito de ler E também de minha professora Sou tímida</i>
Texto 2	<i>João Pessoa Meu nome é _____ Quando crescer Quero ser desenhista E por isso vou fazer um desenho</i>
Texto 3	<i>Oi, como vai ? Como é seu nome? Você quer ir comigo Para a festa de São João?</i>

Texto 4	<i>Bom meu nome é _____ Tenho um sonho de ser desenhista, Mas um dia vou realizar com Uma professora muito legal Como a minha e sou vergonhosa Deus te ama Beijos</i>
Texto 5	(Nesse texto feito de forma espontânea não podemos deixar de considerar que esta criança tinha em conjunto com as outras ouvido a professora abordar nossa participação como de alguém que se interessava por crianças que queriam aprender.) <i>Algumas vezes fico reprovado Quero lhe dizer que um dia Fiquei reprovado em matemática Repeti a segunda série Espero que não repita mais</i>
Texto 6	(texto escrito pela mesma criança em outro momento) <i>Professora queria ser motorista de ônibus</i>
Texto 7	<i>Professora, gostaria de aprender um pouco mais de matemática Só não escrevo mais porque está na hora de ir para casa</i>
Texto 8	<i>Professora, Eu queria aprender A ler mais Jesus te ama e eu também</i>

O descontentamento pela reprovação, os desejos de aprender e as expressões de fé, estão presentes nessas produções. Tais revelações trazem uma série de elementos que nos indicam a dimensão simbólica imersa nas palavras.

Uma análise, então, dessas escritas associadas às condições em que foram realizadas indica que as crianças percebem o significado do que fazem em detrimento de um interlocutor de alguém que acompanha o processo de suas expressões internas reveladas na produção escrita.

Diante dessa perspectiva, Smolka (2000, p.75) esclarece:

Mesmo reduzindo a possibilidade de escritura e restringindo os espaços de produção pela imposição de um só modelo de fazer e dizer as coisas, há uma realidade inerente ao dinamismo discursivo que não consegue bloquear o discurso interior quando a criança escreve palavras isoladas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), pois quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções fragmentos do discurso interior que é sempre diálogo consigo mesmo ou com os outros.

Considerando a perspicácia desse momento, compreendemos que pelo discurso interior é que se evidenciam transgressões aos imperativos do ensino, sendo vistos nas ações imaginativas e

comunicativas entre alunos ou nas representações escritas fora de Essas situações nos apontam para o que Vygotsky (1991) nos diz ao falar do discurso interno revelado nos fragmentos expressos no fluxo do pensamento indicando assim a escrita como a expressão da organização deste.

Diante das amostras desses textos, verificamos a escrita como parte constitutiva na vida da criança e como fenômeno a ser socializado não só no aspecto da relação formal dos trabalhos de interação, mas como uma construção social que se faz e se transforma na ação individual e compartilhada.

Considerações Finais

Os resultados coletados através de entrevistas e observações evidenciaram que existe uma relevância da escrita na vida da criança, no entanto, esse aspecto só emerge quando atrelados às escritas inerentes aos contextos sociais e psicológicos da criança.

Diante das análises apresentadas, podemos identificar a importância que o ato de escrever exerce para a criança quando existe uma presença de interlocutores e mediadores que imprimam significado às produções. Foi nesse processo que nossas inquietações em relação ao interesse da criança foram sendo respondidas a partir de uma análise do discurso expresso nas falas e nas escritas suscitadas nos momentos de interação com as crianças.

As nossas investigações desde o início foram nos indicando a importância da criação de oportunidades para a expressão escrita, a partir da subjetividade e da espontaneidade da criança, isto é, numa prática que estas elaborassem os aspectos da imaginação e da própria possibilidade de manifestação do que já fora construído na relação de ensino.

O que podemos observar ainda é que nestas situações de pesquisa a participação da professora era substancial na indicação do que o aluno escreveria. Desse modo, o espontâneo se transformava numa relação em que o imediato era mediado pela expressão indicadora desta docente que abria espaço, suscitando demonstrativos do saber de seus alunos.

No entanto, podemos verificar que essas revelações só eram apresentadas quando estávamos em uma situação fora do contexto da aula formal, ou seja, as relações com a escrita se transformavam quando havia a mudança do espaço físico, a saída de sala, onde existia um processo de revelação dos interesses da criança na escrita de forma a indicar que tanto a professora como os alunos pareciam querer apresentar o que já havia se constituído como aprendizagem no interior da sala de aula.

Assim, eram tecidos comentários pela professora: “façam tudo que já sabem, ela só quer saber o que vocês já aprenderam e ela só poderá saber o que vocês já viram, se mostrarem”. Todos esses aspectos eram sinalizadores da preocupação da professora em apresentar seus resultados a alguém que chega e pode observar seu trabalho.

Nesse contexto, podemos verificar que as situações fora de sala constituíam-se em ocasiões facilitadoras para demonstração dos conteúdos que os alunos desejam escrever do que quando em nossas observações dentro de sala de aula. Foram muitas as formas que os alunos indicavam que queriam escrever. Uma dessas ocasiões foi quando pediam que seus nomes estivessem escritos em nosso diário, revelando uma indicação do desejo de participação na pesquisa.

Essa confirmação de interesses nos abre espaço para lançarmos olhares confiantes nas produções escritas pelas crianças, considerando que é preciso criarmos condições para que se revelem como produtoras de texto, mudando, assim, a concepção de que são passivas e alheias às produções criativas.

Dessa maneira, é preciso revermos as propostas de ensino que lhes retiram o acesso à criação, dando-lhes atividades mecânicas como a cópia e os exercícios de escrita sem sentido.

Assim, diante do que constatamos nos resultados, podemos considerar que a professora exerce uma função relevante na aquisição da escrita numa proposta que envolva significação. Essa relevância se dá devido ao poder que é inerente ao professor como adulto, que mantém uma

situação de destaque diante do conhecimento, conforme pode ser evidenciada nas falas imbuídas de uma perspectiva de valorização da criação e da construção da criança.

A partir dessa realidade acreditamos ser necessária uma mudança nos procedimentos pedagógicos, amparada por uma revisão nas posições que permeiam a sala de aula e o ensino. Desse ponto, faz-se necessário existir na escola procedimentos pedagógicos que promovam a aquisição da escrita através da mediação de histórias infantis, de contos populares e de recursos que facilitem a expressão. Acreditamos que a utilização desses meios pode gerar uma nova compreensão de aprendizagem da língua escrita

Assim, escrever ganha sentido ao integrar a palavra ao contexto de produção, envolvendo recursos significativos para criança.

Em suma, é preciso que exista um ensino que denote perspectivas de valorização às crianças provenientes dos meios populares, não as colando como deficitárias e vítimas de uma situação precária de saberes e contingências escritas, mas como pessoas que trazem conhecimentos para escola e que precisam reelaborá-los.

Referências

- BAKHTIN, M. M. (1998). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BOGDAN, R.; BIKKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora,.
- FERREIRO, E. (1999) *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- _____. & TEBEROSKY, A. (1999) *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre: Artes Médicas,.
- ORLANDI, E. P. (2003). *Análise de discurso*. princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Forense Universitária.
- SMOLKA, A. L. B. (2000). *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. Campinas-SP: Cortez.
- _____. & GOES, M. C. R. (1992). A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (org.) *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- SAWAYA, S M. (1999). *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo; 191 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia USP.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes.