

O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS, NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Profª Ludmila Thomé de Andrade
Professora titular da Faculdade de Educação da UFRJ

No trabalho com a língua portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos proposto alguns eixos a serem considerados, quais sejam: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Os quatro eixos têm, cada um, sua importância e conceituação a se aprofundar, mas a riqueza do trabalho que resulta em desenvolvimento linguístico dos alunos depende de sua imbricação máxima e não de seu isolamento. Aprender a ler, acompanhado de um constante investimento na prática da escrita. Oralizar textos e/ou comentar seus conteúdos informacionais novos e interpretar em discussões coletivas torna fértil o trabalho de leitura. Os comentários sobre os textos lidos deveriam desembocar em análises linguísticas, inclusive de elementos gramaticais, mas também literários ou culturais.

A mistura das diversas dimensões permite às crianças descobrir, por revelar a comunicação humana pela linguagem verbal como um espaço de práticas sociais carregadas de cores, entonações, alfabetos e ícones, que se tocam em diversas pautas, adotando-se formas várias de notação, necessariamente hibridizadas em termos semióticos.

Se a multimodalidade é a realidade da língua, o papel da escola é o de acompanhá-la, para formar leitores que possam ser beneficiados dessa formação em sua vida em sociedade. As mudanças pelas quais a leitura vem passando, com o surgimento de novas tecnologias, deveriam corresponder a mudanças pedagógicas, a didáticas em processos escolares que possam dar conta da nova realidade linguística, a fim de que se descortinem maiores possibilidades de escrita e leitura aos alunos.

UNIDADE 12 – 24/05/2016

Trazer à cena da aula os sentidos sociais da língua e embeber o ensino dos modos de funcionamento da língua escrita em práticas sociais de leitura e de produção de textos são passos necessários para o objetivo de letrar as crianças e, para isso, alfabetizar é uma das muitas tarefas que se impõem, um dos meios para se atingir esse alvo, mas não o único nem o suficiente.

No cenário de pesquisas sobre a alfabetização, raramente se propõem práticas pedagógicas abrindo-se à atividade linguística de alunos falantes e escreventes, que assumam seu movimento de dizer o que já existe, aquele que está nas feiras, nas praças, no ônibus, nas ruas. Para se falar de ensino da língua escrita, deve-se atentar para as linguagens que mudam a própria língua nos tempos que correm – de internet, de muitas imagens e diversos sons, ruídos, barulhos ou músicas.

A partir dessas considerações, apresento a formulação de uma didática da língua escrita por cinco espaços discursivos. Note-se que há uma alternância na realização de cada espaço, entre o coletivo (C) e o individual (I). Na coerência sócio-histórica de uma concepção de linguagem cunhada conceitualmente por Vygotsky e Bakhtin, o caráter discursivo-linguístico interno e externo ao individual deve ser ressaltado como de suma importância.

Os cinco espaços discursivos

A voz do aluno	Coletivo
A escrita espontânea	Individual
A negociação de sentidos	Coletivo
A refacção de textos	Individual
A publicação	Coletivo

UNIDADE 12 – 24/05/2016

Considerar a voz do aluno equivale à construção de uma postura discursiva na escola: ter o que dizer, ter uma escuta na interlocução com seus pares e com o professor. Quando fala o aluno? Do que este pode falar? Quando é que este se cala? Quais são os novos modos de falar que se aprendem quando se entra pela primeira vez na instituição externa à experiência familiar? Aprendem-se novos gêneros conversacionais e, antes de tudo, os momentos adequados dos turnos de fala.

Ao se dar voz ao aluno, o trabalho escolar integra o seu conhecimento de mundo, como margem de onde se deslançam aprendizagens de novas experiências de letramento. Os letramentos extraescolares constituem o letramento escolar? Pela voz das crianças, além de sua experiência extraescolar, também atua sua experiência escolar. O aluno ocupa sua vez, expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos.

Para se aprender a escrita, proponho uma aproximação pela via da oralidade – as leituras sendo objeto de comentários que engendrarão movimentos epilinguísticos, situados sobre o linguístico, recobrando o que se faz com a língua, produzindo um espaço de distanciamento sobre o trabalho linguístico propriamente dito. O que o aluno sabe a respeito da língua (um saber intuitivo) é considerado válido e apreciado como interessante e útil. Ele aprende que se pode mobilizar saberes sobre a oralidade para se aprender a escrita.

Manter com frequência o espaço da escrita espontânea tem o objetivo mais amplo de construção inicial de uma postura de escritor. Escreve-se muito pouco na escola, e devemos pensar os modos como o fazem as crianças. O espaço da folha em branco deve ser um espaço situacional de liberdade, não deve ser controlado, para que se dê como um início de processo que incidirá em momentos futuros, necessários para se estenderem em outras etapas de trabalho. Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares.

UNIDADE 12 – 24/05/2016

A espontaneidade não significa um *laisser-faire* sem rumos, mas há razões para se escrever, calcadas em momentos escolares, em leituras feitas anteriormente, em experiências vividas coletivamente (um passeio, um projeto). O importante a observar é que o sujeito que escreve se expressa, e assim também se constrói, pela ação de produzir linguagem, numa ação de comunicação. Diferentemente do que costuma ser designado na escola como escrita infantil, em que se preenchem lacunas, desmembram-se palavras, lida-se com fragmentos (“didatizados”) da língua, para depois escrever textos, o aluno aprende, nesses momentos de escrita espontânea, a necessidade de se dizer por meio da escrita.

No espaço da negociação de sentidos, volta-se à primeira posição, em que a voz dos alunos é novamente assumida como importante, porém focalizada sobre textos produzidos na etapa anterior, mobilizando-se saberes linguísticos espontâneos, expressos nos textos iniciais, que qualquer falante possui e pode utilizar para falar de suas produções linguísticas. A oralidade concentra-se sobre a materialidade textual – um texto proposto por algum dos escritores do coletivo do grupo. O espaço da sala de aula passa para sua exploração coletiva, seja por toda a turma simultaneamente, seja em pequenos grupos (de dois ou mais alunos) em torno dos textos em construção. A glosa é proposta como atividade que constrói saberes pelo dialogismo das trocas verbais entre alunos e entre alunos e professor.

Colocar seu texto na berlinda, no grande grupo, em duplas, trios ou outras possibilidades, reitera a necessidade de exploração da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, cujo alvo (objeto de conhecimento) torna-se visível por todos, embora cada um se situe em um ponto diferente em relação a este. Importa tanto o alvo em questão quanto a descoberta em relação aos outros pontos de distanciamento, diferentes do seu.

Enseja-se a construção de categorias metalinguísticas, pois os comentários acabam assumindo um vocabulário relacionado a categorias de análise da língua. Constrói-se uma concepção da língua como matéria maleável. Sua plasticidade é explorada, percebendo-se que as possibilidades de mudar esse material dependem dessa manipulação. As variedades são múltiplas, pois há escolhas a serem feitas, mas estas também são limitadas – não são quaisquer, nem são infinitas.

UNIDADE 12 – 24/05/2016

Formam-se escreventes autores pela discussão da leitura do texto, pela interpretação de textos que não têm respostas fechadas. Abordam-se a polissemia e a ideologia dos textos, formando-se sujeitos críticos, como sujeitos interpretativos. Aprende-se que os sentidos podem ser muitos, mas são sempre textuais (não necessariamente literais). Conforme Sírio Possenti (2001), a leitura errada existe, e o mesmo se pode afirmar em relação à escrita de um texto, já que nesse momento se pode chegar à conclusão de que a escrita errada também existe!

Após a discussão coletiva, rever e refazer o texto escrito constitui um momento individual, que pressupõe os anteriores: a discussão coletiva e a escuta de vozes alheias, que sugeriram possibilidades de reelaboração do texto escrito espontaneamente. Rever o texto depois da etapa precedente enseja a construção da postura de escritor, já começada. Rompe-se a comum visão romântica do ofício dos escritores, segundo a qual, se o escritor tem o que dizer, sabe escrever, então o texto será bom, mesmo não havendo trabalho para construí-lo. Os profissionais da escrita operam sobre o material escrito, efetuando diversas ações, tais como inserções, deslocamentos, substituições e apagamentos, entre outras.

O ajuste dos sentidos será ainda mais enriquecido se se opera a partir de pontos levantados na análise linguística na situação coletiva; porém, nessa etapa, o autor toma sua decisão individualmente e constrói seu estilo. Também é interessante notar que, além dessas modificações internas, investe-se em uma forma final, em um projeto gráfico, surgindo preocupações sobre a letra, a ocupação do espaço da página, o título e as ilustrações. Essa etapa encaminha para a seguinte, na qual se concebe que um texto tem sua materialidade, seu suporte, que marca sua circulação no mundo social.

A circulação do texto pronto deveria constar como horizonte de possibilidades durante todas as etapas anteriores de sua preparação, orientando os investimentos a serem feitos sobre os aspectos materiais do suporte do texto em prol de sua transformação em objeto de leitura e sua mais ajustada inscrição em instâncias de socialização ou em eventos de letramento. Para que a circulação ocorra, tomam-se por supostos interlocutores os atores implicados no interior do espaço escolar, tais como diretor, pais, funcionários, professores e crianças de outras turmas. Pode-se também supor, com muito proveito, o estabelecimento de novas interlocuções, para fora do espaço escolar, como, por exemplo, com as famílias, crianças de outras escolas e políticos locais.

UNIDADE 12 – 24/05/2016

Não se pode pretender que os espaços discursivos aqui descritos organizem-se como uma “sequência didática”, uma etapa que supostamente contém a anterior. Mais importantes do que ordenamentos sequenciados serão as dosagens e as articulações entre os espaços, bem como o fato de que eles deverão muitas vezes se sobrepor, mesmo que apenas parcialmente. Os espaços se pressupõem, porém numa temporalidade linear, mas numa dimensão de aprendizagem como significações em processo de construção (mútua). Conforme a experiência de letramento desejada e presumida no grupo de atores envolvidos, os espaços assumirão ordens muito diferentes.

Os imbricamentos aqui preconizados estão presentes no trecho abaixo, de Paulo Freire:

A um ponto (...) gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. (...) este movimento de mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. / Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 1989, p. 20 – grifos nossos)