

UNIDADE 25 – 27/09/2016

PROGRAMA 1 – INDAGAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS E A REVISÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem (MATURANA, 1999, p.35).

PARA QUE REVISAR? O QUE REVISAR? QUANDO REVISAR? COMO REVISAR?

Certamente, o autor da epígrafe não a escreveu pensando na prática da revisão e produção de textos. No entanto, o seu pensamento é revelador quando nos apresenta quatro conselhos que podem auxiliar a nossa intenção de ajudar meninos e meninas a dizer, oralmente e por escrito, a sua própria palavra e a conquistar processualmente o direito de usar a palavra escrita, cada vez melhor, para plantar ideias e realizar sonhos. Os quatro conselhos têm sido estruturantes da minha prática alfabetizadora. Para encaminhar a conversa, destacarei o último conselho, por compreender que pode nos ajudar a pensar o tema da revisão. Humberto Maturana nos aconselha que **convidemos nossas crianças a olhar o que fazem**. Aproprio-me do seu conselho, usando-o para construir com as crianças a prática de voltar-se para as suas obras (produções escritas), numa intenção clara de criar com elas uma cultura de valorização, apreciação da produção dos outros e das suas.

Antes de prosseguirmos, é preciso indagar: o que temos feito com os textos dos estudantes em nossas escolas? Os estudantes sabem por que escrevem? Eles têm sido consultados sobre a intencionalidade do texto? Sabem quais são os possíveis interlocutores dos seus textos? Têm o direito de escrever o que desejam? Infelizmente, preciso concordar com Smolka quando afirma que:

UNIDADE 25 – 27/09/2016

A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva e significativa (SMOLKA, 1998).

Considerando o que nos diz a autora, precisamos encorajar nossas crianças, escritores(as) iniciantes, a viver experiências reais e significativas com a linguagem escrita. Esta precisa ser a principal preocupação da professora alfabetizadora, no exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário compreender que a **“leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”** (VYGOTSKY). Pensar e viver a prática pautada nessa compreensão pode fazer toda a diferença para a formação de crianças que reconheçam o poder da escrita, encorajando-as a se aproximarem e se apropriarem de conhecimentos que as tornem usuárias competentes-autônomas de sua língua.

Compartilho neste texto o meu percurso de indagações a partir da experiência de desafiar crianças a tomar para si a responsabilidade de olhar os textos que produzem. Além de encorajá-las, desde cedo, a se permitirem ser ajudadas e ajudarem. A compartilhar seus conhecimentos e desconhecimentos com os outros. Numa clara intenção de ajudá-las a formar, em nossas salas, uma comunidade de leitores ouvintes dos textos de sua autoria e dos demais estudantes. Para dar materialidade a esse propósito, procuro investir no que chamamos de rodas de apreciação do texto.

Sabemos que, para o escritor inexperiente, a produção de um texto não é tarefa rápida e fácil. Gera uma sobrecarga cognitiva: selecionar e articular ideias, selecionar o tipo de texto para expressá-las e representá-las sob a forma ortograficamente correta. Essa carga de trabalho nos leva a investir no trabalho com a reescrita de histórias conhecidas. Uma decisão firmada na ideia de que a estratégia da reescrita tende a minimizar a sobrecarga. Assim, enquanto reescreve, a criança pode focar a atenção na escolha e ordenação de palavras e letras, segmentação das palavras, acentuação, a utilização da pontuação adequada ou na forma de escrita ortograficamente correta (PADOVAN, 1997, p. 93).

UNIDADE 25 – 27/09/2016

No entanto, tenho aprendido, no exercício da docência, que as situações de escrita que selecionamos podem ou não favorecer o trabalho de aproximar escritores iniciantes dos conhecimentos que circulam durante as práticas de revisão textual. Um facilitador para esse processo de aprendizagem pode ser o investimento na escrita dos textos de autoria. Acreditamos que o fato de o escritor inexperiente saber por que e para quem está escrevendo mobiliza a aquisição dos saberes necessários para a produção escrita. Tal clareza tende a gerar a necessidade de expressar cada vez melhor suas ideias, saberes, sentimentos. Concordamos com Vygotsky (1984) que a **necessidade** seja terreno fértil para aproximação e apropriação dos conhecimentos da escrita convencional.

Para continuar a conversa, compartilho dois fragmentos da experiência docente como alfabetizadora numa escola pública do Rio de Janeiro.

Estudantes do 3º ano escrevem história coletiva, em capítulos, a partir da leitura compartilhada do livro de imagem *Utopia Não, Esperança Sim!*, de Zenaide Silva. A leitura compartilhada do livro despertou muito o interesse dos estudantes pela temática abordada no livro: a vida de meninos e meninas de rua. Os estudantes ficaram mobilizados, muitas experiências compartilhadas e conversadas em sala. A partir daí surgiu o desejo de escrever um livro. Um livro com narrativa escrita e ilustração. A existência, em sala, de estudantes que apresentavam capacidade de narrar oralmente, mas que ainda resistiam à prática escrita, nos levou a organizar a turma em diferentes grupos. Enquanto parte da turma criava coletivamente e oralmente o texto, outro grupo tinha a responsabilidade de fazer o registro escrito da narrativa. Durante cinco meses, uma vez por semana, nos dedicamos a nossa narrativa escrita. A cada encontro, realizávamos a leitura compartilhada da narrativa escrita anteriormente, para darmos continuidade à produção do texto escrito, considerando a temporalidade da história. Uma prática considerada por muitos como desperdício de tempo. Para nós, um importante e profícuo espaço-tempo de formação da postura revisora junto às crianças. Uma prática aparentemente simples, mas que dava ao grupo a oportunidade de ser leitor da própria palavra. Momento em que os estudantes liam coletivamente o próprio texto, escrito no encontro anterior. Líamos o texto em voz alta, procurando senti-lo. Enquanto líamos, nos perguntávamos: será que podemos melhorar o jeito de dizer?

UNIDADE 25 – 27/09/2016

Nessa etapa, cada criança lia um parágrafo do texto em voz alta. Durante a leitura do texto, seus olhos e ouvidos ficavam atentos para os problemas de repetições, as ausências dos conectivos, concordância verbal inadequada, a necessidade de tornar as ideias mais organizadas, possibilidades de ampliação do texto. Empenhávamo-nos em transformar toda aquela narrativa escrita num livro. A maioria dos meninos e meninas da turma 304 se comprometia com as ações necessárias à realização desse objetivo. Durante os encontros, trabalhávamos a revisão textual fazendo uso do retroprojetor, um recurso que em muito favoreceu a revisão coletiva e os acordos em torno do melhor modo de dizer e escrever coletivamente a nossa narrativa.

Outra possibilidade bastante promissora do trabalho de revisão são as rodas de apreciação do texto do outro. Para os escritores iniciantes, parece ser mais fácil estranhar o texto alheio, e dependendo da forma como o(a) professor(a) conduz a prática, esse tipo de experiência pode se tornar valioso, porque permite às crianças colocar em jogo seus conhecimentos e desconhecimentos em torno das convenções da língua. Essa prática envolve colaboração mútua, respeito aos diferentes saberes, entre outros aspectos. No entanto, sabemos que esses aspectos, de fundamental importância para a formação das crianças, raramente são considerados na escola.

O fragmento da experiência que compartilharei a seguir representou um divisor de águas em minha prática alfabetizadora, especialmente no trabalho de produção e revisão de texto com estudantes marcados pelo fracasso escolar. O protagonista é Diego, estudante de 12 anos que experimentava o gosto amargo da reprovação pela terceira vez.

Quando ouvi Diego dizer “A MINHA INTELIGÊNCIA VOLTOU”, percebi que ele acreditava, realmente, que sabia ler e escrever, só estava esquecido. Naquele momento, eu começava a aprender a considerar e respeitar o “outro como legítimo outro” (Maturana, 1999) no processo ensino-aprendizagem. A ação de ensinar não é um ato unilateral, como pressupõe a concepção bancária de educação, tão criticada por Paulo Freire. Diego parecia acreditar que os alunos que pediam ajuda fossem “burros”. Embora não concordasse com sua crença, aprender a considerá-la se constituiu num caminho possível para que eu pudesse dialogar com o aluno. Durante um de nossos encontros, enquanto conversávamos sobre a sua experiência na antiga 3ª série, perguntei: “Diego, como estão as coisas? A tia Patrícia está te ajudando?”. Ele me respondeu:

UNIDADE 25 – 27/09/2016

“Tia Margarida, a tia Patrícia bota a gente para ler e escrever, mas ela podia ajudar mais se fizesse igual à tia Renata da 2ª série. Ela pegava o texto dos colegas todo errado e botava no quadro pra gente descobrir os erros.” (Outono de 2001)

Um pouco mais atenta ao que diziam os estudantes, considerei na fala de Diego um indício de que ele pudesse aprender mais e melhor a partir dos erros dos “outros”. Talvez não conseguisse se confrontar com o seu próprio não saber. Para identificar os erros na escrita dos colegas, ocupava o lugar de quem sabia. Ele precisava sentir-se potente para que pudesse se arriscar a demonstrar seus saberes. Este sempre queria vê-los confirmados, mas seu não saber tentava encobrir. Descobria com o aluno que, no processo de aprendizagem, mesmo com crianças, entram em jogo sentimentos de poder, crença, orgulho, vaidade, medo, vergonha, aspectos que eu precisava considerar naquele jogo de **aprenderensinar**. Aos poucos, começava a enxergar as pistas de como ele acreditava que poderia aprender mais e melhor.

Aprendi com o menino Diego que a revisão compartilhada pode ser um encaminhamento profícuo. Pode favorecer a construção de uma intimidade cada vez maior com a linguagem escrita. Pode ajudar a criança a desenvolver a capacidade de **estranhar** possíveis problemas nos textos alheios e em seus próprios textos.

Parece importante reconhecer a existência de diferentes encaminhamentos para a revisão textual. No entanto, precisamos ter clareza de nossa intenção ao escolher esta ou aquela estratégia de revisão. Reconhecer que as práticas de revisão podem se constituir em momentos preciosos para as crianças que estão aprendendo a fazer uso da linguagem escrita é fundamental. O reconhecimento da existência de uma norma socialmente aceita precisa se revelar em nosso trabalho com as crianças. Elas precisam compreender a norma como uma possibilidade de circular em diferentes contextos. Sendo assim, não basta afirmar a existência de uma escrita socialmente aceita, como tem feito a escola hegemonicamente. As experiências são as mais diversas e podem variar de um jogo engraçado de escrever uma palavra de diferentes maneiras até a apresentação formal de um dicionário. Nesse processo de apropriação, se torna indispensável desafiar nossas crianças a perguntar sobre a melhor forma de dizer, dependendo da necessidade do interlocutor. Melhor do que ensiná-las apenas a decorar a escrita correta das palavras é encorajá-las a revelar suas dúvidas ortográficas e a expressar suas hipóteses sobre a escrita correta.

UNIDADE 25 – 27/09/2016

Ao revisar um texto, algumas questões pertinentes à sua escrita passam a aflorar no processo do aluno: acrescentar, corrigir, dizer de outro jeito, eliminar, substituir, visando à maior compreensão e ao sucesso da interlocução. Revisar é um procedimento que permite observar melhor o texto, de outro ângulo, tendo em vista que o aprendiz se preocupa com aspectos como: o que dizer, como dizer e que palavras usar (TAVARES, 2013, p.134). Assim, desloca-se do lugar de escritor para o de leitor!

A escola, por sua vez, por meio das práticas de correção, tende a não favorecer a atitude de autocorreção e/ou revisão. Diante dessa afirmação, mais uma vez, precisamos indagar: no processo de aproximação da escrita convencional, o que privilegiar? A quantidade ou a qualidade das experiências de aprendizagem? O treino ou a reflexão em torno das hipóteses da criança sobre a ortografia das palavras? A capacidade de estranhamento ou a aceitação da norma? O processo de observação da escrita convencional em textos significativos para elas ou a decoreba das convenções?

A maioria das crianças menores ainda não incorpora a preocupação de revisar os seus textos depois de escrevê-los. Diante do exposto, nos cabe assumir a responsabilidade de oferecer aos estudantes práticas reais de revisão nos textos destinados a leitores reais. Acreditamos que, assim, possamos ajudá-los a descobrir a importância e a necessidade de pensar sobre a escrita enquanto escrevem e, processualmente, se voltarem para os seus textos a fim de aprimorá-los.

Para finalizar esta narrativa e ao mesmo tempo “alimentar” a reflexão, compartilho mais um fragmento da prática alfabetizadora. Filipe tem 6 anos e é estudante do 1º ano do ciclo de alfabetização. Certa manhã, ao ser convidado a escrever sobre os lugares de que mais gosta na escola, atendeu de imediato à solicitação da professora. Levou um tempo concentrado, escrevendo um longo texto que preencheu toda a folha. Quando terminou, a professora perguntou: “Você pode ler para mim? Estou com medo de ler alguma coisa que você não tenha escrito!”. Filipe olhou para sua professora e disse: “Está escrito em alemão! Lê, tia, você sabe ler tudo! Só pode ler quem sabe alemão!”.

Margarida dos Santos Costa
Professora Alfabetizadora CAP-Iserj e CAP-Uerj

UNIDADE 25 – 27/09/2016**Bibliografia**

MATURANA, Humberto; VARELA. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PADOVAN, Daniela. Intervenções do professor em uma escrita de autoria. In: CAVALCANTE, Zélia (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Margarida. Aprendendo a ensinar com alunos marcados pelo fracasso escolar alinhavando retalhos da caminhada... Dissertação (Mestrado), UFF, Niterói, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

TAVARES, Solange Pinto. A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental. In: GOULART, Cecília Maria; WILSON, Victoria (Orgs.). Aprender a escrita, aprender com a escrita. São Paulo: Summus, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.