

.BLOCO 4

O que se aprende QUANDO SE APRENDE A ESCREVER...

Texto 11: “Prática de produção de textos”

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 65 a 77).

Texto 12: “Escrever quando não se sabe”

Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 13. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 73 a 76).

Texto 13: “Análise e reflexão sobre a língua”

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 78 a 91).

Poderíamos transformar o título deste bloco 4 em uma pergunta: O que se aprende quando se aprende a escrever?

E acrescentar outras perguntas que os textos selecionados permitirão, que você professor, possa pensar, refletir e aprofundar seus conhecimentos:

Como se aprender a escrever?

O que significa escrever sem saber escrever?

Como propor situações de escrita que garantam tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto da linguagem que se escreve?_(lembra há uma simultaneidade que estará sempre presente no trabalho aqui proposto).

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS¹

2.4.3.2. Prática de produção de textos

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor² competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais através da leitura do que da própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e que a escrita não é o espelho da fala.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais Vol 2 Língua Portuguesa Brasília MEC/SEF 1997 (pp. 65 a 77)

² Como já foi explicado anteriormente, o termo “escritor” está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir.



O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever através de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita através da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Quando se analisa as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.



Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

2.4.3.2.1. Tratamento didático

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, através da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível através de leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade;
- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Este, muito mais do que mostra, esconde o processo através do qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém.





ESCREVER QUANDO NÃO SE SABE³

Rosângela Veliago

O que geralmente acontece quando as crianças ingressam na escola? Nas séries iniciais, elas são submetidas a inúmeras atividades de preparação para a escrita, em geral cópia ou ditado de palavras que já foram memorizadas. Primeiro copiam sílabas, depois palavras e frases e só mais tarde são solicitadas a produzir escritas de forma autônoma.

Isso só acontece na escola. No dia-a-dia, as pessoas aprendem de outro modo: fazendo, errando, tentando de novo, até acertar.

A concepção tradicional de alfabetização dá prioridade ao domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. É comum as crianças terem de copiar escritos que não fazem para elas o menor sentido: “O boi baba”; “A fada é Fátima”.

Os aprendizes não se lançarão ao desafio de escrever se houver a expectativa de que produzam textos escritos de forma totalmente convencional: no início da alfabetização, isso ainda não é possível.

Para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais fizer isso mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita.
A oportunidade de escrever quando ainda não sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve.

Na escrita existem dois processos que precisam ocorrer simultaneamente. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: o sistema de escrita alfabético; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (*Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*)

Para que esses dois processos se desenvolvam de maneira adequada “é fundamental considerar os alunos como escritores plenos, capazes de produzir textos diversos dirigidos a destinatários reais e orientados para cumprir propósitos característicos da escrita – informar, registrar, persuadir, documentar –, evitando colocá-los na posição de meros copiadores de escritos irrelevantes, em situações em que a cópia não responde a nenhum propósito identificável”. (*Actualización curricular*)

O ato de escrever implica o controle de dois aspectos fundamentais: o **que** escrever e **como** escrever – e isso não é simples, principalmente quando se está aprendendo. Esse é um momento em que os alunos precisam pensar em como escrever, em como se organiza o sistema alfabético de notação.

³ Texto a ser publicado em “Cadernos da TV Escola”, Brasília MEC/SEF/1999.



Muitas atividades podem ser propostas para as crianças explicitarem suas hipóteses, compararem com as hipóteses de seus colegas e com a escrita convencional, em vez de reduzir o ensino à codificação de sons em letras, ou à reprodução de frases ou palavras soltas.

O trabalho em parceria é um grande aliado: pode-se agrupar os alunos e propor que escrevam listas, trechos de histórias, títulos de livros, textos poéticos que conhecem de memória (músicas, parlendas, quadrinhas, adivinhações ou trava-línguas).

Quando estão trabalhando coletivamente, é importante definir com clareza os papéis, para que todos participem: um aluno pode, por exemplo, ditar enquanto o outro escreve, ou um ditar, outro escrever e outro revisar. Esses papéis precisam se alternar, para que sempre haja novos desafios para todos.

Escrita de nomes

Em *Psicopedagogia da linguagem escrita*, Ana Teberosky propõe:

Escrever o próprio nome parece uma peça chave para começar a compreender a maneira pela qual funciona o sistema de escrita. Por esse motivo, propomos uma possível iniciação do ensino da leitura e sua interpretação a partir do próprio nome da criança, pelas seguintes razões:

1. Tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável.
2. Nome próprio é um nome que se refere a um único 'objeto'; com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação.
3. Nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor.
4. Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura.
5. Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos.

A escrita de nomes próprios é uma boa situação para trabalhar com modelos, uma vez que informa sobre as letras, a quantidade, a variedade, a posição e a ordem delas, além de servir de ponto de referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade da escrita convencional.

Aprender a escrever determinadas palavras de seu universo pode servir de referência para o aluno produzir depois seus textos escritos. Por exemplo: a lista de frutas preferidas pela turma, dos objetos escolares e outras. Isso amplia



seu repertório de palavras estáveis – ou seja, palavras que consegue reconhecer mesmo sem saber ainda ler convencionalmente.

Atividades de escrita

- nomes dos colegas, para identificar atividades realizadas;
- nomes dos colegas em uma agenda de telefones e endereços;
- lista dos títulos das histórias preferidas pela classe;
- lista de nomes dos personagens de determinada história;
- lista dos ingredientes de uma receita;
- títulos dos livros na ficha de controle da biblioteca de classe;
- lista de nomes dos personagens do programa preferido pela criança.

Escrita de textos estáveis

Parlendas, músicas, adivinhações e poemas conhecidos são textos privilegiados para o trabalho de escrita. Como são de fácil memorização, permitem que os alunos se concentrem em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita das palavras: definir quais e quantas letras usar, como combiná-las e como organizá-las no espaço do papel. O professor pode propor, por exemplo:

- letras das músicas preferidas da classe, para ensiná-las a um grupo de crianças menores;
- adivinhações, para produzir um livro;
- poemas, para organizar uma coletânea, ou para colocá-los no mural da escola.

O alfabeto

Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. Não é possível falar sobre algo cujo nome se desconhece – se a criança precisar saber com que letras se escreve uma determinada palavra, terá que entender quando lhe responderem: ‘é com jota’, ou ‘é com xis’, ou ‘é com erre’.

O professor deve ter na sala um cartaz com o alfabeto, para se remeter a ele sempre que necessário. E cada aluno pode ter o seu, colado no próprio caderno.



E a correção, como deve ser feita?

Conforme afirma Frank Smith, “corrigir erros imediatamente após a escrita é a melhor forma de tornar as crianças ansiosas e hesitantes [...]”.

Os textos produzidos pelos alunos no início da escolaridade estão longe de respeitar todas as convenções do português escrito. O professor deve ter claro que os erros cometidos nesse período inicial não se fixam, pois representam hipóteses do aprendiz, na tentativa de compreender a escrita.

Uma correção enfática dos erros em nada contribui para incentivar os alunos a escrever sempre mais. No entanto, o professor também não pode deixar de fazer intervenções pedagógicas que os ajudem a escrever cada vez melhor, em todos os aspectos.

O grande desafio, nesse caso, é saber exatamente **quando** e **como** fazer uma correção adequada.

Ao corrigir a escrita, é necessário levar em conta a possibilidade de o aluno compreender seus próprios erros, o contexto de comunicação que dá sentido aos textos escritos e seus destinatários. A pesquisadora Délia Lerner indica algumas situações em que a revisão se modifica, dependendo da situação:

- **Em um escrito particular** – o diário do aluno, uma agenda onde anota aquilo que não quer esquecer, a lista dos ingredientes de uma receita, um caderno onde escreve anedotas para contar a seus colegas, ou charadas e adivinhas para testar seus familiares – é suficiente que o autor corrija aquilo que estiver em condições de corrigir.
- **Em um escrito que será lido por todos os integrantes do grupo** – o mural da classe, ou o regulamento da biblioteca, por exemplo – os colegas devem colaborar entre si e o professor deve levantar os problemas que considerar pertinentes, de modo a corrigir tudo que o grupo estiver em condição de corrigir no momento (depois de exposto, o texto ainda estará sujeito a revisões e correções, em diferentes oportunidades).
- **Em um texto dirigido a outras pessoas da escola, ou aos pais**, a correção em grupo ou coletiva deve ser feita com especial cuidado, utilizando o tempo necessário para que o grupo explore ao máximo suas possibilidades – somente devem ficar sem corrigir as questões que estiverem relacionadas com problemas além do alcance da compreensão das crianças naquele momento (nesse caso, é importante explicitar aos pais por que esses aspectos não foram corrigidos).

Bibliografia

Actualización curricular, Secretaria de Educación, Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. S. Paulo, Trajetória/Unicamp, 1989.



ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA⁴

2.4.4. Análise e reflexão sobre a língua

As atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise lingüística, aqui denominado “Análise e reflexão sobre a língua”, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

As atividades de análise lingüística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta “O que você quis dizer com isso?”, está realizando uma atividade epilingüística⁵. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir-se numa importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol.2 Língua Portuguesa Brasília MEC/SEF 1997 pp 65 a 77

⁵ Conforme já visto anteriormente, a análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.



situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade lingüística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste.

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa⁶: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-lingüísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas. A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-lingüísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. Um recurso didático particularmente interessante, no caso do texto oral, é a gravação em áudio ou vídeo — de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. —, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala.

O trabalho didático de análise lingüística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

⁶ Recepção ativa está sendo usada aqui como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura.



2.4.4.1. Revisão de texto

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria, e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.



2.4.4.2. Aprendendo com textos

Um tipo especial de trabalho de análise lingüística — que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos — é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade⁷. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição através de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor e que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso).

2.4.4.3. Alfabetização

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem. Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística, em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler;
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas:

- pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos;
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

⁷ Ver capítulo “Linguagem, atividade discursiva e textualidade”.



Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico — em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba — antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas⁸ ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

2.4.4.4. Ortografia

De um modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos — se bem que capazes de “recitar” as regras quando solicitados — continuam a escrever errado.

⁸ Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um em baixo do outro que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita, etc.



Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo”⁹ na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma;
- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e que exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos¹⁰ como produzidos por princípios geradores “biunívocos”, “contextuais” e “morfológicos”. O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /eza/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É

⁹ É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras — o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito — e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.

¹⁰ Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Moraes e Ana Teberosky.



importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de “quando” e de “questiúncula”, de “hoje” e de “homilia” — dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

2.4.4.5. Pontuação

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo “serve para” ou “é usado para” segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.



A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização¹¹, essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas idéias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apóia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos que caracteriza a forma moderna de ler¹² incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura¹³. Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas¹⁴ — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito¹⁵.

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos¹⁶.

A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos¹⁷ apresentarem-na como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes”.

¹¹ Ver capítulo “Linguagem, atividade discursiva e textualidade”.

¹² A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.

¹³ O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor e sim o leitor. Ele lia, estabelecia a sua interpretação e preparava a leitura em voz alta marcando de próprio punho as pausas que considerava necessárias ao bom entendimento pelos ouvintes. Hoje, quando o texto impresso é formatado para ser lido diretamente pelo olho, sem precisar passar pela sonorização do que está escrito, esta função, de estreitar o campo das possibilidades de interpretação indicando graficamente as unidades de processamento e sua hierarquia interna, pertence ao escritor.

¹⁴ Usou-se o termo “alínea” para designar o recuo da linha no início dos parágrafos.

¹⁵ Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escrito) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

¹⁶ O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases.

¹⁷ Julio Ribeiro (ALMEIDA, 1994) e Napoleão Mendes de Almeida.



Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

2.4.4.6. Aspectos gramaticais

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — e que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e que costuma apenas confundir os alunos.



Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é “proparoxítona”, no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas na medida em que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

