

A CONSTRUÇÃO DAS ESCRITAS (IN) VISÍVEIS NO DIÁLOGO COM ALUNOS (AS) DO PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO IDADE-SÉRIE

Simone de Andrade D'Oliveira¹

Eixo temático:3 Alfabetização, diversidades e inclusão

Resumo: Este texto apresenta o relato de experiência da escrita de alunos (as) do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no ano de 2017 em uma escola municipal do Rio de Janeiro com crianças defasadas de idade-série. Problematizo as escritas (in) visíveis desses sujeitos em suas trajetórias escolares. O objetivo do trabalho é mostrar o processo de aquisição da escrita dos (as) alunos (as) do Projeto Acelera 1 no momento em que se perceberam sujeitos com voz e autores de produções textuais, no viés do texto com o cotidiano de cada um.

Palavras-chaves: Sujeito; discurso; texto

Introdução

Este texto aborda a apropriação dos processos de leitura, escrita e empoderamento dos sujeitos diante de uma sociedade marcada pelas questões do poder da escrita. Fazemos parte de uma coletividade que traz no âmago da constituição dos espaços a força dos letramentos que determinam, muitas vezes, os espaços-lugares sociais das pessoas.

O conceito de letramento é de suma importância no olhar do (a) professor (a) alfabetizador (a), pois ele amplia o modo de se pensar alfabetização, indo além dos processos de codificar e decodificar a linguagem escrita. É refletir na apropriação do sujeito quanto à leitura e à escrita para ele resolver, solucionar, dar respostas, discutir as mais diversas

¹ Pós-graduada em Literatura pela UFRJ. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro.
Contato: sm.oliveira00@gmail.com

propostas de situações da vida, do dia a dia, que envolvam problemas dos mais simples aos mais complexos com o uso da linguagem escrita. É inserir o (a) aluno (a) na cultura letrada através das práticas sociais da escrita, como preencher um formulário, ler um receituário, criar regras de jogo e outras experiências.

Podemos observar que algumas práticas de letramento já são de uso social das crianças quando ingressam nas unidades escolares, e essa experiência precisa ser valorizada, reconhecida como uso social da escrita, independente de ela não ter uma escrita alfabética.

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e sua função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento. (SOARES, 1999, p. 24)

Somos seres constituídos de linguagem, estimulados por palavras, gestos, sons, imagens etc. que se manifestam pelos canais visual e auditivo, pela oralidade e pela escrita. Ao longo da vida, passamos por etapas de aquisição da linguagem oral - inicialmente com balbucios, palavras, frases e finalmente textos - que impulsionam o desenvolvimento e consolidação de uso da língua materna. Há sempre alguém enunciando ao outro através da língua oral e/ou escrita.

Bakhtin (2011) explicita que a todo momento nos encontramos com o outro na constituição do processo das muitas vozes que se entrelaçam em nossos discursos. Somos seres sociais que transitam os mais diversos espaços de uma comunidade que se apresenta imersa em um mundo letrado.

A partir desses apontamentos, trago meu relato de experiência do trabalho de alfabetização numa perspectiva discursiva com alunos e alunas de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro do Projeto Acelera 1, ação de política pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para correção de fluxo idade-série. A estrutura era organizada de modo que o estudante, ao ser aprovado para o terceiro ano do Ensino Fundamental, iria para o Projeto, a fim de cursar dois anos letivos em um, ou seja, o quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental / Anos Iniciais, com as habilidades e competências específicas de cada período.

1- O Ato da Escrita

Como fazer acontecer o ato de potencializar alunos (as) defasados (as) como autores de textos carregados de identidade e, principalmente, de consciência do papel da escrita para além dos muros da escola?

A interlocução marca os sujeitos, a linguagem se marca nos seus atos de enunciação, os sujeitos são marcados pela linguagem assim apropriada, no tempo dos enunciados. A partir desta definição, pode-se compreender que um sujeito existe apenas marcado pelo olhar do outro, a quem se dirige, mesmo que tacitamente (ANDRADE, 2017, p.524).

O primeiro passo para o desenvolvimento do processo de escrita foi pensar como ele se daria com crianças que, até o momento inicial, tiveram as escritas invalidadas em suas trajetórias escolares pelas avaliações dos exercícios diários de compor textos. De imediato as crianças não queriam escrever, pois suas experiências com essa prática na alfabetização não haviam sido bem-sucedidas, “o lugar de não pertencimento” (CARVALHO, 2020) desse processo já tinha sido indicado para eles (as).

Posto isso, uma organização de trabalhos pedagógicos foi estruturada para minimizar a correção de série-fluxo. Uma das sugestões era a Roda de Conversa, momento de fala e escuta dos envolvidos, professor (a) regente e alunos (as), para expressão dos acontecimentos diários da vida e para percepção das reações do grupo ao ouvi-las. Era o momento de troca de mensagens, imprescindível na elaboração do planejamento para o grupo e no exercício de respeitar o turno de fala. Assim fomos tecendo o direito de expressão, de escuta, e construindo o respeito pela narrativa de cada um de nós dentro e fora da escola.

Esses sujeitos dos discursos precisavam de confiança para que se notassem autores de suas práticas textuais e eu, como professora regente, necessitava investigar, identificar o andamento daquelas para buscar ações que pudessem dar conta de toda a complexidade alfabética verificada no grupo. Para isso, um caminho de enunciados responsivos precisava ser construído no sentido de repensar a possibilidade de elaboração tanto de texto oral e escrito, quanto de sujeitos com vez e voz de fato. Eles precisavam de empoderamento em suas práticas textuais orais e escritas. E precisavam, com a mesma intensidade, de uma postura de respeito perante suas produções, fossem elas espontâneas ou dirigidas.

Ao mesmo tempo, minha prática docente se transmutava alimentada pelo desempenho dos alunos e pelas próprias indagações pedagógicas de alfabetização nos anos iniciais que ocupavam o meu pensar e que, naquele coletivo, acabaram por me tornar aprendiz nesse movimento de discurso-sentido-texto. Cruz (2020) evidencia que “o processo discursivo

coloca em cena sujeitos-docentes e discentes-para se constituírem a partir de seus próprios discursos ao mesmo tempo em que se constituem”. Esses sujeitos se colocam em posição de aprendizagem coletiva. Para isso, um dos passos do planejamento muito bem definido foi “dar voz ao educando, questão que permearia toda a construção da ideia do texto a começar pela oralidade. Entender que esse passo é início de um trabalho sistematizado da língua, partindo do campo da oralidade para o da escrita. Esse seria um momento de escuta acolhedora por todos daquele espaço de sala de aula. Compreender que a voz do outro tem tanta importância quanto a nossa e que é constituída de tantas outras vozes fazia parte dos nossos saberes pedagógicos, dos muitos saberes acadêmicos e populares que nos constituem.

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. (ANDRADE, 2017, p.2)

1.1 - A Importância da Literatura

A literatura foi pilar do processo de desenvolvimento oral e escrito da nossa práxis pedagógica para tecer os textos.

A admissão e o mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito. Este, por outro lado, vivencia, a todo instante, o universo, o universo ficcional dominado pelo imaginário, haja vista os diferentes apelos à fantasia propiciados pelos meios de comunicação, sob suas distintas possibilidades de manifestação (verbal e visual). (ZILBERMAN, 2012, p. 130)

Conversei com os alunos e alunas, pois não desejavam a ação de contação, de mediação da narração das histórias, parecendo não apreciar ouvi-las. Todavia era uma parte do planejamento inegociável. No início eu lia, abordava os gêneros literários escolhidos por mim. Mas, na medida em que iam internalizando a ação como um dos momentos da rotina, me indagavam se poderiam escolher as histórias, que passaram a ser ora mediadas por mim, ora por algum deles. Já podia ser evidenciado certo prazer na atividade uma vez que se

percebiam protagonistas do processo. Venceram o obstáculo de se expor para o grupamento através da Literatura. Uma grande vitória! Ainda que fossem leituras silabadas, com apoio do colega, as vozes dessas crianças ecoavam naquela sala de aula cujo pertencimento era de todos que a habitavam durante a semana. Presenciei uma união coletiva carregada de infinitas emoções, significados e, acima de tudo, pertencimento. Também podiam vivenciar a ação de relacionar-se com a leitura em voz alta. Ressalto a presença e oferta de diversos títulos em nosso espaço.

Sabemos que o texto não deve ser usado como pretexto para nada (LAJOLO, 1982), mas naquela circunstância ele seria pretexto sim, para que o alunado ouvisse, argumentasse, mediasse discursos e narrativas, fizesse releituras, inferisse suas impressões, se interessasse por tantas histórias escritas e por pessoas que um dia optaram pelo ofício de escritor. Esse ato comungava com a minha ansiedade de que o grupo compreendesse que precisava ter consciência do poder das escolhas na vida e que o ato de ler qualquer gênero discursivo é vital para tal. O leitor está para a literatura assim como a literatura está para o leitor na fase da alfabetização, “o que vem depois é só reforço e terapia.” (LAJOLO, 2009, p.100). Todavia, para nós, classe do Projeto Acelera, foi um dos princípios do percurso da alfabetização a fim de minimizar a distorção série /idade. Posso dizer que foi “vida” na essência da palavra.

1.2 - A Concepção das Escritas dos Textos

O trabalho foi fundamentado na perspectiva de princípios da alfabetização discursiva, na interlocução do ensinar e aprender com olhares observadores das estratégias da roda de conversa, no processo de debates dos alunos (as) sobre o que iriam escrever para o processo de construção dos seus textos, nas negociações de sentidos dos textos, nos momentos da análise linguística das estratégias, nas ações do conhecimento dos sujeitos do processo da alfabetização - docentes e discentes, no sentido da escrita e sua funcionalidade para vida. Para isso, a primeira experiência que nos atravessou foi falar sobre nós. Os lugares que cada um estava ocupando ou sendo colocado socialmente pelo outro. Andrade (2017) “destaca a identidade dos atores envolvidos” como uma das bases desta concepção de alfabetização. Ao escrever suas histórias, aquelas crianças se aproximavam da construção da escrita dos outros grupos série-idade dos quais, por algum motivo, se distanciaram.

Para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem escrita, cada aluno (a) ganhou um caderno que foi encapado e etiquetado com seus respectivos nomes. Essa organização

já tinha uma perspectiva de tarefa autoral, cujo propósito era que todos tivessem um espaço para expressar-se. Todavia, alguns combinados foram acertados por nós: ninguém leria a escrita sem a permissão do autor, não teríamos correções de análise linguística realizada por mim sem a solicitação deles, não havia quantitativo de linhas predeterminado. Essas regras não estavam rígidas, pois poderiam mudar de acordo com o querer dos discentes para alterar o texto - palavras, frases, sentidos e também percepção quanto à análise linguística - partindo assim das interlocuções realizadas em sala com os outros (as) alunos (as) e professora.

No momento em que começaram a ter confiança em suas escritas, perceberam que podiam contar com meu auxílio para a organização das produções textuais no sentido de indicar qual letra usar em determinadas palavras, quando usar parágrafos, como alterar algumas escritas com negociações de sentidos, e permitiram que eu fizesse a leitura das mesmas. Essa mudança de comportamento evidenciou um trabalho significativo das escritas em relação ao propósito do que desejavam escrever e porque escreviam.

Percebi que aquele caderno, inicialmente coberto de folhas brancas, estava sendo preenchido pelas escritas repletas de memórias, experiências e repertórios que perpassavam pelos sujeitos da turma. Aquele caderno em branco ganhou identidade com as escritas visíveis dos (as) alunos (as) do Projeto Acelera 1. Essa etapa era a realização da minha perspectiva de prática pedagógica atravessada pela troca com meus pares e minha formação continuada.

Eventos particulares de uma micro história da escrita individual, esses momentos constituem-se na sua singularidade, indícios que nos estão a revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. (ABAURRE, 1985, p. 131)

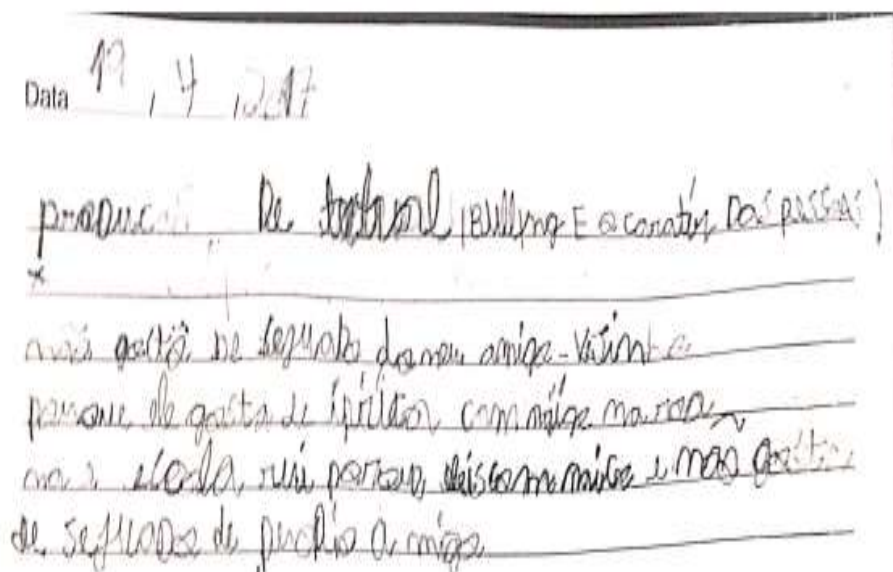
Os dois textos citados aqui pertencem ao aluno que o identificarei com a letra G, que no ano de 2017 tinha 13 anos e foi quem mais se destacou nas aquisições do processo da linguagem escrita, de acordo com os olhares observadores que aponte para a realização deste trabalho. Ao ingressar no grupo, escrevia algumas palavras de sílabas canônicas. Destaco também que os focos principais do trabalho eram a ideia que seria abordada no texto e qual o sentido de escrever sobre o assunto. Uma escrita espontânea direcionada, cujo objetivo era escrever sem intenção de uma análise linguística do texto, pois isso seria abordado em outros momentos como as etapas de leitura, um dos requisitos de organização linguística entrelaçado com os conteúdos do programa pedagógico do grupo. A intenção era que G se percebesse capaz de criar textos, porque ideia ele tinha. Nessa etapa de escrita

espontânea o sujeito que escreve se expressa e assim também se constrói. (ANDRADE, 2011, p.3). E melhor ainda, se vê como sujeito criador de textos, de suas histórias.

Uma das orientações para algumas atividades de rotina era a roda de conversa e, numa delas, o assunto em destaque foi o *bullying*, por dialogar com o projeto anual da escola cujo tema era “Conto de fadas não é brincadeira”. Através de algumas histórias clássicas da Literatura, discutimos sobre o conceito da palavra e as ações que as caracterizam. Fazia-se necessário entender que escrevemos em diversas situações, sobre diversos assuntos, a respeito de diversos motivos. A escrita também “fala” e, mais do que isso, pode empoderar sujeitos em suas lutas sociais (ANDRADE 2001, p.525) dentro e fora da escola. O ato de escrever é uma ponte de encorajamento dos sujeitos para se expressarem na vida. Porque traz a ação de atos que podem ser considerados simples, como preencher uma ficha de dados cadastrais sem auxílio de outra pessoa, até os atos mais complexos, como escrita de poesias, livros, resenhas e outros, e com o sentido do letramento.

O ponto de partida para que todos escrevessem o texto sobre *bullying* surgiu da nossa roda de conversa diária, momento em que as crianças foram relatando acontecimentos que sofriam e que os deixavam chateados (as). Foi um episódio importante de escuta, de voz do aluno, de reflexão sobre questões sociais, sobre os comportamentos das pessoas e sobre os nossos também. Tudo aquilo que nos perpassa com mais ou menos intensidade. Posso dizer que a partir deste dia foi o encontro do grupo com a escrita, principalmente dos tantos sentidos que ela poderia trazer para cada um de nós.

Apresentação do texto 1



Data 17, 4 2021

produção de trabalho (Bullying e a conexão das pessoas)

meu gosto de separar de meu amigo - Vivint e
porque de gosto de separar com minha mãe
meu escola, meu porque de separar e meu gosto
de separar de preferir a minha

O aluno escreveu sobre algo que o irritava e o deixava chateado.

Data: 19/04/2017

proDução De textual(Bullyng E o caráter Das pessAs!

não goito De sezuado do meu amigo-vizinho

porque ele gosta de iprica com migo na roa

na e escola rui porque eleis com migo e não gosto

de sezuado de perdio a migo

Minha percepção do texto do aluno G, transcrito acima, me fez ter um olhar mais atento para determinadas posturas defensivas dele, como o modo de se expressar mais rígido em determinadas falas com as crianças da sala e de outras salas também. Talvez porque sofresse comparações entre sua altura e sua defasagem série-idade. Penso que essa possibilidade tenha despertado nele o desafio de se apropriar também da linguagem escrita.

Compreendo o momento da escrita como um ato paradoxal, uma vez que o pensar é abarcado por muitas vozes, diversos gêneros textuais, algumas emoções, mas o movimento de tecer a construção do texto é solitário. E talvez mais ainda para os sujeitos que tiveram a expressão escrita invisibilizada durante seu percurso escolar. O aluno G, sentado no seu lugar, realizou a ação pedida por mim, um texto (sem quantidade de linhas) que abordasse o tema. Ao terminar, me entregou. Na escrita, evidencia-se o uso concomitante de letras cursiva e caixa alta - característica percebida em alguns estudantes com as mesmas dificuldades de alfabetização - e a ausência de pontuação.

Apresentação do texto 2

09/10/2017
A história de um menino
Hiago joga futebol e para toma café
para casa do seu a migo gabriel
para joga no telefone minicrefite
coversamano com seu amigo.
domingo a gente foi para igreja
lar doce do doce brincano de futebol
Perdi de 2 a zero de pois nois commemo
comida cachoroquete-doce de brigadero
foi para casa para fica joga vidiogeme.
foi para praia para tomabanio
e soute pipa e fuou para Botafoco.
fico fize para sepre.

Data:09/10/2017

A estora de um menino

Hiago joga futebol e para toma café

com vida para casa do seu a migo gabriel

para joga no telefone minicrefite

coversamano com seu amigo.

domingo a gente foi para igreja

lar doce do doce brincano de futebol

Perdi de 2 a zero de pois nois commemo

comida cachoroquete-doce de brigadero

foi para casa para fica joga vidiogeme.

foi para praia para tomabanio

e soute pipa e fuou para Botafoco.

→

fico fize para sepre.

O ponto de partida de inspiração da escrita do segundo texto do aluno G surgiu da roda de conversa, na segunda-feira, sobre os acontecimentos do final de semana. Fiquei tão encantada com a descrição dele, a começar pelo título “A história de um menino”, pois reiterava a ideia de que todos temos as nossas histórias. O aluno G descreveu um enredo das ações de dois personagens: Hiago e Gabriel, amigos próximos, parceiros em sala de aula e que desfrutaram de um domingo com muito lazer. Alguns apontamentos na organização da

produção textual realizada evidenciam o sentido que ela teve para o autor, uma vez que a mensagem está tecida com algumas marcas de continuidade de ações (apesar do primeiro parágrafo apresentar as frases com sequências invertidas e confusas), parágrafos, uso de letra maiúscula no substantivo próprio, uso de pontuação e de poucos conectivos. Tenho lembrança da alegria dele ao me entregar a atividade, que denunciava aquela sensação boa de conseguir fazer algo.

Esse texto do aluno G reiterou meu mergulho de como se pode tecer a construção da linguagem escrita do alunado a partir das ações estratégicas ofertadas para que ele desenvolva habilidades e competências nos eixos de aprendizagem de leitura e escrita. Pois quando fiz a leitura deste texto, do aluno G, vi o quanto de sentido e de memória havia ali. Fiquei tão emocionada que lhe pedi permissão para que pudéssemos realizar a análise linguística com a contribuição do grupo. Para isso, o texto original foi escrito em uma parte da lousa e lido posteriormente, para que juntos fizéssemos a análise linguística.

Quando penso no tema escolhido pelo estudante, entendo perfeitamente a construção da relação da escrita com o mundo do autor como um movimento híbrido do tecer linhas e entrelinhas do assunto escolhido, “dos elementos que vem de fora” (LAJOLO, 1988) da escola na construção da produção textual. Semelhantemente à referência de (BAKHTIN, 2011) quando revela que a linguagem que usamos é composta de muitos outros sujeitos.

Hoje, não creio mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto- autor e leitor- não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história. (LAJOLO, 1988, p.104)

Consideração Final

Nesta apresentação, apurei o olhar para o processo reflexivo da construção do texto em sala de aula na perspectiva da alfabetização discursiva com os princípios da voz, do sujeito e da literatura como caminho do empoderamento da expressão oral e escrita.” Quem Ensina? O que? Para Quem? Onde?” (SMOLKA, p.36,2012). Esta experiência me fez pensar sobre

como as minhas concepções de educação são situadas no meu fazer pedagógico. Pude refletir minha prática em sala de aula com erros e acertos e minhas propostas pedagógicas futuras com o objetivo de proporcionar sempre uma maior interação entre o texto, o alunado e o(a) professor(a). Sem considerar o outro com seu discurso, na sua vida e qual o papel da Escola nos dias de hoje é praticamente impossível viabilizar uma trajetória de escrita com sentido. Escrever precisa ter um sentido para além dos muros da instituição.

Observar o processo de linguagem escrita a partir dos princípios que eu acredito fazia toda a diferença na etapa de avaliação do ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as), pois é uma ação reflexiva da teoria-prática-teoria. Esse pensar é fortalecido por estudos e trocas de práticas com outros pares. Para a minha prática, fazer parte do grupo EPELLE (Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escritas) com a professora Ludmila Thomé de Andrade, da UFRJ fez toda a diferença nas minhas propostas pedagógicas para o grupo do Projeto Acelera, porque meu olhar passou a ser mais investigativo, observador, meus apontamentos eram confrontados com alguns textos teóricos e o mais importante de todo esse acontecimento é que eu adquiro mais experiência na alfabetização com princípios discursivos. Todavia, uma coisa me aflora como alfabetizadora: discutir alfabetização, metodologia e princípios dos processos de ensino-aprendizagem dos discentes a partir das minhas intenções pedagógicas é essencial para que eu perceba qual o conceito de alfabetização que levo ao meu grupo. Também ressalto o quanto é significativo à formação continuada para esse movimento avaliativo.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita**, In: Maria Fausta Pereira de Castro (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: editora unicampo, 1996.

ANDRADE, Ludmila Thomé. **Alfabetização numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular**. Revista Contemporânea, vol.12, n.25, set/dez de 2017.

_____. **Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita**. Revista Pátio, vol. 59, p. 14-17, 2011

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Denise Silva. **As trajetórias escolares de jovens que chegam à Educação de Jovens e Adultos**. In: NICODEMOS, Alessandra. **Conhecimento e Docência: Caminhos Cruzados na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Paco, 2020.

CRUZ, Leticia Santos. **A perspectiva discursiva como possibilidade para uma prática alteritária no trabalho com a leitura e a escrita, no processo de transição de educação infantil para o ensino fundamental**. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, IV, 2019, Belo Horizonte: Minas Gerais. Alfabetização e modos de aprender e ensinar; alfabetização e infância; alfabetização cultura escrita e outras linguagens; alfabetização e história. Minas Gerais: UFMG, 2019, p.309-322.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.