

Educação, Escola e Sociedade

A prática social da escrita: uma perspectiva de letramento

The social practice of writing: a literacy perspective

Célia Patrícia Alves de Oliveira¹

Rose Mary Ribeiro²

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de discorrer sobre a concepção de letramento, condição de uso individual e social de habilidades de leitura e escrita em sua funcionalidade individual e social na escola e fora dela, tendo como foco a escrita, sua função e produção. Assim buscaremos responder a questão: quais os fatores que interferem na escrita das crianças, especificamente do 5º ano, do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Afonso Salgado que impossibilitam a interação entre a prática social da escrita e a perspectiva de letramento? A pesquisa tem como base a Linguística Aplicada com pressupostos teóricos de Kleiman (1995), Soares (2006) e Kato (1988) dentre outros que observam e analisam o letramento e a escrita. Partimos da hipótese que a relação social da escrita, com a escola, deve ser capaz de colocar o indivíduo como sujeito que participa da ação de aprender, percebendo a funcionalidade da mesma em diferentes contextos escolares e não escolares. Os dados foram coletados a partir da aplicação de atividades desenvolvidas no projeto Alfabetização e Letramento: leitura e escrita do PIBID, atendendo alunos que apresentam dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: Escrita. Prática social. Letramento.

Abstract

The present study aims to discuss the conception of literacy, the condition of individual and social use of reading and writing skills in their individual and social functionality in and out of school, focusing on writing, its function and production. So we seek to answer the question; what factors interfere in children's writing, specifically the 5th year of elementary school of the Municipal School Alfonso Salgado, that make it impossible the interaction between the social practice of writing and the perspective of literacy? The research is based on Applied Linguistics to the theoretical assumptions of Kleiman (1995), Soares (2006) e Kato (1988) among others who observe and analyze literacy and writing. We start from the hypothesis that the social relationship of writing, with the school, should be able to place the individual as a subject that

¹ Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas (Funorte). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, atuando na escola Afonso Salgado. E-mail: cepaticia@outlook.com

² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: profroseribeiro@gmail.com



participates in the action of learning, realizing its functionality in different school and non-school contexts. The data were collected from the application of activities developed in the project Alphabetization and Literacy: Reading and writing of the PIBID, attending students who presents difficulties in the acquisition of reading and writing skills.

Keywords: Writing. Social practice. Literacy.

INTRODUÇÃO

Na escola e na vida encontramos a multiplicidade de sujeitos, de modos de viver, pensar e ser, mas encontramos também características e marcas que nos identificam como seres humanos, como sujeitos culturais que criamos vínculos, sentimentos, história, mundos e caminhos que nos enraízam e nos identificam.

A escola faz parte desse caminho, da criação de condição humana. É nela que nos fortalecemos professores, alunos, cada um com sua história, integrando-se socialmente. Portanto, devemos atribuir-lhe a função social que está ligada à concepção de educação: Educar para quê? Como? De que forma favorecer os processos de ensino-aprendizagem que precisamente ligam-se a construção de sujeitos-cidadãos que cada vez mais devem adentrar os espaços sociais, atuando no sentido da sua transformação?

O ponto de partida dessa pesquisa é analisarmos os princípios, as questões relevantes que permeiam a escrita, enquanto prática social, dentro da perspectiva de letramento. Descobrir quais os fatores que interferem na escrita das crianças do 5º ano, da Escola Municipal Afonso Salgado, que impossibilitam a interação entre a prática social da escrita e a perspectiva de letramento.

Tomemos como base a seguinte concepção de letramento, (cf. Scribner e Cole, 1981. *apud* Kleiman, 1995) pode ser definido como: Conjunto de práticas Sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas sociais antes entendidas por sua classificação, na dicotomia, alfabetizados e não alfabetizados, passam a ser apenas um tipo de prática, que determina alguns tipos de habilidades e determina a forma de utilizar o conhecimento sobre escrita.

A escola deve conceber que o letramento vai além do ato de saber ler e escrever, além do domínio de habilidades de leitura e escrita, é saber usá-los para atender as necessidades e exigências sociais.

Nessa perspectiva não perceber a escrita como fonte e forma de habilidade e sentido, tanto de forma individual e social, mostra o quadro que as descaracteriza enquanto prática social e enquanto habilidade de letramento. A escrita tem o poder de mexer com o outro em sua atuação individual e em funções sociais.

Partiremos da visão de linguagem como interação de mundo, e de relação possível do conhecimento que gera significado para entendermos o universo ao qual a escola deve produzir seus conhecimentos. A escola ao constituir-se destes fatos, dessa visão, pode caminhar numa direção diferente que poderá proporcionar a maior diversidade de interações.

A importância da escrita como função social ser trabalhada na escola evidencia a contribuição à valorização e reconhecimento da criança à linguagem escrita. Ao deparar com o jornal, por exemplo, a criança fará referência a várias leituras possíveis no mesmo. A apropriação deste conhecimento que ainda, segundo Moreira (1988), é determinado pelo uso, pela vivência com o próprio texto. Dessa forma, segundo ela a escrita não pode ser ensinada apenas como código necessário para a transcrição som/letra ou apenas como habilidade motora fina e sim como “atividade cultural complexa” (MOREIRA, 1988. p. 15.).

Partindo desse campo fecundo, entraremos no campo da Linguística Aplicada que direcionará os caminhos de nossa pesquisa. Dessa forma partiremos do método Analítico/Descritivo Interpretativista, tendo como corpus deste trabalho textos produzidos pelas crianças e entrevistas.

A pesquisa partiu dos seguintes problemas: Quais fatores interferem na escrita das crianças do 5º ano da Escola Municipal Afonso Salgado? Por que essas crianças não conseguem utilizar a escrita como habilidade de letramento, como função social?

A PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA: UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Implícito no conceito de letramento está a ideia de que o domínio das habilidades de leitura e escrita estão embutidas as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer de forma individual ou na sua comunidade social.

Segundo Kleiman (1995) os estudos sobre letramento no Brasil configuram como uma das áreas de pesquisa que melhor concretiza a junção do interesse teórico à explicação sobre um fenômeno, com interesse social capaz de promover uma transformação de uma realidade.

Segundo ela, tão preocupante como a “marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 1995. p. 14).

O conceito de letramento começou a ser usado na tentativa de separar os estudos sobre alfabetização que “destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Explica que os estudos sobre letramento, “analisam o desenvolvimento social que acompanham a expansão dos usos da escrita” (KLEIMAN, 1995. p. 17). Esses estudos preveem descrever as condições de uso da escrita determinando “como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários com sua relação com a escrita” (KLEIMAN, 1995. p. 17), nomeando-a de uma “tecnologia” de comunicação de grupos que sempre sustentam o poder.

Para Kleiman (1995), hoje o letramento pode ser definido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto um sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (cf. Scribner e Cole, 1981 *apud* Kleiman, 1995, p. 19). As práticas sociais antes entendidas por sua classificação na dicotomia, alfabetizados e não alfabetizados, passam a ser apenas um tipo de prática, que determina alguns tipos de habilidades e determina a forma de utilizar o conhecimento sobre escrita.

É nessa forma, nessa habilidade de uso e domínio da escrita como função social do universo do indivíduo, que o letramento será determinante. As relações que o sujeito estabelece entre o seu conhecimento de mundo e a vivência escolar demonstra práticas de letramento que não estão determinadas pelo uso efetivo de letramento e que não estão determinadas pelo uso efetivo da escrita. Kleiman (1995) considera a produção do aluno sua condição de estabelecer um uso.

Para melhor entendermos o conceito de letramento e de sua proposta, faz-se necessário conhecermos o seu surgimento. Segundo Soares (2006), foi a partir da segunda metade dos anos 80 que surge a discussão do termo letramento e seu uso no discurso de especialistas dessas áreas. Foi com Mary Kato, relata Soares, a primeira ocorrência do termo.

No dicionário da Língua Portuguesa de Mattos (1996) encontramos a ocorrência, letrado: Que estudou muito, culto, instruído. Essa definição de letrado nos remete à antiga concepção de letramento apontada por Soares (2006), ligada “a acepção de adquirir letras ou conhecimentos literários” (SOARES, 2006, p. 17), significados distantes dos que hoje compreendemos por letramento.

O termo letramento advém da língua inglesa Literacy,

Etmologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo — cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. No Webster's Dictionary, literacy em acepção de "The Condition of being literate, a condição de ser literate, e literate é definido como "educated, especially able to read and write", educado especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". (SOARES, 2006, p. 17).

A aquisição da tecnologia citada por Kleiman (1995) anteriormente e retomada em Soares (2006) de ler, escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem "consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos" (SOARES, 2006, p. 44).

Diante da necessidade de entender essa habilidade como prática de letramento tomamos as explicações de Soares (2006) especificando a tecnologia em questão:

Escrever é um conjunto de habilidade e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... Uma pessoa pode ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos, que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (p. 49)

Para essa condição de proporcionar o letramento e diferenciá-lo do termo alfabetização vamos recorrer à terminologia da palavra alfabetizar, que no Minidicionário da Língua Portuguesa Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 2002, dar-nos a seguinte definição: "VTD. Ensinar a ler e a escrever" (p. 30, 2002).

A necessidade de uma comunidade letrada advém da maior busca das pessoas por maiores concretizações, que seja capaz de reescrever as suas experiências de letramento em diversas formas, poemas, discurso, paródia. Tem essa busca um lugar que o torna primordial para comunidades com baixo letramento: o espaço escolar. É necessário que sejam criadas condições para desenvolver o letramento, havendo material real e significativo para a produção do aluno. É no espaço escolar o maior contato de muitas crianças ao universo textual.

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia, no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos.

Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. (...). (SCRIBNER *apud* SOARES, 2006, p. 73).

O saber institucional e sua relação com a mobilidade social merecem uma reflexão. Cabe a escola conhecer o usuário da língua, suas intenções, pensamentos, crenças em relação à sua aprendizagem para que melhor trabalhe o espaço para seu desenvolvimento linguístico. Cabe-nos “conhecer o grau de importância que os indivíduos conferem à escola, procurando mostrar como a sociedade vincula letramento e iletramento à inclusão social” (MOLLICA, 2007, p. 12). Segundo esse autor, a escola pode possibilitar que o indivíduo se torne um agente ativo e transformador em sua prática social.

A mudança de comportamento, em visão da função social da escrita, deve levar à busca pelo interesse, legibilidade e compreensão. O ato de escrever exige um plano e um objetivo, e saber desenvolvê-lo é uma habilidade necessária para uma boa escrita. Kato (1987), aponta dentro de esses termos a terminologia funcionalista que para ela explica os níveis de planejamento que seriam o ideacional — conteúdo proposicional-textual — ou das conexões das ideias em um todo coerente e interpessoal — ou relação emissor — receptor e problemas atitudinais. Entendemos, a partir da concepção acima que as palavras não podem ser soltas, existe sempre uma relação de emissor/receptor.

Os fatores dessa pesquisa vêm endossar que a escrita tem que ser percebida como função, finalidade para a comunicação, para chegar a um leitor específico ou não, e que dessa forma consiga atingir ao seu propósito. Perceber essa intenção, ter a clareza do seu objetivo, faz com que o escritor pense no modo, nas palavras, na direção a seguir em seu texto.

Escrever não é tarefa fácil, é tarefa mental que requer diversas ações como: pensar, pontuar, revisar, reconstruir e finalizar. Entretanto é necessário um trabalho que seja subsidiado na proposta de letramento para que se possa garantir o desenvolvimento dessas habilidades e a percepção do sujeito de que a escrita tem o poder transformador, enquanto função social.

Muitas teorias linguísticas explicam a natureza da aprendizagem escrita, na visão funcionalista apontada por Kato (1987) a aquisição de aprendizagem por uma criança, mostra que a ampliação de funções ocasiona mudanças formais, sendo o conhecimento determinado pela cultura e não geneticamente programado como aponta a teoria gerativista. Segundo ela o pretendemos de fato “de que as novas formas que aparecem são justificadas em função das

necessidades comunicacionais, o que permite examinar a relação entre forma e função”. (KATO, 1987. p. 105).

Será Vigotsky *apud* Kato (1987) a explicar que uma nova função se adquire por uma forma velha e uma forma nova se adquire através de uma função conhecida, ou seja para melhor entender, é como reorganizar os conhecimentos, transformando-os transforma-se o conhecimento estabelecido por um novo e revalida as novas formas, por meio de uma função conhecida como motivação pela busca de criar situações que o levem a uma melhor comunicação ou a um melhor aprendizado.

Na história do homem, vimos ainda que foi a necessidade de transmissão de conhecimentos coletivos que levou a “inventar” a forma escrita dissertativa, substituindo a forma homílica. Portanto, são necessidades reais, funcionais que levam o homem a escrever e a procurar novas formas dentro dessa modalidade. (KATO, 1987. p. 106).

Nessa busca de novas formas que estabeleçam as necessidades reais e funcionais da escrita, apontamos a visão de Piaget *apud* Kato (1987, p. 108), “o conhecimento é uma atividade estruturadora por parte do sujeito, que resulta do próprio comportamento, que gera ações em esquemas através da interação do sujeito com o objeto da aprendizagem”. Com esta tese, tomamos como base que a criança não é uma tábua rasa, e é a sua interação com o objeto que mobiliza o conhecimento. O que corrobora a ideia dessa pesquisa, a interação da criança com o seu objeto é fundamental para a produção do seu conhecimento de forma eficaz e significativa.

É necessário atuar sobre o objeto lido. E, sobretudo, compreender que essa atuação, do aluno com o objeto reportado, já sinaliza os usos da escrita. Um modelo mencionado por Marcuschi (2001) propõe a perspectiva interacionista, vê a língua em suas atividades dialógica como fenômeno interativo e dinâmico, sendo uma das melhores opções para analisarmos as práticas sociais da escrita.

Nessa perspectiva, os fenômenos de compreensão na sua produção de sentido, são os contextos sócio-históricos “marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSHI, 2001. p. 30). As categorias desses processos são construídas culturalmente em recorrência de seus textos (gêneros) veiculados na sociedade, comunidade do sujeito, os fatos linguísticos da fala e escrita, na perspectiva citada, não se sobrepõe aos fatos sociais, oralidade e letramento.

No estudo da perspectiva sócio-interacionista, o trabalho linguístico é constituinte da linguagem e do sujeito, que produz discursos que circulam nas interações de que os mesmos sujeitos participam e internalizam. Na observação de Geraldi (1996), o estudo da língua não pode deixar de considerar as “instâncias sociais”, o que denota que a língua não pode ser entendida como produto acabado, pronto e sim como prática social em construção e validação de seus usos e formas. Segundo ele, a criança não aprende a linguagem para depois interagir com ela. A linguagem compõe-se como sujeito que ao mesmo constrói para si a linguagem que faz parte do seu grupo social.

O processo de compreensão gera uma significação que se relaciona com outras significações, já existentes, e gera uma nova significação. Nesses processos de interlocução, quanto maior compreender a diversidade dessas interações, maior as possibilidades de a criança consolidar e construir suas interpretações da realidade. É na relação de contato contínuo do objeto, da criança e do espaço, que se constrói, modifica e estabelece seu conhecimento sobre as coisas com as quais relaciona sobre o mundo que interage no seu universo.

Para Geraldi (1996) é das interações que a criança retira as diferentes regras para o uso da linguagem. E na relação que ele chama de “ancoragem” dos conhecimentos anteriores, que se constrói em processos interlocutivos, antecedendo a experiência escolar a sua relação contínua nos processos fora da escola.

Quanto maior o contato da criança com o universo escrito, mais fácil será compreender as funções e usos da linguagem escrita. Moreira (1988) aponta a necessidade de buscar respostas aos questionamentos em relação às funções sociais da escrita sobre os objetos lidos. Os questionamentos são referentes às condições estruturais dos textos, ao se apropriar dos conhecimentos relativos à estrutura do texto, para ele, esse conhecimento facilita a percepção da função. Saber para que serve o texto facilita a compreensão da estrutura e antecipação do conteúdo e a ação de antecipar, facilita a leitura compreensiva.

Aponta ainda que seja a leitura uma atividade significativa, que remeta diretamente a construção de significação, e por esse motivo deve pautar-se no ambiente da escola com atividades de funcionamento real da linguagem. É preciso estimular a habilidade de tirar o sentido de um texto e para tanto, o contato com diversos portadores textuais amplia o universo linguístico do aluno.

Foi possível observar que na escrita dos alunos há dificuldades em poder transmitir o que desejam, de ordenar ideias na construção de um texto. Rosing (2007) aponta que educar para o letramento envolve muitas facetas nesse processo como a articulação ao mundo, possibilitando diálogos com textos escritos. Ao produzir um texto, a criança precisa utilizar estratégias que subsidiam as estruturas da coerência e coesão.

Para Kato (1988) será no desenvolvimento da capacidade de redigir que a criança elabora várias estratégias, sendo ela um agente nesse processo, entretanto a escola tem um papel interventor, que deve ser positivo. “A funcionalidade deve ser percebida na escrita como ato de comunicação significativo para o produtor, a criança e para o leitor” (KATO, 1988, p. 145).

As experiências com os diversos portadores textuais devem permear o ensino da língua escrita. Pois dessa forma o contato dará oportunidades de vivenciar situações de leitura e escrita que geram significado e não como ato mecânico como menciona Rego (1988), a familiaridade, da criança, com determinados usos da escrita é de fundamental importância.

A utilização de vários escritos, de diferentes portadores textuais, suas explicações, discussões em sala, permitem que o aluno acione vários critérios e conhecimentos para compreensão dos textos. O que nos remete a uma questão de grande importância também: o professor interventor deve ter contato com diversos portadores textuais, o seu universo textual deve ser grande e não reduzido aos textos de circulação exclusivamente escolar.

Conforme aponta Rego (1988) há uma tendência a subtrair o contato da criança com a língua escrita, segundo ela quando são utilizados textos fáceis e artificiais como: “Ivo viu a uva”, refletem a preocupação de usar palavras contendo apenas as correspondências grafo-fônicas, na crença, segundo ela de que a criança só pode aprender apenas pela repetição e do reforço.

Reverter essa situação é uma questão que deve ser encarada por todos os envolvidos nesse processo. O trabalho com a escrita deve ir além da decifração, para a construção de significados e de sentido. O espaço escolar permite o contato de alunos de diferentes comunidades, concentrando valores, ideologias, culturas distintas em um único ambiente. É nessa convivência que para Matencio (2001) a escola deve utilizar esse contato a seu favor, ou seja, deve conhecer o espaço de práticas discursivas e utilizá-las como base para a proposta de escrita de forma significativa, de uso real de uma comunidade. Devemos então, ficar atentos

para que a escola não oculte essa aprendizagem que constitui a escrita como processo sócio-histórico comunicativo.

Nesse intuito de verificar o contato dos professores do Ensino Fundamental ao contato com a concepção de letramento, e a sua efetivação nas aulas foi realizado um questionário com os docentes e analisando as respostas podemos perceber que embora os professores compreendam o que é o letramento, não evidenciava em suas respostas como atividades para uso real e social da escrita eram trabalhadas na escola, tendo em vista que muitos colocaram o uso do livro didático como principal fonte de trabalho com o texto.

O ato de escrever é uma atividade que determina uma área de atividade puramente humana, às vezes o contexto escolar, pode não refletir uma realidade que deveria ser trabalhada em seu contexto social. Isso foi evidenciado quando ao conversarmos com os alunos do 5º ano e posteriormente com os alunos do projeto, em relação à atividade de produção escrita, muitos revelaram o desinteresse dizendo que: escrever é ruim, que escrevem quando a professora manda que fazem essas produções somente na escola ou que não fazem porque não sabem escrever. Diante dessas respostas podemos observar que muitos não reconhecem a escrita como função social, não a prática diária: escrevemos listas para ir ao supermercado, listas de presentes que queremos ganhar, bilhetes para deixar para alguém quando precisamos sair, recadinhos do coração, mensagens para amigos, o endereço quando compramos um produto, o preenchimento de formulário, dentre outras funções diárias da escrita que não são exclusivas do ambiente escolar.

A possibilidade de saber escrever, de fazer redação, de argumentar em um texto o seu posicionamento, de enviar seu comentário a uma revista não pode ser reconhecido somente como um aspecto inerente ao aluno, o mesmo deve reconhecer-se como parte importante nesse processo de escrita e capaz de executar todas essas tarefas, sem medo de errar.

Outra questão levantada para os alunos e que também nos alerta um apontamento importante em relação escrita é que ao serem perguntados a quem eles escreviam e em que situação de produção isso acontecia, as respostas foram unânimes, escrevem para o professor. Essa resposta nos mostra o distanciamento da escrita dos alunos em uma proposta de função social.

A produção escrita deve ser planejada com os alunos, programada suas datas de escrita e revisão e para quem o texto deve dirigir-se; a um leitor específico, a vários leitores, para qual

idade. Essa relação, garante ao autor do texto que sua produção não será um produto qualquer, feito somente para cumprir conteúdo.

Todo discurso tem um propósito. Falamos, lemos, produzimos com um objetivo.

Os sentidos não existem por si sós, na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos, quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com escolhas linguísticas e extralinguísticas. (MENDONÇA, 2006. p. 39).

A língua é um processo dinâmico, como também a sua produção, construção e reconstrução, assim como é importante compreender seus fatores cognitivos, não se pode pensar e estudar a língua fora de um contexto de uso.

Hoje, mesmo que uma criança conviva em uma comunidade com baixo letramento, ou mesmo iletrada, o universo hipertextual que ela vive não a distância do todo, da sua visão de mundo, do reconhecimento do que a cerca. São computadores, celulares, jornais, revistas, livros infantis, principalmente os contos clássicos, que são facilmente encontrados em lojas populares que integram esta criança a um universo contextualizado e textual.

A escola deve levar o aluno a ter acesso às informações e saber compreendê-las. O ensino de Língua Portuguesa não atinge seu objetivo que é o de levar o aluno a adquirir sucessivamente sua habilidade e capacidade de compreender e produzir texto. É preciso que o professor perceba e tenha em vista o ensino da língua e sua produção de sentido.

Nessa perspectiva iniciamos o trabalho com os alunos, no primeiro momento conversamos sobre as situações de produção, porque iríamos produzir, e os momentos dessa produção. Começamos com textos de circulação escolar e depois com textos de circulação social como jornais, revistas dentre outros.

As situações ligadas à escrita devem ser dinâmicas, sempre ligadas à experiências prévias. Os alunos manusearam os textos, exploraram oralmente em qual lugar, ou quais lugares, os textos poderiam circular, se já tiveram contato, em qual situação, que informação o texto demandava, em que situação procurávamos aquele tipo de texto. Depois de explorarem situações sobre o texto, as crianças realizaram atividades de predição, seleção, localização de informações, possíveis inferências de um texto, dentre outros aspectos. A princípio, os alunos

demonstravam muita resistência em escrever, mas quando iniciaram a exploração do texto, de forma oral, percebeu-se uma interação e um maior interesse quando recebiam um texto.

O contato da criança com o texto passou a ser contínuo e as situações de produção foram planejadas a partir da exploração deles. Como as etapas da produção e da revisão do texto e o objetivo dos processos. As crianças passaram a compreender que a escrita passa por etapas e que principalmente, escrevemos com um objetivo, escrevemos para comunicar algo a alguém. E a partir do processo de escrita iniciado era necessário o processo de revisão. Nesse processo a criança fazia a análise do seu texto, verificava se tinha alcançado o objetivo a qual tinha determinado no momento da produção, se o outro ao ler o texto escrito por ele seria compreendido.

Permitir o progresso do indivíduo enquanto agente de seus usos e funções da escrita, que o faça reconhecer-se com prestígio para o seu sucesso individual e a realização na sua comunidade, pelo uso real da sua prática, é uma condição pertinente que deve ser estabelecida no processo de escolarização.

Durante o processo de produção dos textos que foram manuseados, explorados em suas funções e objetivos, mesmo com a dificuldade de escrever inicial, o movimento de fazê-la já era diferente. Os alunos participavam com um olhar diferente e passaram a perceber na comunidade em que estão inseridas, as situações de escrita que foram vivenciadas durante o trabalho com eles na sala de aula.

Se o professor aceita o fenômeno de letramento com o acesso amplo à palavra escrita, e seus efeitos sociais, que envolve conflito de valores e identidades, deverá aceitar também seu papel de socializar os aprendizes em uma instituição que deve necessariamente ser olhada criticamente, pois tem servido tanto à transferência de valores sociais comprometidos com classes dominantes como ao controle social que garanta a hegemonia dessas classes. (MATENCIO, 2001. p. 22).

O acesso a escrita não pode ser considerado como um privilégio de poucos, ela é um processo que viabiliza a comunicação social, independente da sua condição social e a escola deve ser o elo de socialização, o lugar de concretização desse saber que potencializa o ser humano. Proporcionar o contato e a exploração do objeto de estudo, pois mesmo diante do contato a aprendizagem não é espontânea. Ela requer reflexão sobre suas características, sua situação de produção, seu objetivo enquanto produção e seu valor enquanto objeto que circula

em uma sociedade, compreendendo que ela é também a forma de comunicação dos sujeitos que fazem uso dela, como evidenciou essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho procurou mostrar que a prática de letramento, que concebemos serem os usos de habilidades das práticas de leitura e escrita como função social, em contextos diversos, extrapola domínios e proporciona real interação entre o sujeito, que é constituinte do discurso, compreendendo significados e reavaliando outros. E que está intimamente ligado ao processo de escrita, enquanto prática social e não somente como condição de transcrever, a estrutura da língua, mas sim de perceber seu uso e função como articulação individual e social como parte do processo de construção humana.

A escola dentro dessa visão deve procurar atender a clientela sobre uma nova perspectiva os processos constituintes da linguagem, verificando as possíveis causas do trabalho com a escrita distanciarem-se do que a torna significativa e real e funcional.

A esse descompasso podemos dar o primeiro apontamento: a escola enquanto procura operar com o objetivo de fornecer conhecimento do indivíduo, sendo para muitos a porta da frente para um universo textual, exclui situações que concebem a prática do letramento, enquanto não valorizam o conhecimento prévio, a leitura de mundo, a relação do sujeito sócio-histórico e sua inserção em um ambiente de interação entre escola e comunidade.

A perspectiva assumida por esta pesquisa sobre o que se espera do trabalho com a escrita está fundamentalmente ligada à concepção de linguagem como discurso, que não tem um fim nela mesmo, e vê sua funcionalidade como ponto de partida para o aprender.

Há um distanciamento entre o discurso que se faz sobre a escola e a sua verdadeira prática escolar. A escola valoriza a escrita, entretanto não a trabalha na perspectiva de construção de sua função social, reduzindo-a somente ao processo de aprender a escrever a escrever. Descarta a enunciação, a intenção, o papel social da escrita que extrapola o ambiente escolar. Não é a escrita recurso somente do ambiente escolar. Ela é um recurso da vida, das relações sócio-comunicativas históricas que o indivíduo estabelece fora do ambiente escolar, é uma continuidade do ser social que a escrita, na concepção de letramento, pode formar.

As atividades realizadas no projeto mostraram que é possível que os alunos percebam a utilidade da escrita com um significado real, como diálogo com a realidade como possibilidade de reflexão.

É preciso não somente a valorização dos conhecimentos prévios, ninguém é isento de opinião, todos temos algo a dizer. Explorar esses sentidos, buscar essas análises, já levam o sujeito a reportar-se a outros ambientes e situações de maneira reflexiva.

Outro aspecto importante que ficou evidenciado na pesquisa é que a escrita precisa ser trabalhada com função social, com textos reais, é preciso negociar sentidos, intenção, persuasão, reformulação de hipóteses, estabelecerem interlocutores, compreender, agir e produzir. Tudo tem um sentido e uma intenção e não um fim nela mesmo.

Os processos de produção permitiram um maior prazer e uma maior interação entre o sujeito e a linguagem. Esse é o envolvimento e o movimento que a escola precisa. É preciso mudar o espaço da sala de aula, para um espaço que se reflète, produz interações, ousa, busca, vivencia e provoca mudanças. Parafraseando Cecília Meireles: A escrita na escola é possível, vamos recriá-la.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A escrita e o outro/interlocutor no dizer das crianças. In: ROSING, Tânia M. K.; SCHOLZE, Lia (Org). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília–DF. INEP – MEC. 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 3ª ed. SP. Mercado das Letras, 1996.

KATO, Marly. Aizawa. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. (Org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

MOLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdos. In: KATO, Marly Aizawa (Org). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas/SP: Pontes, 1988.

REGO, Lúcia Browne. Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Marly Aizawa (Org). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ROSING, Tânia M. K. e SCHOLZE, Lia. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: ROSING, Tânia M. K. e SCHOLZE, Lia. (Org). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília – DF-INE – MEC. 2007.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. In: KATO, Marly. Aizawa. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Artigo recebido em: 01/04/2018

Artigo Aceito em: 20/05/2018