

Refletindo sobre a produção textual no 5º ano

Antonio de Pádua Dias da Silva

Professor do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - Universidade Estadual da Paraíba.

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o compromisso e o planejamento para a prática da escrita no 5º ano do fundamental I. A pesquisa-ação propôs atividades interventivas em sala de aula, desenvolvendo estratégias capazes de subsidiar o aluno quanto ao domínio dessa competência. A intervenção deu-se em uma escola pública e rural do interior da Paraíba, em uma classe multisseriada (4º e 5º anos). O problema da pesquisa reside no fato de que ao aluno não são dadas condições necessárias para o desenvolvimento eficaz da escrita, o que resulta em ações docentes, muitas vezes, dispedagógicas e promotoras de uma incapacidade do aluno. Trabalha-se com a hipótese da reversão dos déficits de escrita, sobretudo, daqueles provocados pelo professor, pela escola e pelos modos de abordagens.

Palavras-chave: Séries Iniciais. Aprendizagem. Dispedagogia.

Abstract

Reflecting on the textual production in the 5th grade

The objective of the article is to reflect upon the commitment and the planning of the textual production practice in the 5th grade of the primary school level 1. The action research proposed intervention activities in the classroom, developing strategies capable of subsidizing the learner as to the domain of this competence. The intervention took place in a public and rural school in the countryside of Paraíba, in a multi-graded class (4th and 5th years). The problem of research lies on the fact that the learner is not given the necessary conditions for the effective development of writing, resulting in often disproportionate teaching actions, instigating the learners' disability. We work with the hypothesis of the reversal of the writing shortfalls, mainly those caused by the teacher, by the school, by the modes of approaches.

Key words: Initial Grade; Learning; Dyspedagogy.

Resumen

Reflexión sobre la producción textual en el 5º grado

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el compromiso y la planificación para la práctica de la escritura en el 5º grado del fundamental I. La investigación-acción propuso actividades interactivas en el aula, desarrollando estrategias capaces de subsidiar al alumno en cuanto al dominio de esa competencia. La intervención se dio en una escuela pública y rural del interior de Paraíba, en una clase con múltiples grados (4º y 5º grados). El problema de la investigación reside en el hecho de que al alumno no se dan las condiciones necesarias para el desarrollo eficaz de la escritura, lo que resulta en acciones docentes, muchas veces, dispedagógicas y promotoras de una descalificación del alumno. Se trabaja con la hipótesis de la reversión de los déficits de escritura, sobre todo, de aquellos provocados por el maestro, por la escuela y por los modos de abordajes.

Palabras clave: Grados Iniciales. Aprendizaje. Dispedagogía.

Introdução

Parece inaceitável, do ponto de vista de quem pesquisa e forma profissionais da educação, o fato de, no Brasil, após a virada de um século, chegar-se a um tempo em que mesmo que as tecnologias da informação e da informática dominem, sobremaneira, o cotidiano das pessoas, o déficit da competência escrita de alunos da educação básica continue sem solução. Cada vez que um órgão ou instituição anuncia o não domínio da escrita por alunos do fundamental e médio, sente-se que o ensino de português continua fazendo pouco para sair dessa “crise”.

A reflexão deste artigo se centra na problemática de como professores do ensino fundamental I priorizam o ensino, desvinculando-o da aprendizagem, pois essa só se torna importante no momento da avaliação, deixando-se de arrolar, durante o processo, várias práticas mantidas por docentes que podem acarretar em uma aprendizagem ineficaz do conteúdo, especificamente, uma não aprendizagem da escrita. Trabalha-se com a hipótese geral de que um docente consciente de sua atuação, em sala de aula, pode fazer a diferença, sem apelar para modelos mágicos do ensinar, uma vez que é da competência (ou deveria ser) de sua formação a orientação sistematizada e racional do ensino da língua escrita. Desenvolver estratégias mediadoras que possam alterar para melhor o desempenho dos alunos é outra hipótese considerada, ou seja, é necessário que o docente tenha consciência de problemas e dificuldades apresentadas por alunos de sua turma (ou por ele mesmo) para melhor conduzi-los ao desempenho da escrita.

O objetivo da reflexão é mostrar possibilidades de adequação de conteúdos, modos de abordagens e intervenções singulares fundamentadas em estratégias de mediação para atingir maior desempenho na escrita de alunos. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa-ação em uma escola pública municipal, na zona rural de Alagoa Grande, Paraíba, cujo público estudantil socioeconomicamente é oriundo de famílias de baixa renda, as quais sobrevivem, também, de subsídios de programas sociais do governo federal¹. Optou-se por trabalhar com a última série do fundamental I, 5º ano, considerando a possibilidade de testar e oferecer alternativas para docentes que ensinam nessa série e para os alunos que mudam de nível de ensino, uma vez que ingressam no fundamental II. Ao todo, foram tomados como colaboradores da pesquisa 13 alunos da referida escola.

1 Bolsa escola, Bolsa família, por exemplo.

Metodologicamente, partiu-se da realidade da turma, quanto às necessidades leitoras. Foram planejadas estratégias que ajudassem no desenvolvimento da escrita argumentativa entre os alunos. Esse foi o grande mote para desencadear as aulas de intervenção: trabalhar a argumentação, levando-se em conta o nível de escrita e de pensamento dos colaboradores, apesar de se saber que, nesse período escolar, enfatiza-se quase exclusivamente o gênero narrativo, por ser considerado de maior assimilação cognitiva nesta fase. Tomou-se a inferência como categoria de análise das produções textuais dos colaboradores.

Para chegar-se aos resultados da pesquisa, foram arroladas como corpus de análise todas as atividades propostas e respondidas pelos alunos (um total de 3), na sequência em que foram apresentadas, para, assim, ser estabelecido um grau de desempenho da escrita, a partir, também, das estratégias de mediação adotadas durante as intervenções. Tendo-se em vista a realidade local dos alunos, trabalhou-se com o tema “violência sexual”. O período de intervenção aconteceu durante todo o quarto bimestre (meados de outubro a meados de dezembro de 2017), no período matutino.

Durante a pesquisa-ação, foram consideradas as dificuldades de aprendizagem de alunos relatadas pelo professor responsável pela turma. Dados específicos de alunos (déficit de aprendizagem e desempenho, problemas comportamentais) foram obtidos também através de comentários anotados, fornecidos por professores e corpo gestor que trabalharam com os colaboradores em anos anteriores. Foi elaborada uma sequência didática específica com a finalidade de testar as estratégias previamente planejadas para, posteriormente, verificar e comparar os resultados que serão apresentados na parte de discussão deste artigo. A ideia é contribuir para um ensino de produção textual no fundamental I de forma mais otimizada, discutindo a questão da dispedagogia que, muitas vezes, pode ser a causa de um déficit na escrita de alunos, seja das séries iniciais ou de outras.

Ensino de língua e produção textual na educação básica

O ensino de português, em seus vários níveis, vem sendo questionado, sobremaneira, há décadas, não somente porque o mercado exige competências específicas dos sujeitos em formação, como também há a interferência de novos gêneros discursivos gestados em outras mídias (memes, emojis), que necessitam de um tratamento diferenciado no plano da escrita, de novos modos de abordar os assuntos da língua

portuguesa para atender as reais demandas dos alunos e, talvez, o que consideramos mais importante, corroborando Irandé Antunes, de um ensino de português voltado para a aquisição imediata “das competências em leitura e escrita de textos” (ANTUNES, 2003, p. 16).

O profissional da educação encontra no mercado editorial uma vasta produção relacionada ao ensino da escrita como a de Marcuschi (2008), Serafini (2001), Koch (2008), a organização de Rojo e Moura (2012), por exemplo, mas não há uma relevante variação desse tom de investigação que se volte para as séries iniciais. Talvez isso ocorra porque é da competência do pedagogo a alfabetização e o letramento até o 5º ano, e não a realização de uma efetiva orientação para a produção textual.

Em *Muito além da gramática* (ANTUNES, 2007), Antunes anuncia uma visão de ensino de português vinculado à produção textual ou à reflexão da língua em contextos de produção textual. Mas, ainda assim, não configura um estudo sistemático sobre produção de textos nas séries iniciais. Esses dados, quando cruzados com o resultado da prova de redação do Enem 2018, revelam o quanto, ainda, a escola precisa investir na formação de produtores de textos, pois o problema da pesquisa empreendida assenta-se sobre a performance estudantil na produção textual, tendo como referente um ensino precário e deficitário quanto a esse aspecto, seja pela má condução do processo, ou por escolhas conteudísticas não relacionadas às reais necessidades das competências exigidas para o alunado de hoje.

O resultado no Enem 2018² ilustra toda a discussão desse artigo: dos mais de 3,7 milhões de candidatos às vagas do ensino superior no Brasil, inscritos em 2017, apenas 53 obtiveram a nota máxima em redação e cerca de 309 mil zeraram esta prova. Ao acompanhar, anualmente, o resultado desse exame, é de se perguntar como e por que a escola (não) ensina a produção textual a seus alunos. Em termos objetivos, o aluno que conclui o ensino médio apresenta um déficit considerável em produção de texto, tornando-o incompetente para várias funções em sociedade ou inapto para dar prosseguimento aos estudos avançados nos cursos universitários. Essa falta de competência pode ser um reflexo de várias ações e práticas ineficazes adotadas pela escola desde o fundamental I.

Quando se trata de produção textual, como essa competência funciona em

2 Os dados foram obtidos em www.ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-18/enem-2017-resultados.html e capturados em 05/02/2018, às 09:50h.

salas de aulas de nosso país? Essa questão é a que motiva as discussões da presente pesquisa, quando se tem em mente resultados de escritas como os apresentados pelo Enem, já referidos aqui. Considera-se a produção escolarizada de conhecimento na perspectiva pensada por Joane Cavalcanti; Marcela Silva e Lívia Suassuna (2014, p. 14), isto é, que seja “relevante para o aluno e a sociedade em geral; adequados aos objetivos de ensino; [...] e válidos como promotores do desenvolvimento cognitivo”.

Essa fala se torna importante porque, quando se pensa a construção do currículo, sobretudo o de língua portuguesa, leva-se em conta aspectos que devem estar vinculados à “relevância para o aluno e a sociedade em geral”, além dessa produção ser “válida como promotora do desenvolvimento cognitivo”. Logo, não é qualquer gênero ou de qualquer forma que se trabalha a escrita no fundamental I. As mesmas autoras defendem que “os currículos de língua portuguesa incorporem novos conteúdos [...] que ampliem a aprendizagem e a autonomia; que sejam enfim, relevantes para o sujeito nas diversas situações discursivas de que ele participe” (CAVALCANTI, SILVA e SUASSUNA, 2014, p. 15).

É pensando em um currículo de língua portuguesa que atenda às atuais necessidades de alunos que reitera-se a fala supracitada, porque acredita-se que não apenas conteúdos mas também modos de abordagens – que possam favorecer a ampliação da aprendizagem e construção da autonomia do sujeito – são fatos relevantes no processo educacional, principalmente, quando é possível pensar um currículo capaz de promover a aquisição e o desenvolvimento das competências leitora e escrita. Logo, a competência da escrita torna o sujeito mais confiante em si para ir em busca de alternativas de vida, porque o mercado de trabalho, a vida, enfim, várias situações do cotidiano exigem esse domínio e as aulas de português deveriam ser direcionadas para a ampliação dessa competência pelos alunos.

Analisando a escrita de colaboradores da pesquisa: a escrita simétrica

Os textos apresentados a seguir são frutos das atividades desenvolvidas na escola já citada, com um objetivo prioritário: investigar a capacidade de aquisição e o desenvolvimento da escrita por alunos do 5º ano³, considerando-se a) as dificuldades

3 É evidente que, em apenas um bimestre, os resultados apresentados possam ser apenas embrionários; mas reiteram minimamente a tese de que quando se intervém de modo sistematizado em uma prática docente, é possível perceber resultados afirmativos, mesmo em curto espaço de tempo.

apresentadas para progredir na produção textual, b) as estratégias de mediação desenvolvidas para sanar essas dificuldades localizadas e c) a inferência como categoria de análise textual⁴.

Como critério de análise, os textos dos alunos foram divididos em dois blocos: 1) os que apresentaram resultados afirmativos da intervenção docente durante a pesquisa, atendendo a um grau ideal de escrita para a série cursada, logo, aqui, considerados simétricos quanto à escrita esperada e avaliada favoravelmente pela escola e 2) os que apresentaram dificuldades na proposta inicial e demonstraram uma superação do baixo desempenho dessa competência, durante o percurso da intervenção, saindo de um grau bem aquém do esperado pela série cursada para um contínuo progresso dessa competência – aqueles com escrita considerada assimétrica em relação ao esperado pela escola que avalia essa escrita desfavoravelmente.

O tema gerador das leituras e produções textuais da sequência didática foi “violência sexual”. Dos 13 alunos da turma multisseriada, envolvendo os 4º e 5º anos⁵, tomou-se como recorte as produções de dois alunos, A e J⁶. Metodologicamente, duas produções foram tomadas aleatoriamente (porque qualquer uma do bloco 1 ou 2 apresenta o mesmo grau de competência, mesmo considerando as diferenças particulares) com o intuito de perceber nelas os graus de atendimento, distanciamento e superação do que a escola eventualmente exigiria como produção textual adequada. Veja-se o texto abaixo:

Exemplo 1 – Primeira versão da produção textual de A

A ESPRORAÇÃO SEXUAL DE crianças E ADOLECENTES São muito Graves que dar muitas doenças Para As PESSOAS no mundo, SE A GENTI sofrer essas viOLEncia não devemos esconder diqui 100 de qualquer maneira Para A Genti melhorar AS nossas vid E A de todo mundo que sofre essas viOLENCIA.⁷

4 A intervenção desenvolveu-se seguindo um planejamento proposto para uma sequência didática que previu 8 encontros de 3 horas cada. Foram lidos, ao todo, 4 textos, cujos focos de interesse recaíram sobre a temática adotada e o modo de o sujeito se posicionar no texto argumentativamente. Foram lançadas aos colaboradores 3 propostas de produção textual, sendo, delas, 2 de reescrita: partiu-se das condições de produção, produziu-se o texto, refletiu-se sobre a escrita produzida e esta passou por dois momentos de reescrita.

5 Os alunos estavam assim distribuídos: 7 matriculados no 4º ano e 6 matriculados no 5º ano, com faixa etária, no geral, entre 9 e 12 anos.

6 Os nomes dos colaboradores serão preservados por questões éticas de pesquisa e os mesmos serão identificados através da letra inicial de seu primeiro nome.

7 Na transcrição dos textos dos colaboradores, preservou-se a grafia original, o modo inte-

Essa é a primeira versão da produção textual de A, aluno do 5º ano da turma multisseriada, com 12 anos de idade, que respondeu, como os demais presentes no dia da atividade, ao enunciado: “1. Produza um artigo de opinião sobre a temática Violência Sexual”. Para entender o texto do colaborador e seus respectivos desdobramentos, é preciso dizer que os pesquisadores previamente elaboraram uma sequência didática com o intuito de trabalhar o gênero discursivo artigo de opinião, ideia logo abandonada, mesmo quando o enunciado exigia esse gênero, porque percebeu-se uma não intimidade com o gênero, embora tenha sido trabalhado em sala. Apesar do enunciado, optou-se por considerar o modo do argumentar.

O texto de A apresenta vários problemas de organização, micro e macro textuais, tornando evidente a dificuldade do colaborador em planejar suas ideias, em argumentar, elaborar um ponto de vista e transpô-lo para a escrita, embora o tema (violência sexual) faça parte do cotidiano da comunidade em que se inserem todos os alunos da referida escola⁸. Veja-se a mesma produção textual, resultante de processo de refacção⁹, depois de um dos textos da turma ser reescrito coletivamente:

Exemplo 2- Refacção da produção textual de A

A violência sexual

A violência sexual contra crianças e adolescentes acontece em todo canto do mundo

e isso é um grande absurdo que acontece com essas crianças, e quando as pessoas oferecem presentes, bala e dinheiro não resea nada disso que você esta sofrendo violência sexual.

e em caso disso devemos denuncia, disque 100 porque você pode sofrer com o seu pai, padrasto, e com gente desconhecida.

gral de como o texto foi escrito, em sua formatação/paragrafação.

8 Durante a elaboração da Sequência Didática, foram feitas sondagens quanto aos temas relevantes para comporem o banco de textos para a leitura dos alunos. Devido ao alto índice de violência sexual na comunidade, relatado por professores, alunos e gestão escolar, optou-se por tomar o tema como motivador das discussões, acreditando-se ser um meio propício para esclarecer os alunos sobre essa prática prejudicial a sujeitos em formação.

9 Antes da versão melhorada do texto, o professor pesquisador trabalhou coletivamente a reescrita de um dos textos produzido na turma para mostrar como operar essa atividade ainda não vista pelos colaboradores. O objetivo era subsidiar os colaboradores quanto à tarefa solicitada, dando-lhes primeiramente condições de produção.

Nesta segunda produção percebe-se um nível organizacional diferente, mais simétrico, apesar de vários problemas de ordem micro e macro estruturais ainda evidentes. O texto reescrito divide-se em três partes distintas, recuperando as chamadas inferências trazidas à tona durante a intervenção. Para além do título dado, no primeiro parágrafo, o autor do texto lança uma tese, mesmo que fundada em pressupostos óbvios (em todo o mundo ocorre a violência sexual contra crianças e adolescentes).

No segundo parágrafo, o autor procura desenvolver a tese, lançando sua opinião sobre as ocorrências dessa violência (um grande absurdo) e aconselhando o leitor virtual a tomar cuidados, porque os sujeitos mais propensos a esse tipo de violência são crianças e adolescentes, e os modos como esses sujeitos vulneráveis são cooptados pelos “criminosos” (oferecimento de presentes, balas e dinheiro [provavelmente por estranhos]). Por fim, no terceiro e último parágrafo, o autor procura dar a solução preventiva para que os vulneráveis a essa violência evitem a ocorrência do fato (denunciar a pessoa suspeita, ligando para o número 100, correspondente, no Brasil, ao número geral para a delação de violência e crime sexual envolvendo crianças e adolescentes) e orientando os supostos vulneráveis para o fato de que os adultos envolvidos nesta prática podem ser pessoas muito próximas e quase impensáveis por quem sofre a violência (pais, padrastos).

Observe-se que houve um avanço quanto ao domínio da escrita no tangente à organização sequencial das ideias, ao seu desenvolvimento, início e conclusão, apesar de problemas da ordem da paragrafação (iniciar parágrafos com minúsculas), ortografia (“abisurdo”, “reseba”), pontuação (final do primeiro parágrafo), acentuação (“esta”), além de outras questões como parágrafos curtos que estão presentes na escrita de A.

No quesito *inferência*, o produtor do texto satisfaz o leitor quanto ao que foi lido e discutido e, posteriormente, recuperado em sua escrita. Se as inferências, segundo Ingedore Koch (2013, p. 28), “constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros de comunicação”, pode-se afirmar que o produtor do texto constrói esse jogo entre o dado e o novo, através da inferenciação, fazendo as ideias alcançarem uma progressão em seu texto, apesar de mínima, partindo do tema (o dado) e construindo o rema (o novo).

Apoiando-se em van Dijk e Kintsch (1983, p. 65), Koch (2013, p. 34) entende

que estratégia é “uma instrução global pra cada escolha ser feita no curso da ação”, logo, infere-se, diante dos textos dados, que: a) o pesquisador lançou mão da estratégia de reescrita coletiva da produção textual, dando condições para que os colaboradores relessem e reescrevessem com maturidade a primeira versão do texto e b) o produtor do texto, em particular, assimilou o conteúdo de forma eficaz a ponto de se utilizar da estratégia de iniciar, desenvolver e concluir o texto de forma simétrica.

O texto abaixo mostra o quão longe um trabalho sequenciado, planejado e com estratégias específicas, com fins de conduzir o aluno ao domínio da competência escrita é capaz de chegar. Uma vez passado pela reescrita, o texto é apresentado em sua versão final¹⁰. Veja-se a diferença entre os momentos específicos das condições de produção e como é possível conduzir alunos do 5º ano à escrita argumentativa.

Exemplo 3 – Versão final da produção de A

VIOLÊNCIA SEXUAL

A violência sexual contra crianças e adolescentes acontece em todo canto. Esses crimes acontece mais com meninas do que meninos.

Portanto, os abusadores pode ser pai, mãe, padrasto e outros da família.

Por isso, devemos acabar com essa violência, porque deixa doença em várias crianças. Logo, esses abusadores devem ser presos. Disque 100 em casos dessa violência.¹¹

Apesar do conteúdo não ser alterado, nesta versão final do texto (houve o acréscimo de elementos como o nível de ocorrência dessa violência entre os gêneros masculino e feminino, por exemplo), percebe-se uma reflexão maior do uso da língua no contexto do estabelecimento de sentidos na escrita. Isso se materializa no uso de

10 Dadas as condições de produção (leitura de textos sobre violência sexual e o modo como o texto lido foi estruturado para surtir o efeito desejado por seu produtor), passou-se à reescrita do texto que, mesmo com uma revisão contínua, manteve-se a leitura e discussão de textos sobre o mesmo tema, chamando-se a atenção para os modos de argumentar, do lançar um ponto de vista encabeçado por termos específicos que garantissem a produção de sentido almejada pelo produtor textual.

11 Se o processo de intervenção/mediação tivesse priorizado dois bimestres, pelo nível de progresso obtido quanto à escrita dos colaboradores no tempo de desenvolvimento da Sequência Didática, poder-se-ia perceber várias questões de ordem linguísticas (microtextual) e de gênero discursivo (macrotextual) sendo resolvidas competentemente pelos alunos.

operadores argumentativos¹² e, possivelmente, devido a orientações didáticas anteriores, uma vez que foram lidos pela turma textos argumentativos, destacando-se o modo como os sentidos que se quer imprimir no outro dependem da escolha de operadores específicos. Nesta versão final, o produtor do texto busca estabelecer um sentido específico, dando provas de que a reflexão sobre os usos da língua no cotidiano, sobretudo, em se tratando de argumentação e do se posicionar no mundo/texto como sujeito, é possível com alunos do 5º ano ou do fundamental I.

De acordo com Kramer (2010, p. 16), “embora a escola valorize a palavra escrita [...] não chega a trabalhar especificamente com essas práticas”, ou seja, aparentemente, toda a dinâmica das disciplinas querem convergir para o ideal do aluno leitor e produtor textual. Todavia, diante do modelo de aula de português na escola em que se deu a intervenção, a prática da escrita como suporte para o sujeito enfrentar o seu dia a dia está longe de acontecer.

A prática de intervenção soou afirmativa porque o pesquisador investiu em estratégias mediadoras que possibilitaram o trabalho com a produção textual em uma turma discriminada, marginalizada por compactar duas séries distintas sob a tutela de um único professor, prática essa que, contrariando toda uma estrutura curricular, de tempo, espaço, atenção e cuidados, possibilitou desenvolver, junto aos alunos, uma escrita argumentativa inicial alicerçada no cotidiano da turma, trabalhando-se com um tema próximo da realidade dos envolvidos.

Esse modelo de escrita favorece o desempenho eficaz porque é alicerçado em bases cotidianas do alunado. Maria de Lourdes Matencio (1994), ao trazer à tona modelos de práticas de leitura e escrita de outras culturas, estudados por outros pesquisadores, apresenta um que coincide com o modelo adotado na pesquisa-ação aqui descrita e analisada, baseando-se em Heath (1982), que pesquisou a prática da escrita em comunidades como a Maintown¹³ e afirma:

12 De acordo com a Linguística Textual, operadores argumentativos são estruturas linguísticas usadas conscientemente para dar ao texto ou ao enunciado a força argumentativa ou o sentido integral que o produtor do texto pretende junto ao enunciatário (sujeito a quem o discurso é endereçado). Ideias como conclusão (logo, por fim), adversidade (mas, entretanto), comparação (como, tal qual) dentre outras, são encabeçadas linguisticamente por operadores argumentativos que reiteram o sentido que se quer para o enunciado.

13 Segundo Matencio (1994), Heath desenvolveu um longo estudo com 3 comunidades norte-americanas, cujas diretrizes e valores da experiência com a escrita são distintos. A tese central de Heath é a de que os modos de fazer ou construir sentidos são culturais. Na sua pesquisa, foram estudadas as comunidades: Maintown (formada por brancos e negros com formação universitária),

O acesso à escrita é amplo e sua valorização vincula-se ao sucesso no futuro, as crianças aprendem desde cedo que o que a escrita representa não é apenas a transcrição de eventos reais, aprendendo também a falar sobre o que leem e a relacionar o conteúdo do que é lido ao seu conhecimento de mundo. (MATENCIO, 1994, p. 29)

Neste caso, a intervenção na turma multisseriada seguiu este modelo de prática de escrita, porque o professor pesquisador atribuiu ao acesso à escrita esse valor de sucesso pessoal, profissional, social, objetivando a preparação do aluno para encarar o seu dia a dia pela linguagem, por isso a necessidade de dominar essa competência para poder falar por si e de si, dos seus, buscar modos de se posicionar em várias situações práticas do dia a dia em contexto de linguagem (não apenas escrita).

As produções textuais da turma em tela demonstram o progresso havido neste domínio, quando se compara a primeira à última versão da produção textual. Todos os colaboradores identificaram-se com o tema, mesmo não sendo comum entre eles; falaram de suas experiências de vida, analisaram o contexto social em que moram, dialogaram com o tema relacionando-o ao cotidiano, às conversas ouvidas, às notícias assistidas e aos casos reais existentes no meio da comunidade em que habitam. Ou seja, a produção textual teve reflexo direto no cotidiano deles, falou da experiência de vida deles, levantou a autoestima deles no quesito domínio da escrita, pois essa não representou “apenas a transcrição de eventos reais” para eles, que aprenderam “também a falar sobre o que leem e a relacionar o conteúdo do que é lido ao seu conhecimento de mundo” (KRAMER, 2010, p. 29).

Isso satisfaz o critério de análise da produção argumentativa quanto ao nível de inferência textual, pois, no dizer de Koch (2013, p. 36), o produtor textual, ao partir de um tema (o dado), desenvolve o rema (o novo) com “novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada”. Desse modo, os textos dos colaboradores: partiram do tema lido em textos diversos, discutiram-no, formularam suas ideias sobre ele e as transpuseram para a modalidade escrita da linguagem.

As inferências foram suportes primordiais para falarem de si, por si, momen-

Roadville (formada por operários brancos com baixa escolaridade) e Trackton (formada por operários negros de baixa escolaridade). Na comunidade Maintown, o acesso à escrita é relacionado ao sucesso escolar e à ascensão social do sujeito em seu futuro profissional.

to de maior importância para um aluno que se percebe dominando uma modalidade de linguagem tão prestigiada na sociedade em que está inserido e, ao desenvolver a competência, descobre o valor de encontrar um modo de se colocar como sujeito, de opinar, de expor pensamento, ser contrariado, defender seu ponto de vista, se fazer ver pelos outros sociais.

A escrita assimétrica e sua superação

Entende-se por escrita assimétrica aquela que resulta em um modo de escrever aparentemente perturbado (e perturbador), não correspondente ao nível ideal e trabalhado pelo docente, distante, portanto, das escritas da maior parte do grupo de alunos. Os textos apresentados a seguir correspondem à mesma série de atividades propostas para a turma. Trata-se do texto de J, aluna do mesmo 5º ano, 12 anos de idade, aparentemente apresentando vários problemas de aprendizagem e comportamento, de acordo com as informações obtidas na escola. J é uma aluna “calada”, isolada, sentando no final da sala ou afastada dos colegas, não sociável, negando-se a participar de quaisquer ações interativas em sala de aula e que exijam dela um posicionamento sobre quaisquer assuntos ou a simples participação nas aulas. Não permite que suas atividades (quase não feitas) sejam vistas pelo professor da turma e tem um histórico de repetência a partir do segundo ano.

Quando convidada a fazer a tarefa que A e os demais fizeram (Produza um artigo de opinião sobre a temática Violência Sexual), escreveu:

Exemplo 4- Primeira versão da produção textual de J

QUEM FICA CALADO
TAMBEM E CUILPADO

Infere-se que, pelo nível de textualidade,¹⁴ presente no enunciado, a colaboradora, neste primeiro momento, recusando-se a desenvolver a atividade, repete uma

14 Entende-se por textualidade um nível (simétrico) de escrita de um texto micro e macro-textualmente organizado que dá a esse o caráter de “texto”, porque o contraponto da não textualidade é a aglomeração de frases, letras ou enunciados que não formam (para o leitor) sentidos ou mesmo a mera reprodução/cópia de textos que implicam uma não autoria/produção.

fórmula linguística ou enunciado reiterado algumas vezes tanto nos textos lidos (como motivadores das discussões geradas em sala) como por parte do professor responsável pela intervenção. Transcrito tal qual encontra-se no original, entende-se que J, diante da iminência de ser cobrada em uma atividade que não queria ou não sabia fazer, resolve “livrar-se” da atividade copiando. O enunciado denuncia inicialmente uma falta de criatividade, de compreensão da proposta dada, destoando das discussões entabuladas em sala. Na verdade, toda a discussão gerada, durante as duas primeiras semanas de aula, para se chegar a essa primeira atividade, foi negada pela memória e querer da colaboradora.

Depois de discutida a atividade em coletivo e de se considerar a importância do tema e das atividades, do processo de ensino-aprendizagem e da estratégia docente de sentar ao lado dela, motivando-a a participar das atividades, convidando-a a se posicionar, se quisesse, sobre o assunto, ela demonstra uma inicial mudança de atitude, ao se tornar foco da atenção docente, o que, provavelmente, não acontecia com os seus professores anteriores, que a mantinham em posição de escanteio, já que ela se negava a participar de atividades coletivas e de momentos de socialização. Foi, então, que, na segunda atividade, ela se moveu, mudou de atitude e, diante do enunciado (Produza um texto argumentativo sobre a temática Violência Sexual levando em consideração todas as nossas discussões em sala de aula), escreveu:

Exemplo 5 – Reescrita da produção textual de J

Avíollísa cegícuaú

Avíollísa cegícuaú éú trime cotra tríaesa é o doele

eu passo fazeras

meus trabalhos

eu poss levantar a

mão quarido quero

Evidente que a textualidade desta produção fica comprometida, em sua micro e macro estrutura, quando se tem em mente o enunciado motivador deste texto. Apesar deste sério comprometimento, é possível perceber na escrita significados inferidos, não adivinhados. Primeiramente, deve-se ter em mente que este tipo de escrita, aqui chamado de *assimétrica*, poderia corresponder à grafia problemática, aquela estudada

por psiquiatras, psicólogos e psicanalistas. De acordo com Boyer (1982, p. 13), “os distúrbios de linguagem fora da patologia mental se agrupam, em geral sob a denominação genérica de *afasia*, com base em critérios extralinguísticos clínicos e anatômicos”. Toma-se essa referência não para afirmar que a escrita de J seria resultante de distúrbios afásicos, mas porque, segundo relato do professor responsável pela colaboradora no ano letivo de 2017, a característica maior dela era a afasia, a não comunicação por via oral ou escrita, nem mesmo gestual entre os seus colegas, na comunidade da qual faz parte.

Por uma visão mais apressada, poder-se-ia dizer tratar-se de um distúrbio de linguagem que se materializaria no texto da forma como a produção textual de J foi transcrita. Por outro lado, poder-se-ia cogitar, também, em que nível de escrita, segundo Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1985) a aluna estaria.¹⁵ J apresenta déficit no desenvolvimento da escrita, uma vez que encontra-se no 5º ano e, aparentemente, nem mesmo conseguiu ser alfabetizada de modo adequado, se fosse considerado, por exemplo, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que estende a alfabetização mais plena e/ou ideal até o 3º ano.

O texto de J, segundo inferências do pesquisador, pode ser traduzido em sua literalidade conforme apresentado abaixo:

Exemplo 6 – Tradução literal da reescrita do texto de J

A violência sexual

A violência sexual é um crime contra crianças. É uma doença.

Eu posso fazer os

Meus trabalhos

Eu posso levantar

Mão quando quero

Assim, mesmo enfrentando dificuldade de interpretação dessa escrita, a hipótese de trabalho defendida é a de que não se trata de um atraso no processo de aquisição da linguagem escrita (apesar de apontar para dificuldades críticas quanto

15 Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a linguagem escrita da criança pode ser visualizada em três estágios com cinco níveis: Pré-Silábico (nível 1: a criança desenvolve traços típicos e peculiares em forma do m cursivo; nível 2: a criança estabelece uma quantidade fixa de caracteres para representar palavras); Silábico (nível 3: a cada sílaba registrada a criança atribui um valor sonoro); Silábico-Alfabético (nível 4: trata-se da passagem do nível silábico para ao alfabético; nível 5: a criança é capaz de desenvolver uma análise fonética).

ao domínio desta competência), como também não se trata de um distúrbio mental de linguagem.¹⁶ Trata-se de uma falta de atenção dada à aluna que, assim, ficou impedida de, dentro de seus limites de aprendizagem, desenvolver a competência escrita. Essa hipótese é tão provável que, após a reescrita coletiva, a colaboradora apresenta a sua terceira versão para o mesmo texto:

Exemplo 7 – Terceira versão do texto produzido por J

AVIOÊNCIASEXUALCONTRACRIANÇASEDOLESCE

AViolência sexual ocorregeralmente com crianças eado através de ameaças.

Pode não ser o texto simétrico esperado, mas há de se perceber uma nítida mudança, um avanço considerável, quando se compara a escrita da primeira versão do texto (uma cópia de texto ou fala já lido) a esta última, na qual se percebe um planejamento de ideia, um modo articulado de compor essa ideia na modalidade escrita. É um início de texto, sim, que poderia ser desenvolvido com a mediação docente, todavia a intervenção culminou nessa atividade. Mas é possível provar que há como desenvolver junto ao aluno estratégias de monitoramento e acompanhamento, sem que isso seja traduzido em uma atenção especial no sentido de a pessoa ser *especial*. Mesmo falando, aqui, em escrita simétrica, tem-se consciência de que, reiterando Ianhez e Nico (2002, p. 49), “no Brasil não há uma cartilha padrão sobre os níveis escolares e as competências dos alunos para cada uma delas”.

Ao considerar o fator *inferência*, percebe-se que a colaboradora avança nesse sentido: traz para a textualidade do início de sua produção (o texto planejado não é desenvolvido nem se chega a um fim, apenas tem seu início demarcado) aspectos das discussões debatidas, entabuladas em sala de aula durante o processo de intervenção. O título do texto configura literalmente o tema abordado com os alunos. Além do título, dois elementos são importantes inferências resgatadas de modo subjetivo, particular: com quem ocorre a violência tratada (crianças e adolescentes) e um provável modo dessa prática (através de ameaças, de coerção). Ou seja, a colaboradora demonstra um saber fazer, apesar de embrionário, dando importância àquilo que tem a dizer de modo escrito.

16 Mesmo sem o pesquisador pertencer a esta área de conhecimento que estabelece diagnósticos como o aqui em discussão, as leituras feitas induzem a essa afirmativa.

Considerações finais

As produções textuais dos colaboradores A e J induzem à crítica dos modelos de práticas de ensino de produção de texto (não) adotadas e (não) desenvolvidas em escolas públicas. Isso soa importante devido a todos os questionamentos feitos neste artigo. Se algo não avança, se há entrave e dificuldade na adoção de um planejamento mais eficaz sobre a escrita nas aulas de português, o que o professorado está fazendo em sala de aula para que, reiterando os dados do Enem 2018, cerca de 309 mil candidatos a vagas em universidades públicas do país tenham zerado a prova de “redação”? O que está sendo ensinado e o que se aprende nas aulas de português?

As estratégias desenvolvidas, previamente planejadas e postas em uma sequência didática para servir como diretriz (não engessada, mas flexível) de um bimestre escolar, demonstram não apenas a racionalização de uma prática, mas, e sobretudo, um compromisso firmado entre aquele que é responsável pelo ensino (o docente) junto àquele que necessita da aprendizagem (o discente). É evidente que a relação não se dá em via de mão única, de modo que o professor ensina e o aluno aprende.

No caso específico da colaboradora J, fica evidente que o pensamento da escola frente ao desempenho dela em sala de aula é de puro abandono em nome de uma dificuldade atribuída como inerente ao sujeito (a maior parte das escolas trata o aluno nessas condições de um modo único, escanteando-o). O fator “inerência” desobriga o professor da responsabilidade de atuar junto, de desenvolver estratégias próximas das crianças que necessitam de ajuda. Reter a criança em uma série ou aprová-la não faz diferença neste caso, como aconteceu com J. Imbuída de uma função unicamente comprometida (não compromissada) com a aprendibilidade¹⁷, a escola, na aula de português, especificamente, descartou a processabilidade, caminho que poderia ser desenvolvido para melhorar a aquisição e o domínio da competência escritora dos alunos.

Neste sentido, longe de atuar como agente favorecedor de uma educação eficaz, o agente educacional (professor e português) trabalha na contramão da pedagogia, tornando sua prática dispedagógica. O termo, buscado em Ianhez e Nico (2002), Fonseca (1995) e Mendes (1978) diz respeito àquela prática educacional ou de ensino

17 Os conceitos de aprendibilidade e de processabilidade foram apropriados de Corrêa (2015, p. 108-110). A aprendibilidade diz respeito àquilo que é possível de ser aprendido naturalmente, em condições “normais”, sem treinamento específico; já a processabilidade diz respeito à capacidade de o sujeito encontrar e desenvolver mecanismos de aprendizagem via processo, em constante diálogo e busca.

que, em algum momento, torna a aprendizagem ineficaz, prejudica o avanço desta, seja por parte da escola (condições não adequadas para um ensino) ou do próprio professor (uso de método ou abordagem incoerente com a realidade do alunado, posturas não educativas, foco no ensino sem se preocupar com a aprendizagem etc.).

Quando um docente escanteia um aluno como a colaboradora J, tornando-o invisível em sala de aula, todo o seu processo de ensino-aprendizagem, para este sujeito em particular, soa dispedagógico porque o atinge na direção contrária. As produções textuais de J são uma prova viva de que, quando as ações são planejadas, a abordagem é racionalizada, logo, se estabelecem objetivos e metas a serem alcançadas. O resultado, como a última produção dela, por si só, denuncia o grau de compromisso docente que procura modos de ensino capazes de resultar em constante processo de aprendizagem.

São ações dessa natureza que necessitam ser incorporadas ao dia a dia da sala de aula dos professores de português, hoje: práticas de ensino de língua portuguesa funcionais, dos níveis iniciais aos mais avançados. Isso, se o ideal é construir sujeitos competentes e dominando a modalidade escrita da língua, tão valorizada socialmente, mas ainda distante de ser de domínio da maioria daqueles que chegam a concluir o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

Referências

ANTUNES, I. *Aulas de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BOYER, P. *Distúrbios da linguagem em Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CAVALCANTI, J. V. P.; SILVA, M. T. M. de; SUASSUNA, L. Como os professores

definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de língua portuguesa. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 11-29.

CORRÊA, L. M. S. Processamento linguístico e aquisição da linguagem: uma abordagem integrada. In: BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. (Orgs.). *Linguagem e cognição: processamento, aquisição e cérebro*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2015. p. 107-142.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HEAT, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, n. 11, p. 49-76, 1982.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Alegro, 2002.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2013.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Pa-

rábola, 2008.

MATENCIO, M. L. M. *Produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENDES, C. B. Dislexia ou dispedagogia. *Análise Psicológica*, v. 1, n. 2, p. 157-162, 1978.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

Submetido em: 04-04-2018

Aceito em: 28-06-2018