

PRÁTICAS DE ESCRITA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Juliano Guerra Rocha¹

Introdução

No decorrer da história da educação brasileira diversos projetos e iniciativas governamentais tentaram banir o analfabetismo. Não obstante, os programas de alfabetização tornaram-se motes de campanhas eleitorais e argumento em defesa da cidadania e democracia. Saber ler e escrever, que nos séculos passados, era um privilégio da minoria, no Século XXI é uma condição essencial para sobrevivência na lógica capitalista de mercado e na sociedade modernizada pelos altos padrões de tecnologia. Porém, não basta codificar e decodificar os códigos linguísticos. É necessário que o sujeito aprenda a utilizar a leitura e a escrita dentro de uma função social. No entanto, as pesquisas apontam e os dados estatísticos atestam que temos um novo analfabetismo produzido no Brasil, o escolar. Ou seja, crianças que passaram 9 anos ou mais nos bancos escolares e não conseguem dominar com fluência o sistema de escrita alfabética, bem como utilizá-lo em seu dia a dia para atender as exigências da própria sociedade.

A última Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada em 2014, pelo Ministério da Educação, revelou através dos seus indicadores que temos uma expressiva quantidade de crianças que chegaram ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem as noções elementares de leitura, escrita e matemática. Considerando que 2,5 milhões de crianças participaram do teste, os dados² assinalam que apenas 248.000 crianças estão no nível 4 de leitura e 247.000 no nível 5 de escrita. Além disso, os resultados apontam uma desigualdade entre as regiões brasileiras. Os estados do Norte e Nordeste ainda permanecem com os piores índices, enquanto o Sul e Sudeste sobressaem.

Diante disso, como se explica esse panorama desastroso da aprendizagem da escrita? Longe de procurarmos uma resposta, esse trabalho lança reflexões acerca das práticas de escrita na escola pública, a partir da análise das propostas de produção textual em classes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos que essas atividades e as práticas dos professores serão definidoras e norteadoras das competências das crianças em serem autoras de textos.

Sabemos que a escrita não está apenas na escola. Luria (2001, p. 143) nos lembra que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Entretanto, é a instituição escolar, a responsável por sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Dentro desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo analisar as atividades de produção de textos aplicadas em turmas do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental –, observando se as propostas permitiam ao aluno uma liberdade de expressão e criação, bem como um efetivo aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). As perguntas norteadoras da investigação foram: Quais as principais características das atividades de produção de texto aplicadas nas turmas do ciclo de alfabetização? As propostas de produção textual permitiam ao aluno uma liberdade de expressão, criação e consolidação do SEA?

Para responder a tais questionamentos, acompanhamos durante o primeiro semestre de 2015, sete turmas de alfabetização de uma escola pública em um município localizado na região sul do estado de Goiás. Nossas fontes de pesquisa foram os planejamentos de sete professoras alfabetizadoras e os cadernos dos alunos. A partir desses materiais, utilizando uma metodologia

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: juguerra_rocha@yahoo.com.br.

² Dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e que estão disponíveis em seu site.

de cunho quanti-qualitativa, sendo descritivo-interpretativista, procuramos depreender as práticas de escrita e as nuances de concepções que circulam no contexto escolar sobre como a criança aprende a escrever.

Logo, esse trabalho está organizado em duas seções. A primeira intitulada de “A presença da produção escrita”, fazemos uma discussão inicial sobre a quantidade de propostas de produção textual identificadas durante o semestre da pesquisa, problematizando os dados numéricos e apresentando as atividades identificadas. E por fim, lançamos breves reflexões na seção “As implicações pedagógicas desse estudo: por uma escola *verdadeiramente* alfabetizadora”.

A presença da produção escrita

Por muito tempo produzir texto na escola se reduziu a saber utilizar as convenções da língua, dominando regras ortográficas, daí a insistência dos professores por um ensino baseado nas questões minimalistas de morfossintaxe. Logo, saltamos da ênfase nas regularidades gramaticas para a proeminência do gênero e do discurso.

Dessa maneira, notamos que as concepções de leitura e escrita, que circularam em cada época, impactaram sobre as práticas de alfabetização escolar. Antes (ou ainda hoje) os professores seguiam manuais de orientações de como ensinar a criança a ler e escrever. Os exercícios padronizados em etapas de aprendizagem e os testes de leitura eram aplicados no intuito de garantir uma legítima e eficaz alfabetização. Com o decorrer dos séculos, essa perspectiva foi modificada e cada vez mais o professor conseguiu autonomia e espaço para criar o seu modo de ensinar, adequando-o à aprendizagem da criança. Porém, reconhecemos que ainda temos um longo caminho a percorrer, afinal, os velhos métodos para o ensino da escrita ainda imperam nos sistemas escolares e, parece-nos que existe um receio em abandoná-los para tentar algo novo e que atenda as atuais demandas sociais.

Na história do ensino de leitura e escrita, especialmente no século XX, segundo Mortatti (2000, 2007) tivemos três modelos teóricos: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, que em decorrência de suas conjecturas determinaram as políticas públicas de alfabetização. Sob o enfoque de uma quarta proposição, a teoria discursiva, faremos a análise das atividades de escrita do texto nas classes de alfabetização.

O primeiro semestre de 2015, na escola investigada, totalizou 98 dias letivos. A partir de um acompanhamento do planejamento das professoras e do caderno dos alunos, identificamos nas 7 turmas pesquisadas, cerca de 40 atividades intituladas de “atividade de prática de escrita”, “atividade de produção textual”, “atividade de redação”, “produzindo texto”, “exercitando a produção de texto”, “oba, é hora de escrever”. Cada enunciado, a sua maneira, revelava os modos de fazer e conceber a escrita nessas classes. Independente do título da atividade, essas propostas eram planejadas pelas docentes com a finalidade de ensinar o aluno a produzir o texto. No quadro abaixo, tabulamos a quantidade de propostas aplicadas nas turmas.

	Fevereiro 17 dias letivos	Março 22 dias letivos	Abril 20 dias letivos	Mai 20 dias letivos	Junho 21 dias letivos	Total
1º ano A	00	01	00	01	00	02
1º ano B	01	01	00	01	00	03
1º ano C	01	02	01	02	00	06
2º ano A	02	01	01	01	01	06
2º ano B	02	01	02	01	01	07
3º ano A	01	00	02	02	03	08
3º ano B	01	00	02	02	03	08
Total	08	06	08	10	08	40

Tabela 1: Quantidade, por turma, das propostas de produção textual aplicadas durante o 1º semestre de 2015

Alguns estudos nos mostram que não é o quantitativo de propostas de escrita que fazem a criança desenvolver a produção de um texto, e sim, a qualidade dessas propostas. Na fase inicial de aprendizagem é necessário que a criança esteja em contato constante com práticas que a desafiem para experimentação da escrita. Não existe um receituário que indica a dose necessária de atividades de produção de texto na alfabetização, contudo, “na aprendizagem da escrita, especificamente, ao serem desafiadas a escrever e tendo espaço para ousar, as crianças valem-se do universo semiótico em construção para definir estratégias para a elaboração textual, ao mesmo tempo em que se abrem para novas possibilidades discursivas” (GOULART, 2015, p. 505). Desse modo, consideramos que produzir textos em qualquer nível de escolaridade precisa ser uma atividade rotineira, portanto contínua e dialética.

Uma análise da tabela também permite inferir a concepção de escrita circundante no contexto da escola pesquisada, que é uma ressonância das visões que circulam em outras esferas de comunicação: a ideia de que o aluno iniciante do processo institucionalizado de alfabetização é incapaz de escrever textos. As professoras das turmas do 1º ano A e B transparecem esse aspecto ao afirmar em um colóquio: “as crianças do 1º ano ainda não dão conta de produzir texto no primeiro semestre, só lá pro fim do 1º ano que começam a ter noção básica” (Professora do 1º ano A), “alunos do 1º ano são muito imaturos para escrever textos” (Professora do 1º ano B). Em ambas as afirmativas, a concepção de texto está reduzida a uma escrita padrão em prosa, e não compreendem a dimensionalidade e alcance do discurso. Há vários meses no decorrer do semestre que não foram oportunizadas atividades de escrita, o que compromete o processo de alfabetização, já que “para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita” (LEAL e MELO, 2007, p. 15)

As 40 propostas de produção de textos foram agrupadas em 7 grupos diferentes, revelando categorias da prática de ensino da produção textual na escola, conforme descrevemos a seguir. Vale salientar que para esse trabalho, devido ao espaço curto de discussão, optamos por apresentar as atividades e na última seção lançar uma breve reflexão.

No 1º ano do ensino fundamental a ênfase foi em atividades que não exigiam do aluno uma produção escrita propriamente dita, apenas a reprodução de palavras, ou seja, os alunos tinham que identificar no contexto das frases qual palavra dada encaixava-se melhor. Esse tipo de proposta compreendeu cerca de 80% das atividades aplicadas no primeiro ano do ensino fundamental. Essas atividades foram intituladas pelas professoras de “textos lacunados”:



Figura 1: Atividades de produção de texto 1º ano A e 2º ano B

Um gênero que desponta com muito destaque é o bilhete. Das 40 atividades, 6 solicitavam a escrita de um bilhete. Contrariando as suas finalidades, as propostas analisadas forjam a função social da escrita em exercícios reducionistas e repetitivos, já que as crianças não foram provocadas a escrever bilhetes tendo como parâmetro uma situação real e pessoal, e sim, a partir de cenas imaginárias, produzidas pelas professoras:

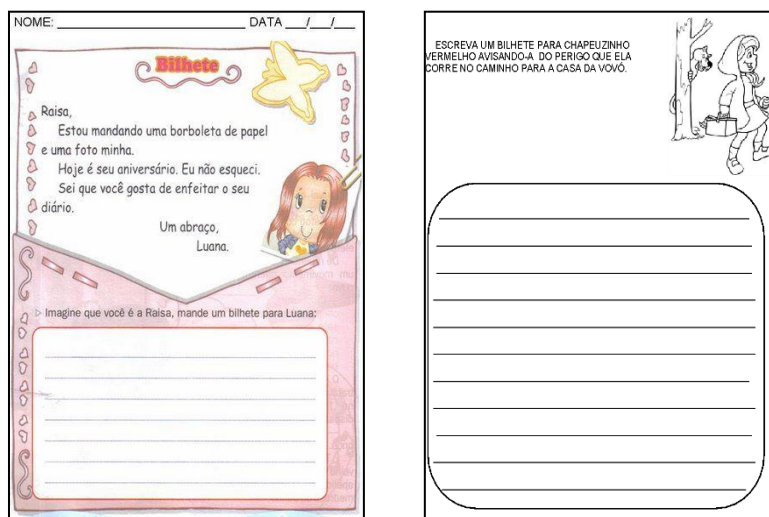


Figura 2: Atividades de produção de texto 2º ano A e 3º ano B

As imagens tornarem-se fonte de inspiração para a produção escrita em cerca de 13 das 40 propostas identificadas. No geral, havia uma imagem ou uma sequência de imagens e o aluno teria que produzir algo relacionado ao que viu, conforme percebemos nos exemplos abaixo:

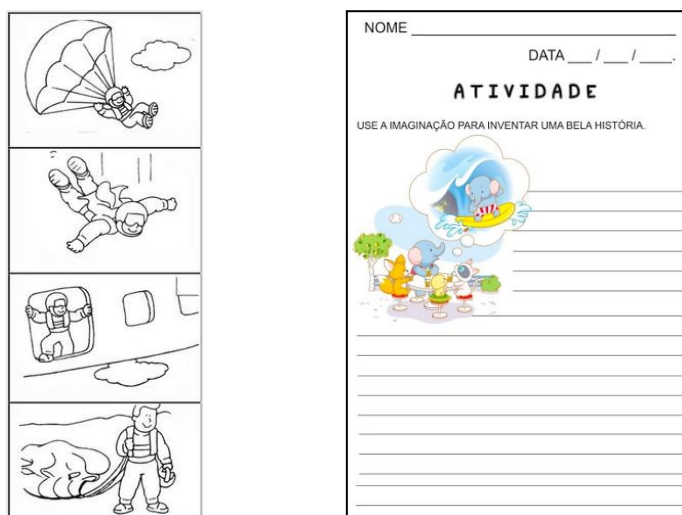


Figura 3: Atividades de produção de texto 2º ano B e 3º ano A

Diferente das outras séries, no 3º ano, os alunos fizeram atividades de transposição textual, que consistem em pegar um texto escrito em determinado gênero e transpor para outro, de gênero distinto:

Por fim, nos deparamos com 2 propostas de textos em diálogos, no geral, histórias em quadrinhos.



Figura 6: Atividade de produção de texto do 2º ano B

Um aspecto importante que precisa ser considerado pelo professor é a qualidade do material a ser oferecido ao aluno. Encontramos muitas atividades que o espaço para a produção do texto era muito estreito e curto, o que delimitava a criação do aluno, limitando seu pensamento a um espaçamento predeterminado. Também, algumas imagens estavam ilegíveis, o que impedia a criança de analisá-las para a escrita de textos que as usavam como elemento de inspiração.

As implicações pedagógicas desse estudo: por uma escola *verdadeiramente* alfabetizadora

Aprender a ler e escrever parece ser simples aos ouvidos leigos e assim seria se compreendêssemos leitura e escrita como um aprendizado de códigos alfabéticos. Mais do que aprender letras, alfabetizar é construir significado ao mundo. Falamos, portanto, de um processo particular (afinal, cada um aprende a seu modo e tempo) que não se retém a fases predefinidas e moldadas em características psicológicas, culturais, pedagógicas, dentre outras.

Um olhar para as atividades apresentadas no decorrer desse trabalho apontou um problema no ensino da produção de texto na escola. Percebemos que houve uma separação da aprendizagem da escrita com a sua função de uso social, já que nos termos discursivos, a maioria das atividades não criaram oportunidades para que o aluno descobrisse a possibilidade ou necessidade de usar a língua como forma de comunicação e interlocução. Outrossim, as atividades não propiciaram uma liberdade de expressão, criação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética. Os gêneros da ordem do narrar foram predominantes nas propostas, constituindo uma ausência de produções de textos argumentativos.

Dessa maneira, uma escola que alfabetiza não considera que leitura é reconhecer sons em traços gráficos, muito menos decifrar palavras que juntas não fazem sentido. Vai além disso, leitura é criar significado ao mundo. Através de palavras, e mediado por elas, se apoderar de conhecimentos e opiniões. Leitura é a capacidade crítica e criativa de combinar sons que formam diversos textos, é habitar o inimaginável e viajar para mundos distantes através das letras.

Nessa escola, verdadeiramente alfabetizadora, escrever não é copiar ou apenas traçar letras isoladas ou combinadas com outras. Escrever é a capacidade de produzir, de criar uma

imagem com palavras. É a habilidade de combinação de grafemas que formam, através da intencionalidade do escritor, os diferentes gêneros textuais.

Diante disso, reiteramos que ensinar a escrever é uma das responsabilidades mais importantes da escola, e essa instituição não pode deixar de assumir essa atribuição.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, p. 35 - 51, n. 2, ago. / dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593>>. Acesso em: 28 de maio de 2016.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília/DF: MEC/INESP, 2007.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329 - 341, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009>. Acesso em: 10 de maio de 2016.