

Práticas de produção de textos em contextos escolares

COSTA, Kaira Walbiane Couto¹
kaira_costa@hotmail.com
PPGE/UFES/IESFAVI

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar as práticas de alfabetização das professoras de duas escolas do Sistema Municipal de Educação de Vitória. Onde buscou-se saber quais as dimensões da alfabetização eram mais privilegiadas pelas professoras. Compreendemos a alfabetização como uma prática social e cultural que envolve o trabalho de produção de textos orais e escritos, de leitura e os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Portanto, a análise das práticas foi organizada com base nessas três dimensões da alfabetização e foram analisadas com base nos pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, bem como dos diferentes autores que partem dessa perspectiva. Evidenciamos que as práticas das professoras apresentaram algumas semelhanças, ambas privilegiaram as dimensões que envolvem a alfabetização. Entretanto, a ênfase dada aos conhecimentos do sistema de escrita revelaram que a alfabetização era concebida pelas professoras como um processo de aquisição das habilidades de ler e escrever - decodificação e codificação. Assim, a partir do corpus da pesquisa, buscamos apresentar no presente estudo os eventos destinados às produções de textos realizadas com as crianças. A escolha por essa categoria se deu, pois consideramos assim como Geraldi (1997), que as práticas de alfabetização precisam ter como ponto de partida e de chegada, o texto como unidade de sentido, possibilitando que as crianças sejam autoras do dizer e tenham razões para dizer o que se tem a dizer.

Palavras-chave: Infância. Alfabetização. Textos

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado, que teve por objetivo analisar práticas de alfabetização de duas professoras do Sistema Municipal de Educação de Vitória, a fim de saber quais dimensões da alfabetização eram mais

¹ Doutoranda em Educação PPGE/UFES. Professora no Curso de Pedagogia. IESFAVI - Associação Vitoriana de Ensino Superior. Professora PEB na PMV.

privilegiadas pelas professoras, bem como qual o conceito de alfabetização que orientava suas práticas.

Considerando as constantes variações que o termo alfabetização vem passando ao longo da história e levando em conta os discursos de base construtivista que permearam o cenário educacional brasileiro, que enfatiza que o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e objeto, acreditamos que pesquisas voltadas para as práticas dos professores alfabetizadores são fundamentais para que possamos compreender melhor como os professores vêm desenvolvendo o trabalho de ensino da língua escrita em sala de aula. Entendemos, que o trabalho educativo, além de demandar planejamento, necessita de ser orientado por uma concepção de alfabetização que abranja diferentes dimensões desse processo. A concepção de alfabetização defendida neste estudo, parte do princípio que a alfabetização é “[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198). Guiados por esse conceito, concebemos que as práticas de alfabetização precisam considerar as crianças como produtoras de textos, o trabalho com textos abrange as demais dimensões da alfabetização.

Assim, a partir do corpus da pesquisa, buscaremos dialogar no presente estudo com os eventos destinados às produções de textos, pois tais eventos evidenciaram práticas que podem ser superadas e pensadas como indícios para a ruptura de determinadas concepções de alfabetização.

A base teórica adotada nesse estudo apoia-se na perspectiva histórico-cultural, a metodologia utilizada tem como base referência os estudos qualitativos, a modalidade de pesquisa adotada é o estudo de caso. A coleta de dados deu-se por via de observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e recursos audiovisuais. Os dados foram analisados à luz dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2003, 2006) sobre a filosofia da linguagem, com base em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica de linguagem, e também considerando os estudos desenvolvidos por pesquisadores que têm orientado seus trabalhos para essa perspectiva de linguagem. Os sujeitos participantes da pesquisa foram três professoras, duas pedagogas, quarenta e nove crianças com idades entre 5 à 7 anos.

A análise das práticas das professoras foi realizada com base na noção de evento, da perspectiva bakhtiniana de linguagem, Sobral (2007, p. 26) define evento como “[...] o processo de irrupção de entidades, ou objetos, no plano histórico concreto

[...], como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto”. As práticas desenvolvidas pelas professoras nos deram suporte para criarmos categorias com as dimensões da alfabetização mais privilegiadas nas salas analisadas. Os eventos destinados especificamente ao ensino da leitura e da escrita totalizam 54 na Escola A, sendo: 25 Conhecimentos do Sistema de Escrita, 23 Leitura e 6 Produção de Textos. Na Escola B, foram 72 eventos, com frequência: 41 Conhecimentos do Sistema de Escrita, 27 Leitura e 4 Produção de Textos.

Os dados evidenciam que as práticas das professoras alfabetizadoras não foram tão diferenciadas. Ambas privilegiaram os conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura e produção de textos, sendo que esta última ocorreu com menos frequência nas duas salas de aula.

As práticas de produção de texto no cotidiano escolar

Segundo Bakhtin (2003), falamos e nos comunicamos por meio de enunciados que são produzidos para dar continuidade a cadeia discursiva, objetivando responder a enunciados elaborados por outros sujeitos. O “[...] enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Portanto, entendemos, assim como Bakhtin, que o processo de produção de um enunciado, de um texto, demanda alguns critérios para sua elaboração. Dentre eles, o autor destaca o destinatário (interlocutor), ou seja, um texto é sempre dirigido a um auditório social. Com relação a esse aspecto, verificamos que as práticas de produção de texto foi a dimensão da alfabetização menos privilegiada pelas professoras de ambas as escolas analisadas, totalizando, na Escola A - 6 eventos e, na Escola B - 4 eventos, a maioria dos eventos revela que as professoras eram as únicas leitoras dos textos das crianças.

As modalidades de linguagem em que os textos foram produzidos pelas crianças, envolveram a produção de textos escritos e imagéticos. Observamos que os gêneros textuais produzidos na Escola A, foram 5 do tipo artigo enciclopédico (Professora A1) e 1 relacionado a literatura infantil (Professora A2). Na Escola B, as práticas propostas pela Professora B, compreenderam a produção imagética baseada em texto escrito ou a produção escrita a partir da descrição de imagens.

O evento desenvolvido pela Professora A1 no dia 12/5/2009 demonstrou como eram conduzidas as propostas de produção de textos. O evento teve início no primeiro momento da aula. Após fazer o mapeamento de sala, a Professora A1 iniciou um diálogo com os alunos, retomando as curiosidades sobre os tigres que já haviam sido discutidas em outros momentos. Em seguida, a Professora A1 apresentou a proposta:

Professora A1: agora nós vamos fazer uma atividade ... que vocês vão ter que escrever tudo o que vocês sabem sobre os tigres ... a And..? já falou pra vocês algumas coisas ... nós fizemos o cartaz com as informações que vocês pesquisaram ... vocês já estão sabendo muitas coisas sobre os tigres não é verdade?

Dan: a gente viu que ele é carnívoro ... e que quando cresce fica sozinho

Professora A1: isso:: ... muito bem ... a Dan. lembrou algumas coisas que nós já discutimos ... então agora eu vou entregar essas folhas pra vocês e todo mundo vai fazer o seu texto ... depois pode fazer um desenho bem bonito...por que nós vamos expor aqui na escola...todas as atividades que vocês fizeram dos tigres (Diário de Campo. 12/5/2009).

Após a explicação da atividade, a professora distribuiu as folhas A4 para os alunos darem início às suas produções. Observamos que, inicialmente, alguns alunos ficaram preocupados sobre o que iriam escrever; alguns se manifestaram dizendo: “eu não sei fazer”. Algumas crianças solicitaram nossa ajuda durante as produções, nesses momentos a Professora A1 sempre ia até às crianças para ajudá-las e também solicitava nossa colaboração. Para que as crianças conseguissem realizar suas produções, pedíamos que elas escrevessem ao seu modo, ou que falassem o que queriam escrever sobre os tigres. A partir da produção do texto oral, nós o ajudamos em sua produção escrita. De acordo com Cagliari (2008),

Como atividade de escrita, é essencial que os alunos aprendam (e pratiquem) primeiro a escrita e ponham-se a escrever como eles acham que deve ser. Somente depois, já mais familiarizados com o ato de escrever, serão levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas (CAGLIARI, 2008, p. 183).

Observamos o quanto a produção oral dava sentido ao enunciado escrito pelas crianças. Desse modo, consideramos assim como Cagliari, que é importante deixar as crianças fabularem em suas produções, não restringindo as práticas de produção de texto às normas ortográficas da língua. Notamos que as crianças que ainda não apresentavam o domínio da escrita convencional produziam seus textos utilizando letras

de forma aleatória, outras produziram frases e textos mais elaborados. Os textos produzidos pelas crianças demonstram como elas se apropriaram das informações abordadas pela professora ao longo do trabalho com o projeto de ensino “Tigres”. Podemos observar que as discussões apresentadas pela professora e as pesquisas realizadas pelas crianças sobre o animal deram suporte, para que elas construíssem um discurso e realizassem suas produções textuais.

Segundo Geraldi (1997), de acordo com a noção de enunciado construída por Bakhtin para se produzir um texto são necessárias condições que possibilitem que o sujeito se coloque como produtor e autor de um texto, tais como:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] seja jogador do jogo;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137)

Desse modo, podemos constatar, considerando a proposta da professora, que os alunos tinham o que dizer, pois a Professora A1 já havia realizado toda uma dinâmica que possibilitou a ampliação de informações a respeito do animal tigre, o que contribuiu para que os alunos tivessem o que dizer. Quanto ao item (b), observamos que a razão que levou os alunos a dizer algo foi a solicitação da realização da tarefa por parte da professora. Notamos que no item (c) os textos tinham como destinatários a professora, à comunidade escola e as famílias, já que seriam expostos na escola. As imagens 1 e 2 em anexo, revelam como ficou as produções das crianças.

Durante nossa análise em campo, observamos apenas um evento de produção de texto escrito desenvolvido pela Professora A2. Ressaltamos que a Professora A2 assumiu a turma do primeiro ano dias antes de finalizarmos nossa coleta de dados, o que pode explicar a baixa frequência com o trabalho de produção de textos. O modo como a professora conduziu o trabalho foi semelhante à prática exercida pela Professora A1. As condições apresentadas para os alunos produzirem os textos, partiram de uma atividade de leitura realizada pela Professora A2, onde os alunos deveriam escrever o que haviam entendido da história “Serenio, o peixe boi”.

Após a leitura da história, a Professora A2 iniciou um pequeno diálogo com os alunos a respeito do que era ser filho único e mostrou as imagens da história para eles. Em seguida, conduziu a proposta de produção de texto da seguinte forma:

Professora A2: Agora ... nós vamos fazer uma atividade ... eu vou dá uma folha e vocês vão fazer o desenho do peixe-boi

Ket: EBA:::

Professora A2: EU NÃO terminei de falar

Alunos: eu vou fazer um tubarão ... eu vou fazer uma casa

Professora A2: e vocês vão escrever alguma coisa sobre a história ... depois a tia vai levar pra casa para ler.

(Diário de Campo. 7/7/2009).

Observamos que a proposta de produção de texto conduzida pela Professora A2 não possibilitou aos alunos as condições de produção necessárias para que eles tivessem o que dizer em suas produções. As razões que levaram os alunos a escreverem os textos, concentrarem-se apenas na solicitação da professora. Os diálogos estabelecidos com o texto não possibilitaram a ampliação do repertório enunciativo dos alunos, pois as condições de produção apresentadas pela Professora A2 não foram suficientes para que as crianças elaborassem o texto somente a partir da história. Desse modo, visando cumprir a atividade, as crianças utilizaram estratégias do dizer com base em seus próprios conhecimentos. Como observado na imagem 3 do anexo.

Na Escola B, o evento realizado no dia 8/10/2009, com o enunciado: “Crie uma história”, revela como era o trabalho com a produção de texto realizado pela professora. O enunciado da atividade revela que a intenção da Professora B era trabalhar a produção de texto escrito. Inicialmente a professora pediu para as crianças escreverem o cabeçalho, à medida que elas terminavam de escrever, a docente chamava as crianças até a sua mesa para colar a folha xerocopiada da atividade.

Em seguida a professora leu as questões e pediu que as crianças iniciassem a atividade pela pintura das figuras para, posteriormente, responderem às questões. Após responder o questionário as crianças deveriam criar uma história a partir dele. Observamos que algumas crianças tiveram dificuldades para realizar a atividade, em decorrência da leitura que deveria ser feita das questões. Vimos que as crianças iam até a mesa da Professora B para solicitar ajuda. Notamos que diferentemente das práticas adotadas pelas professoras da Escola A, na sala de aula da Professora B, eram as crianças que se deslocavam para ir até a professora pedir ajuda, tal prática pode ser um demonstrativo de uma hierarquia e um distanciamento entre esses sujeitos.

Seguindo o que havia sido proposto, o aluno Ped. elaborou sua atividade e todo conteúdo foi apresentá-la para a professora. No entanto renunciando o discurso produzido por Ped., a Professora B, fez a correção ortográfica, desconfigurando todo o texto da criança, reescrevendo-o com caneta esferográfica vermelha, e solicitando que ele reescrevesse o texto com os respectivos acertos (imagem 4 do anexo). Vimos que a Professora B conduziu o trabalho desempenhando a mesma prática avaliativa nos textos das demais crianças, o que configura que a proposta de produção de texto enfatizava, na verdade, a dimensão da alfabetização relacionada aos conhecimentos do sistema de escrita, não percebemos um trabalho de mediação que incentivasse as crianças em sua inventividade no ato de criação do enunciado.

As produções das crianças demonstraram que o objetivo da Professora B com a proposta de produção de texto era abordar as questões ortográficas. Notamos ainda que a prática de produção de texto era utilizada como pretexto para trabalhar com os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Acreditamos que a proposta de produção escrita a partir de descrição de imagens, não possibilitou situações que favorecessem o trabalho de produção de texto, onde a criança pudesse narrar, inventar, criar histórias a partir de suas experiências e dos conhecimentos apropriados.

De acordo com Geraldi (1997, 148), os textos produzidos na escola “[...] não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para mostrar quem aprendeu a descrever e escrever conforme as normas ortográficas. “[...] Assim, tanto as razões para dizer quanto o que dizer se anulam” (GERALDI, 1997, p. 139). A produção de textos baseada em gravuras não possibilita situações dialógicas, em que os alunos possam revelar algo do cotidiano, algo que tenha sentido para o sujeito, limita-se apenas à descrição da imagem.

Quanto aos eventos que enfatizaram o trabalho com textos imagéticos, vimos que essa proposta foi abordada de maneira diferente pelas professoras. Observamos que na Escola A essa produção estava relacionado ao texto escrito, não havia um controle por parte das professoras na produção dos desenhos das crianças. Já na Escola B, os eventos com textos imagéticos, tiveram como suportes foram folha A4 e tela. As produções foram realizadas para serem expostas em um evento realizado na cidade e consistia na ilustração de poemas, selecionados pela professora, que foram primeiramente ilustrados em folha A4 e posteriormente em tela. Verificamos que após fazer os desenhos as crianças levavam até à professora para que ela avaliasse suas produções. Os diálogos abaixo demonstram o modo como foi conduzida a atividade.

Professora B: QUEM não fez bonito... é porque não leu – é bom ficar sem o conhecimento da leitura?

Alunos: não::

Professora B: como é que vai descobrir o que é um orangotango ... o que é vitória-régia ... se a gente não lê ... a gente não cresce ... não aprende ... não evolui – É PRA desenhar EXATAMENTE o que está escrito no texto ... só VAI:: pintar:: as::telas:: ... quem ficar comportado ... e fazer o dever direito

O diálogo da Professora B demonstra uma prática de controle sobre os alunos e principalmente sobre o ato criativo deles. A professora compreende a apropriação do conhecimento com sendo um processo evolutivo, onde o desenvolvimento se dá por meio de um processo linear, desconsiderando as condições sócio-históricas das crianças. É possível ver a todo momento na prática da Professora B a ênfase dada a um modelo de avaliação classificatória e punitiva, que em prol de uma norma, de um padrão estético, desqualifica as produções das crianças. Vimos que muitas crianças tiveram suas produções criticadas pela Professora B, tendo que refazê-las de acordo com a norma estética da professora. Ilustramos esses eventos, trazendo como exemplo o texto imagético produzido pelo aluno Ru., que era a ilustração de um poema cujo título era “Piada de papagaio”, Ru. inicialmente fez a representação do poema ilustrando crianças soltando pipa. No entanto, ao apresentar sua produção para professora, foi criticado tendo que refazer o texto imagético, pois a professora queria que ele representasse exatamente o texto escrito, cujo significado da palavra “papagaio” era uma ave. A criança refez o texto utilizando elementos que retratavam o texto escrito, como solicitado pela professora. No entanto, é possível notar que ele burla a regra estabelecida pela professora, ao traçar um segundo plano no papel, elaborando outro texto imagético utilizando elementos figurativos do contexto onde vive. Segundo Bakhtin (2003) o autor é profundamente ativo durante a produção de um enunciado, estabelecendo um diálogo com os outros e, dessa forma, trazendo em seu enunciado suas marcas e impressões.

Perguntamos à criança se ela gostava de brincar de soltar pipa, e sua resposta afirmativa confirmou nossas análises a respeito da influência do contexto e das impressões do autor em sua produção. Consideramos que os conhecimentos sobre a variação linguística, poderia ter sido explorada pela Professora B, para tratar os diferentes significados da palavra papagaio, explicando para as crianças, que a palavra

pode representar um brinquedo pipa ou uma ave, porém a professora não levou esse fato em conta, o que poderia ser esclarecido por meio de uma prática dialógica.

Desse modo, vimos que as condições de produção dos textos imagéticos na Escola B, possibilitou que os alunos tivessem acesso a outras formas de linguagens e outros suportes gráficos; entretanto, o modo de conduzir a produção de textos imagéticos foi marcado pela didatização dos desenhos, pelo controle e pela valorização dos textos dos gêneros escritos.

A racionalização da escrita, dos desenhos, dos enunciados, acaba por transformar a imaginação, a inventividade das crianças, em instrumentalização das ações, numa tentativa de padronizar, enquadrar as crianças a uma conduta estereotipada que a escola e a sociedade exigem. No entanto, vimos que as crianças utilizam estratégias de resistência, reinventando narrativas, deixando evocar suas vozes, por vezes, tão abafadas.

Nossas reflexões

Por meio das nossas análises, observamos que há entre as escolas aproximações e distanciamentos, o que consideramos um dado muito coerente, pois sabemos que, apesar de nos apropriarmos da palavra do outro, nossas ações são sempre únicas, pois como nos fala Bakhtin (2003) cada evento, cada ação humana é única, mesmo que aparentemente simule uma mesma situação.

O enfoque dado pela produção de textos revelou que essa foi a dimensão da alfabetização menos privilegiada pelas professoras, o que, mais uma vez, demonstra que as professoras consideram que a produção de textos é uma prática posterior ao ensino das unidades menores da língua.

Apesar dos problemas apontados, podemos concluir que as práticas de produção de textos presentes nas salas de aula pesquisadas podem ser pensadas como embriões de um trabalho na alfabetização que pode vir a ser potencializado. Em nossa opinião, a potencialização desse trabalho depende enormemente do modo como a alfabetização é conceitualizada nos documentos oficiais que orientam as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil. Nesses documentos, no entanto, a alfabetização continua a ser pensada como processo de aquisição das habilidades de ler e escrever com ênfase na decodificação e codificação. Esse conceito reforça e dá sustentação ao trabalho dos

docentes com as unidades mínimas da língua, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam.

Destacamos que as práticas de alfabetização devem tomar as crianças como sujeito de direito, produtoras e reprodutoras de cultura, nesse sentido as práticas de alfabetização perpassam diferentes linguagens, que envolvem as brincadeiras, a ludicidade, a oralidade das crianças, momentos de leitura, o contato com diferentes instrumentos de registros gráficos e com os diferentes gêneros textuais. Acreditamos que esse trabalho possibilita às crianças momentos de interlocuções no contexto escolar, fazendo a criança compreender, por meio de uma mediação qualificada das professoras, a importância e a necessidade das diferentes linguagens e em especial da linguagem oral e escrita, como sendo modos de produção cultural e histórica da humanidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Paraná: Sol, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 3. reimp. São Paulo: Mercado das letras, 1999.

ANEXOS

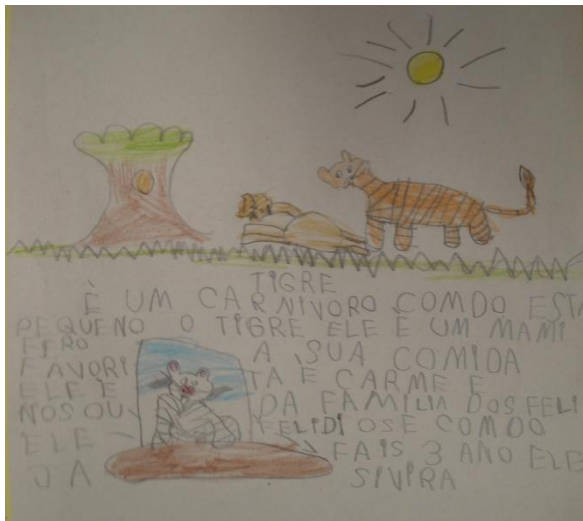


Foto 1 – Texto de Let. Escola A. - Prof. A1 (12/5/2009).
(12/05/2009).

Tigre

É um carnívoro quando está pequeno o tigre ele é um mamífero. A sua comida favorita é carne e ele é da família dos felinos ou felídeos. E quando ele faz 3 anos ele se vira sozinho.



Foto 2 - Texto de ACar. - Escola A Prof. A1

Texto oral produzido pela aluna ACar.

O tigre é mamífero. O tigre é da família dos felinos, ele come carne e também nada a 20 km distante quando está sentindo muito calor.

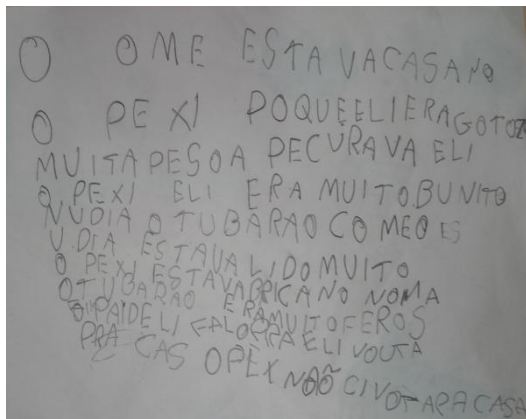


Foto 3 – Texto de Wes. - Escola A - Prof. A2 (7/7/2009).

Texto oral produzido pelo aluno Wes.

O homem estava caçando o peixe porque ele era gostoso. Muitas pessoas procuravam ele. O peixe ele era muito bonito. Num dia o tubarão comeu. O dia estava muito lindo. O peixe estava brincando no mar, o pai dele falou para ele voltar para casa. O peixe não quis voltar para

A tartaruga


A tartaruga que comprou maçã na feira deixou a fruta na casca. Veio alguém e comeu a maçã.

1. Foi uma história.

: Desenvolvendo a criatividade:

Conte uma pequena história sobre a tartaruga;
dizendo:

- O nome dela: Guiliana
- Onde ela está: na praia
- Qual é sua cor: marrom e verde
- O que ela quer comprar: fruta
- Quem atendeu a tartaruga: o colhedor
- Onde ela colocou as frutas: na casca



A tartaruga
foi à feira e comprou
maçã na feira, deixou a fruta na
casca.
Veio alguém e comeu a maçã.

A tartaruga
A tartaruga que comprou
maçã na feira deixou a fruta na
casca. Veio alguém e comeu a maçã.




Foto 4 - Texto produzido por Ped. - Escola B (8/10/2009).



Foto 5 - Texto imagético produzido por Ru.

Escola B (4/11/2009).