

PRODUZINDO TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: o caso de uma turma de 2º ano

Ana Caroline de Almeida ¹

Eixo temático: 8. Alfabetização e modos de aprender e ensinar

Resumo: Considerando que, há décadas, orientações oficiais sinalizam para uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino-aprendizagem de língua materna, bem como para a centralidade do texto neste processo, analisamos eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020), com foco na produção de textos, em uma turma de 2º ano. Para a realização da pesquisa, da qual resulta este texto, lançamos mão do estudo de caso etnográfico e dialogamos com autores que vêm discutindo a produção de textos na escola (GERALDI, 1987; 1995; GOULART, 2003; LEAL, 2003) entre outros. Os eventos analisados mostram que, na escola, os alunos escreviam quase sempre sob o controle da professora, preocupada com que as crianças não “errassem” em suas escritas, e estivessem, mais adiante, aptas a escrever textos com autonomia. Em alguns eventos, certas condições de produção como o gênero, eram colocados no horizonte das propostas, mas em outras, essas mesmas condições eram desconsideradas. Concluímos que ainda é forte uma concepção estruturalista de língua nas turmas de alfabetização e a despeito das orientações oficiais e formação continuada irem noutra direção. Nos perguntamos então o porquê.

Palavras-chaves: alfabetização; produção de textos; estudos de caso;

Introdução

O texto que ora apresentamos, diz respeito a um dos enfoques de análise da nossa última pesquisa e tematiza modos de ensinar e aprender a produzir textos no contexto do processo de alfabetização. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) podemos dizer que há uma centralidade na perspectiva enunciativo discursiva da linguagem, que orienta professores, dos anos iniciais

¹Doutorado em educação pela UFPE. Professora do Ensino Básico, Técnico e tecnológico – EBTT no Instituto federal do Rio de Janeiro – IFRJ/Campus Pinheiral. Contato: ana.caroline@ifrj.edu.br

ao ensino médio, a organizarem seu trabalho em torno da leitura e produção de textos em variados gêneros de circulação social.

Não obstante, ao investigar especificamente o ensino da produção de textos nos anos iniciais de escolarização, Lima (2017, p. 36), com base em levantamento bibliográfico, alerta que quando comparadas a outras práticas de letramento escolar, como leitura e interpretação de textos, ensino de gramática ou ortografia, a produção de produção de textos é insuficiente, se apresenta de maneira descontextualizada, não considera os elementos de interação intrínsecos à escrita e não oportunizam aos estudantes o uso social dessa modalidade da linguagem verbal, por intermédio de um espaço dialógico que viabilize a produção de sentidos.

Emergem, portanto, desse cenário contraditório, indagações que não são de hoje: Como as crianças se apropriam da forma escrita da língua, para dizerem o que pensam por escrito? Como desenvolvem as suas habilidades nessa difícil tarefa? Quais papéis assumem professora e alunos nas interações durante os eventos de escrita de textos em turmas de alfabetização? Embora reconhecendo a complexidade das questões e os desdobramentos que elas permitem, optamos, por abordar aqui, o modo como uma professora alfabetizadora, pensou e conduziu o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito, em uma turma de 2º ano.

2 Estudo de caso etnográfico: apontamentos teórico-metodológicos que guiaram o estudo

Este texto se origina de pesquisa desenvolvida com base numa uma abordagem teórico-metodológica que advém do campo dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 2010; 2014), em articulação com as proposições de Paulo Freire, sobre pedagogia e alfabetização. Tal articulação está amparada numa concepção enunciativa da linguagem que focaliza os contextos sócio-históricos que envolvem situações imediatas de interação verbal, bem como uma abordagem dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin e seu Círculo². Dialogamos aqui, mais especificamente com autores que discutem a produção de textos, tais como Geraldi (1985; 1997); Brito (1985); Leal (2003); Goulart (2003).

Entendemos que o exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula pode trazer respostas mais apuradas aos desafios que ainda hoje incomodam professores, gestores e pesquisadores em geral; além disso, esses processos podem se constituir o ponto de partida para reflexões sobre novas alternativas políticas e pedagógicas,

² Para mais detalhes sobre o referencial teórico da pesquisa, conferir Almeida (2020).

em direção à melhoria da alfabetização infantil no país, pois mesmo com a universalização do acesso à escola ao final do século XX, a qualidade da educação ofertada às nossas crianças e jovens não garante condições para que eles continuem aprendendo ou para usos efetivos e críticos da leitura e da escrita nas práticas sociais que demandem tais habilidades. Em busca então desses processos vivos e concretos, acompanhamos uma turma de segundo ano, ao longo de 2017, na rede municipal de São João del-Rei (MG). Orientamo-nos, epistemologicamente, por uma abordagem processual dos estudos de caso (BARTLETT e VAVRUS, 2017) e por uma perspectiva etnográfica de observação da sala de aula (STREET e HEATH, 2008; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005).

Engajamo-nos então na observação participante, a fim de produzir os dados. É válido destacar que a pesquisa de observação pode adotar diferentes sistemas para registrar seus fenômenos de interesse, mas a maioria nem sempre envolve etnografia, como explicam Green, Dixon e Zaharlick (2005). O que define a observação etnográfica, da qual lançamos mão, é o tempo que se passa com o grupo e a orientação por teorias da cultura, que prezam pela compreensão. Nas palavras das autoras: “Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado” (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18).

3. Resultados e Discussão

A expressão *produção de textos* é relativamente nova no campo da pesquisa e da prática de ensino da leitura e da escrita. Até a década de 1980 e meados de 1990 o conceito mais recorrente era o de redação, para se referir às atividades de escrita de textos na escola. Podemos nos questionar o que seria uma redação? E em que este conceito se diferencia do conceito de produção de textos, tão utilizado nas últimas duas décadas? Geraldi (1985) esclarece que a redação se refere ao exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações. Para esse autor, “na escola, não se produzem textos em que um **sujeito** diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se de fato para usá-la no futuro” (GERALDI, 1985, p.121, grifo do autor). Nós argumentamos que, ainda hoje, o que muitas crianças fazem nas turmas de alfabetização são redações, ainda que sob o rótulo de “produção de texto”; é uso simulado da escrita, distante do sentido real de uso da língua no dia a dia. A situação de emprego da língua, nesses casos, é artificial, como veremos a partir dos eventos de alfabetização (Almeida

2020) observados nos dias 04 e 05 de maio. No primeiro evento, os alunos escreveram um aviso e no outro a turma escreveu respostas às perguntas sobre o personagem Pinóquio³.

Evento 1:

A professora segue a aula de português. Ela comenta então sobre gêneros textuais. Ela relembra que a turma já aprendeu o gênero poema e hoje irão aprender sobre o gênero aviso. Ela explica o que é um aviso. “Uma mensagem curtinha”. Dá alguns exemplos, como “Não pise na grama”, “Cuidado, tinta fresca!” e comenta: “Mensagens rápidas em que eu entendo o que estão me falando.” Neste momento, as crianças participam e dão exemplos também. “Cuidado, cachorro bravo.”, diz um aluno. A professora dá um exemplo de um aviso que, segundo ela, nunca deve ser colocado na porta da casa. “Volte depois. Estou viajando”. “Este aviso faz o ladrão ir roubar a sua casa.”

Depois desta breve explanação sobre o que é um aviso, a professora registra na lousa uma anotação, definindo o que é aviso. “Aviso é um alerta com informações rápidas e com poucas palavras”. Após essa definição, a professora propõe uma atividade de escrita de aviso. Nesta proposta, o personagem Pinóquio, está numa situação problemática, a qual demandaria a criação de um aviso para seus amigos. As crianças se empolgam com a atividade, que precisaria também de um desenho. A professora libera as crianças para fazerem com o colega do lado. A professora finaliza o evento, escrevendo na lousa um exemplo de aviso que os alunos poderiam ter criado para a situação dada. As crianças que não conseguiram escrever o texto sozinhas, acabaram copiando da lousa. **(Notas de campo, 04 de maio de 2017)**

Neste evento a professora começa sinalizando para o trabalho que vinha sendo feito, acerca dos gêneros textuais⁴. No evento em questão é o gênero aviso que está em jogo. A estratégia da docente é abordar seus elementos composicionais e função. A professora então “conceitua” o gênero, anotando a definição de aviso na lousa e traz alguns exemplos de avisos para a turma. A proposta de produção de texto, que vem na sequência, considera então que as crianças se apropriaram do que seria um aviso e poderiam então escrever. Embora elementos estruturais do gênero aviso tenham sido realçados pela professora, o texto que os

³ Vale lembrar que a turma já havia escutado a história do Pinóquio na biblioteca da escola; a professora já havia levado também um texto adaptado da internet, com a mesma história, para leitura e interpretação. Então estes eventos se conectam a outros, fazendo parte de um ciclo de atividades (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005), demonstrando articulação no trabalho da professora.

⁴ Para saber mais sobre como esse trabalho era realizado, conferir ALMEIDA (2020).

alunos escrevem não chega a funcionar numa situação concreta de comunicação; os alunos escrevem o que foi solicitado, com base nos exemplos, que funcionaram como um modelo para eles. Neste evento, as crianças foram autorizadas a escrever o texto (aviso) na sala de aula⁵ e em duplas, uma vez que trata-se de um gênero mais simples, “com poucas palavras”, como definiu a professora; de modo que o risco das crianças errarem a ortografia das palavras era menor, preocupação constante da docente.

No trecho a seguir, podemos ter maior clareza da lógica da professora na condução do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita:

[...] *eu jamais deixaria um aluno meu fazer a produção de texto livre, nos 6 primeiros meses, porque eles não conseguem, eles não têm condições de fazer, né?... eles não sabem escrever ainda, eles escrevem tudo errado, né?... então a gente vai direcionando, eu começo com completar texto, uma palavra – completa cada frase, uma palavra que completa o texto. Depois eu passo para uma frase... depois que eles estão sabendo o que é frase, eles fazem uma frase de cada desenho, depois eles vão para frase de resposta completa, aí vai.*

Nota-se que as crianças – de 2º ano, não têm permissão da docente para escreverem sozinhas ou espontaneamente, pelo menos até o início do segundo semestre do ano letivo. Na concepção da professora, elas ainda não sabem e “escrevem tudo errado”, por isso ela tende a controlar, ou – nas palavras dela – direcionar, o processo de escrita; E isso se dá paulatinamente, como ela mesma descreve: completar textos com uma palavra, depois vão para a frase, e depois eles vão para “frase de resposta completa”.

O evento a seguir, ilustra exatamente esta etapa da “frase de resposta completa”. As crianças não chegam a escrever textos efetivamente, a assumir um lugar de autoria, a dizer por escrito; embora a professora se coloque como escriba, o papel das crianças se reduz a copiar as respostas da lousa para a folha, e depois, da folha para o caderno, sinalizando para um controle da professora sobre as escritas infantis.

Evento 2:

Neste evento, as crianças recebem uma folha xerocada, com a figura do personagem Pinóquio e perguntas que deveriam ser respondidas de maneira completa: Quem é este? Como ele é? Etc.... Com a turma, a professora vai lendo e respondendo as

⁵ A produção de outros gêneros textuais trabalhados ao longo do ano ocorreu, quase sempre, como tarefa de casa.

questões oralmente e registrando as respostas na lousa. Na sequência, as crianças anotam as respostas na folha. A turma fica tranquila. Concentradas, respondem oralmente, sem dificuldades, às perguntas lidas pela professora. Quando terminam de copiar as respostas da lousa, a professora libera para colorir o desenho que constava na folha e pede para as crianças colarem no caderno de produção de textos. Depois, as crianças copiam as respostas dadas no caderno, formando um texto. (**Notas de campo, 05 de maio de 2017**)

Buscamos em Brito (1985), Goulart (2003) e Leal (2003) argumentos para afirmar que tais propostas *não favoreciam a expressão*, pelos alunos, de seus saberes, opiniões, hipóteses e nem o movimento discursivo-responsivo dos sujeitos em interação (professora e alunos), limitando, portanto, a constituição das subjetividades infantis, no processo de aprendizagem da forma escrita da língua. Vejamos o porquê.

Todos estes autores reforçam o caráter interlocutivo da linguagem. Para Brito (1985), em todas as situações em que se fala ou se escreve há um interlocutor, sendo a língua o meio privilegiado de interação entre os homens. Este interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar perto ou distante, mudando em cada situação concreta, de modo que “a presença deste interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida está sempre interferindo no discurso do locutor” (BRITO, 1985, p. 111).

Leal (2003) reflete que desde as primeiras aprendizagens, se o aluno recebe como resposta à sua produção o silêncio – ou seja, atividades que se fecham no próprio texto e são arquivadas em um caderno ou, no máximo recebem um visto, com significado de vitória, apenas para dizer que foi feito, como observamos nessa sala de aula –, este sujeito é destituído das reais possibilidades de interação. Nas palavras da autora, “o aluno passou a palavra ao professor para ser lido e não para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que classificam, que buscam verificar onde há erro ou onde há acerto” (LEAL, 2003, p. 55). No caso dessa sala de aula, os alunos pouco chegavam a passar a palavra para o professor, porque poucas vezes foram autorizados a escreverem a partir das suas próprias experiências.

E para Goulart (2003), as crianças vão compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita ao mesmo tempo em que vão forjando uma identidade subjetiva, no interior de um grupo:

Alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está

incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social (GOULART, 2003, p. 106).

Estes eventos ilustram bem como a escrita na escola pode funcionar como redação, ou seja, preparando o aluno, supondo num futuro estar apto a produzir textos, a partir de mecanismos que artificializam a linguagem, quando o conteúdo a ser dito não parte do interesse daquele que escreve e as razões para se escrever se encerram na exigência da professora e na necessidade (mesmo que implícita) de mostrar que se sabe codificar/copiar corretamente.

4 Considerações Finais

Abordamos, ao longo do texto, o modo como uma professora alfabetizadora, pensou e conduziu o processo ensino-aprendizagem do texto escrito, numa turma de 2º ano. Buscamos mostrar quais papéis assumiram professora e alunos nas interações durante os eventos de escrita de textos, evidenciando as posições enunciativas de cada um na construção desses eventos. Nossos dados mostram que havia pouco espaço para a expressão dos alunos, por meio da escrita; a professora buscava controlar o que as crianças escreviam e desacreditava da capacidade delas de produzirem textos autonomamente. Embora houvesse um trabalho em torno dos gêneros, o foco estava nos elementos composicionais e na funcionalidade, ficando, em segundo plano, a dimensão do uso. Por fim, podemos dizer que ainda é forte uma concepção mais estruturalista de língua, que se revela no exercício simulado e no uso artificial da linguagem na sala de aula, como apontamos. A questão que se coloca é: por que isso ainda é tão forte?

Referências

ALMEIDA, Ana Caroline de. Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica. / Ana Caroline de Almeida. – Recife, 2020. 303f. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38141/1/TESE%20Ana%20Caroline%20de%20Almeida.pdf>

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach.** New York: Routledge, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste Editora. Cascavel, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 85-108.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. Teachers College Press, 2008.

LEAL, Leida de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003, p. 53-68.

LIMA, Érica Feijó de Souza. **Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30526/1/DISSERTA%20%20Feij%20de%20Souza%20Lima.pdf>

STREET, B. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: **Cultura escrita e letramento**. MARINHO, M.; CARVALHO (org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014