

O ensino da escrita na Educação Básica: reflexões a partir de produções discentes¹

Poliana Bernabe Leonardeli⁽²⁾,
Andrissa dos Santos⁽³⁾,
Greizini Tamagnoni dos Santos⁽⁴⁾ e
Vitor André de Souza⁽⁵⁾

Data de submissão: 6/4/2020. Data de aprovação: 22/6/2020.

Resumo – O artigo objetiva analisar textos de alunos da Educação Básica matriculados no ano final do Ensino Fundamental I em uma escola pública estadual. A partir de tal análise buscou-se identificar se os educandos desenvolveram, na escrita, as habilidades previstas para a idade/ano de acordo com o que se prevê na nova BNCC. A pesquisa levantou a seguinte problemática: alunos do quinto ano matriculados em escola pública dominam as técnicas de escrita previstas? E, posteriormente, por que, nessa fase escolar, não possuem ainda as habilidades básicas da escrita de anos escolares anteriores? A hipótese a ser investigada baseou-se no fato de que essas crianças não foram atendidas de forma individualizada em suas produções textuais, uma vez que o desenvolvimento da escrita necessita desse acompanhamento, o que foi comprovado após o resultado da pesquisa apontar deficiências no domínio de habilidades de anos anteriores ao cursado pelos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Escrita.

The teaching of writing in Basic Education: reflections from student productions

Abstract – The article aimed to analyze texts of Basic Education students, enrolled in the final year of Elementary School, in a state public school. From this analysis, it was identified whether the students developed, in writing, the skills expected for their age / year according to what is foreseen in the new Common National Curriculum Base - BNCC. The research raised the following problem: do fifth-year students, enrolled in a public school master the expected writing techniques? And, later, why, in this school phase, do they still lack the basic writing skills of previous school years? The hypothesis to be investigated was based on the fact that these children were not treated individually in their textual productions, since the development of writing requires this monitoring, which was proven after the research process.

Keywords: Learning. Teaching. Writing.

Introdução

O artigo se propõe a refletir, por meio de suporte teórico, pesquisa de campo e entrevista dirigida, os resultados de aprendizagem, de alunos da Educação Básica, no que se refere ao domínio da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental I, em uma escola pública, localizada em bairro periférico na cidade de Linhares - E.S. O estudo possui relevância, na atualidade,

¹ Artigo produzido a partir de projeto de extensão em ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

² Mestre em Estudos Literários pela UFES. Atua como professora de Língua Portuguesa na Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli). *pleonardeli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4534-474X>.

³ Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli). *andrissamarques1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3346-9118>.

⁴ Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli). *greizinitisl@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0468-2534>.

⁵ Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli). *vitorandre1377@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8357-9921>.

uma vez que se tem percebido que a escola pública não tem alcançado, como esperado, índices satisfatórios de aproveitamento, no que concerne à formação das habilidades de escrita e leitura.

A pesquisa desenvolvida envolveu alguns alunos do curso de graduação em Pedagogia de uma instituição pública do estado citado e uma docente dessa mesma instituição, a qual ministrou a ementa de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa para esses graduandos em 2019/2.

A motivação para esta produção foi fruto de uma atividade de pesquisa desenvolvida por esses graduandos, nas aulas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa (FTMLP), envolvendo um professor e alunos da Educação Básica, durante o período anteriormente citado, quando se pôde observar, *in loco*, grande distância entre as habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos discentes e aquelas previstas como ideais para o ano cursado pelas crianças, segundo as novas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), analisadas durante o período das aulas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, textos produzidos por alunos de 5º ano da escola escolhida para o trabalho foram recolhidos e analisados a partir das diretrizes previstas para o ensino de Língua Portuguesa para alunos do nível Fundamental I. Também houve uma imersão dos alunos da graduação, em sala, por meio de observação analítica com posterior aplicação de entrevista dirigida ao docente da Educação Básica responsável pelas aulas de Língua Portuguesa.

A relevância da pesquisa se dá uma vez que, nos anos iniciais da Educação Básica, formam-se, nos discentes, as habilidades essenciais para o domínio do código linguístico escrito, incluindo o domínio das tipologias e dos gêneros textuais. Sem essas habilidades cresce a chance do fracasso escolar desses alunos nos anos seguintes, e seus avanços acadêmicos encontram-se em risco real, como comprovam dados, na atualidade, referentes ao índice de reprovação, ao abandono escolar e à insatisfatória formação de grande parte do alunado brasileiro ao final do Ensino Médio.

De acordo com dados do INEP, apenas 1,62% dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes de Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2016 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa.

Diversos estudiosos, como Kleiman, apontam que um dos motivos que contribuem para a situação é o fato de que as habilidades de leitura e escrita são trabalhadas na escola, quase sempre, tão somente como um processo de decodificação de significantes, sem a exploração de seus significados, o que acarreta a ineficiência dos alunos quanto à competência linguística nessas áreas.

Este trabalho, no entanto, procura debruçar-se apenas sobre problemas decorrentes da falta de domínio das habilidades de escrita, uma vez que artigos que discorrem sobre problemas relacionados ao domínio da leitura são mais frequentes em publicações acadêmicas. Este texto, por sua vez, procura ainda explorar outra hipótese, além da apontada no parágrafo anterior, para o fracasso do alunado brasileiro em relação à produção textual: a de que parte disso decorre da falta de acompanhamento individualizado no processo de ensino da escrita, acompanhamento que se torna essencial, pelas características do processo de aquisição desse saber, nos primeiros anos de formação escolar.

Uma breve história da escrita

São funções básicas da escrita, na sociedade atual, segundo a BNCC (2017), transmitir saberes entre gerações; propiciar a evolução social, pois encontra-se atrelada ao desenvolvimento científico; organizar a base política, cultural, jurídica, filosófica e médica da

sociedade contemporânea e ser uma ferramenta de liberdade individual, pois, em uma sociedade letrada, como a atual, aquele que domina a escrita inclui-se socialmente. Segundo Queiroz:

A escrita é ao mesmo tempo das coisas mais universais e mais inapreensíveis. Sem a escrita, a cultura, definida como uma “inteligência transmissível”, não existiria (talvez existisse de forma rudimentar que mal se poderia reconhecer). A lei, a religião, o comércio, a poesia, a filosofia e a história – todas as atividades que dependem de certo grau de permanência e de transmissão – seriam, se não impossíveis, bastante restritas (QUEIROZ, 2004, p. 36).

Neste século, após mais de seis milênios desde a criação da escrita, torna-se urgente universalizar esse saber, uma vez que 1/5 da humanidade ainda não sabe escrever, segundo dados da UNICEF (2015), daí a importância fundamental da escola como caminho para a democratização dessa ferramenta de inclusão no mundo contemporâneo.

A fim de compreender, um pouco melhor, a relação da escrita com a história da civilização, relação que se torna cada vez mais orgânica, vale a pena elencar alguns fatos acerca do tema, inclusive para se perceber como a escrita, como habilidade, pode se tornar um fator de exclusão ou inclusão, de acordo com as políticas adotadas em relação ao assunto.

Indicar a data exata do surgimento da escrita seria impossível, mas estudos apontam que os sumérios, por volta de 5000 a.C, foram os primeiros a transcrever, em placas de barro, códigos denominados ideogramas. Estava dado o fenômeno da escrita, que consiste basicamente:

Na utilização de sinais (símbolos) para exprimir as ideias humanas. A grafia é uma tecnologia de comunicação, historicamente criada e desenvolvida na sociedade humana, e basicamente consiste em registrar marcas em um suporte”(QUEIROZ, 2017, p. 34).

Os ideogramas sumérios, os pictogramas chineses e a escrita maia são os primeiros códigos de escrita preservados. O surgimento dessa habilidade passa a ser de tal forma impactante, do ponto de vista da civilização, que marca a passagem da Pré-História à Idade Antiga. Linguistas apontam que apesar de os indivíduos dessas sociedades não se conhecerem, muitas semelhanças podem ser perceptíveis nessas civilizações em relação a esse tipo de saber. Em todas elas, a habilidade foi associada a um dom divino: a escrita teria sido criada pelos deuses e entregue aos homens, segundo mitos explicativos. Apenas os escolhidos poderiam ou teriam habilidade de dominá-la, afirmava-se. Nobres ou religiosos possuíam tal conhecimento, ou seja, as classes dominantes de cada civilização, as mesmas responsáveis pela série de informações elencadas anteriormente (QUEIROZ, 2017).

Em todas essas civilizações foi identificado que, no período de criação do método de escrita, as sociedades encontravam-se urbanizadas, logo tinham necessidade de registrar acordos comerciais de vendas, compras, lucros e ampliar as possibilidades de avanço financeiro. Nesse sentido, a escrita foi uma criação humana, *a priori*, para esses fins e passou a representar status e privilégio, ou seja, poder para aqueles que dela se apropriavam.

Com relação à história da escrita, Einsenstein expressa que:

A escrita origina-se quando o homem, pelas necessidades socioeconômicas do contexto, aprende a comunicar seus pensamentos, atos e sentimentos, por meio de signos que, superando o caráter arbitrário inicial tornam-se inteligíveis para outros homens, que compreendem seus significados (EINSENSTEIN, 1996, p. 63).

Ao longo dos séculos, novas civilizações surgem, e todas elas acabam por desenvolver códigos próprios de escrita, aprimorando cada vez mais os símbolos e seus suportes. Quanto mais avançado o sistema de escrita de uma civilização, o mesmo ocorre com a cultura letrada e os avanços bélicos e comerciais desses povos. Os hieróglifos egípcios, o uso do papiro, substituindo as placas de barro, e o surgimento dos escribas são em parte responsáveis por séculos de domínio da cultura egípcia sobre os povos em torno, por exemplo (OLSON, 1996).

A criação do alfabeto fenício, por volta de 2000 a.C, que estabelece a relação entre um grafismo e um som, facilita ainda mais o domínio da técnica. Durante esse período, a representação gráfica deixou de ser motivada pelos objetos, como era comum nos sistemas existentes então, e ocorreu um deslocamento da representação do significado das palavras para a representação convencional de sons dessas palavras, o que acaba sendo absorvido e adaptado pelos gregos e, posteriormente, pelos romanos que, aprimoram o alfabeto grego e acabam por criar o sistema de escrita mais utilizado ainda hoje: o alfabeto latino (OLSON, 1996). Ainda segundo o autor:

Após a conquista de Grécia por Roma, conquistadores se apossam do alfabeto dos derrotados, modificam-no para a forma latina, que utilizamos hoje, levam-no a todos os pontos do império da época. A escrita junto à ambição romana propicia, na antiguidade, a construção de uma sociedade altamente desenvolvida no que concerne à filosofia, religião, engenharia, meios militares, política e jurisdição (OLSON, 1996, p. 48).

Porém a escrita, em todo esse período, era manuscrita, por isso ainda inacessível a muitos. Depois da queda do Império Romano, bibliotecas são queimadas, livros antigos são destruídos e a sociedade se organiza em torno dos valores da Igreja Católica. Essa instituição desmotivava a aprendizagem da escrita. Segundo o pensamento cristão medieval, apenas o clero deveria dominá-la. Nesse período, monges católicos apossaram-se de construções romanas, encontraram livros, salvaram-nos da destruição e começaram a copiá-los manualmente (QUEIROZ, 2017).

Oriundos da China, por volta do século XV, a imprensa e o papel chegam à Europa. Os protestantes incentivam a aprendizagem da escrita para a leitura da Bíblia e, paulatinamente, esse livro chega à casa do homem comum. Ações da Igreja Católica que tentam desmotivar a aprendizagem da escrita, como a queima de livros ou a censura de autores, foram determinantes para o crescimento da aprendizagem da escrita; quanto mais proibido era um livro, maior o número de pessoas à sua procura (OLSON, 1996).

Segundo Zumthor (2008), a partir do século XVII a escrita era determinante para a organização social da civilização ocidental e fator propulsor das grandes revoluções ocorridas a partir desse século: Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos e demais colônias e Revolução Industrial. Já não se podia, nesse período, desconsiderar o impacto da cultura letrada como fator determinante histórico.

Em 1873, a criação do método Palmer, em máquinas de escrever, deu espaço ao nascimento do jornalismo e à democratização do saber. Possuímos cerca de 300 alfabetos, mas o fonético sobressai pela simplicidade. A escrita se encontra no coração das atividades humanas, pois saber ler e escrever é um requisito para fazer parte dessas atividades (OLSON, 1996).

O Brasil ainda tem cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais. Esses dados, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e se referem ao ano de 2016. Sobre o domínio da escrita para a inserção social, assim se refere ao tema o autor abaixo:

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão... É enganoso pensar a escrita em termos de suas consequências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às

pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. (OLSON, 1996, p. 14).

Países com alto índice de pobreza, baixa expectativa de vida e escravidão possuem grande parte da população analfabeta, ao passo que países que investem na educação e preparam suas gerações avançam em todos os campos. Vivemos, na atualidade com o fenômeno da escrita eletrônica, todavia esse tipo de escrita não destruiu o código, apenas tem alterado o suporte, sinal de que essa invenção humana está atrelada à nossa identidade, à nossa condição.

Referencial teórico

Não seria possível dissociar a relação existente entre a leitura e a escrita, uma vez que, apesar de ambas lidarem com habilidades distintas, complementam-se, sendo impossível a aprendizagem da escrita, como habilidade propriamente dita, sem o conhecimento da leitura, mesmo porque os campos que envolvem uma e outra passam pelo domínio do código linguístico. Segundo Zucoloto:

A leitura surge como um sistema simbólico secundário alicerçado em um primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado (2001, p. 22).

É nesse sentido que Kleiman (2005, p. 112) nos fala: “Ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso”. Todavia, o trabalho proposto, como comentado anteriormente, objetiva elencar as principais concepções que norteiam o conceito e o ensino da escrita, mesmo que muitos desses autores trabalhem, concomitantemente, leitura e escrita. Como marco teórico, utilizou-se de estudos de Vygotsky (2018), Lerner (2002), Weisz (2002) Freire, Kleiman (2005) Cagliari, Ferreiro (1995), entre outros.

Para Kleiman (2005), escrever é um processo muito complexo e envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação do código linguístico. Ferreiro (1995, p. 10) revela que “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Porém, sua importância socialmente se torna imensa por ser essencial à vida dos indivíduos. Teberosky (2016, p. 602) afirma que:

A escrita exige o desenvolvimento de habilidades específicas e um esforço intelectual proporcionalmente superior às aprendizagens anteriores da criança. Na escrita ocorre à comunicação por meio de códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem se dá pela realização da cópia, do ditado e na escrita espontânea (TEBEROSKY, 2016, p. 602).

Segundo o autor, ao iniciar seu processo de aquisição da escrita, o aluno necessita de noções de espacialidade para representar as letras no papel, para adequá-las em tamanho e forma ao espaço de que se dispõe, por isso, para Teberosky (2016) é “fundamental a escola oferecer à criança subsídios indispensáveis para que ela vivencie situações que estimulem o desenvolvimento dos conceitos psicomotores”, pois apenas assim estaria garantido um bom aproveitamento do manuscrito.

Lerner (2002) acredita que é necessário à escola possibilitar aos alunos a apropriação da escrita e de suas práticas sociais para, assim, poder incorporá-las à comunidade de leitores e escritores. Da mesma ideia comunga Ferreiro, que assim se refere à função social da escrita:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. (...). Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas

simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. (FERREIRO, 1995, p. 43).

Em Vygotsky (2018), observa-se que, para o autor, o desenvolvimento da escrita não precede o ensino, mas ocorre em contínua interação contribuindo com o ensino, visto que as funções psicológicas nas quais se baseia a língua escrita ainda estão começando a surgir no momento da escolarização. Segundo ele, a criança necessita de um espaço que a favoreça nesse processo, para que ela possa manipular, verificar e construir sua escrita.

“A escrita existe somente em uma civilização, e uma civilização não pode existir sem ela”, segundo Kleiman (2005, p. 194). De acordo com essa visão, a escrita é uma substância da humanidade que contribui para a organização cultural de um povo, sendo necessário a cada ser estabelecer uma relação entre ela e a cultura na qual está inserido.

Todavia, Weisz (2002) salienta sua preocupação em relação a crianças provenientes de camadas populares, pois estas não têm, geralmente, contato com o ambiente letrado e apresentam desvantagens em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, ao contrário daquelas que convivem em um ambiente rico em estímulos relacionados aos códigos de escrita. Nesse sentido, a sociedade atual, cujas relações são intermediadas pela escrita, exclui aqueles que não se apropriam da dinâmica de registro do código linguístico, problemática também levantada pela BNCC (2017), de cuja dinâmica se falará mais adiante.

Em relação à produção textual, Marcuschi (2014) afirma que a escritura de textos deve iniciar-se junto ao processo de alfabetização, e tudo que a criança produzir nesse período deve ser elogiado, fazendo com que ela se sinta valorizada e tenha vontade de escrever ainda mais. Para o autor, a leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação humana. Por isso, segundo ele, na escola:

Os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever” (2014, p. 20).

Na concepção de Ferreiro (1995, p. 42), que vai ao encontro de Teberosky, “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural resultado do esforço coletivo da humanidade, e, sendo um objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções culturais”. De acordo com a pesquisadora Ana Teberosky (2016, p. 46), “inserir a criança no mundo letrado é permitir que ela seja a construtora de seu próprio conhecimento, tendo em vista sua forma de conhecer e compreender o mundo que a cerca”.

Na linha de pensamento das autoras, a escrita é uma linguagem representada, em que as palavras sobrevivem a todo tempo guardadas pela memória da humanidade e transmite, por meio de ensinamentos valiosos, todo o seu potencial através do processo ensino-aprendizagem. O processo de desenvolvimento da escrita da criança não resulta de uma simples cópia realizada de forma mecânica e tradicional, mas é um processo de construção pessoal. Portanto, entende-se que a evolução da escrita alfabética se dará de forma processual, em que a criança passará por diferentes etapas até chegar ao domínio satisfatório da própria língua.

Lerner (2002, p. 186) enfatiza que “a escola, apesar de desconhecer as questões mais importantes e básicas relativas à escrita, faz com que tudo gire em torno desta”. Assim, o aluno deve aprender o que é escrever, como funcionam os diversos sistemas de escrita que usamos ou o que é a ortografia, sem receber a devida explicação ou, às vezes, recebendo explicações completamente errôneas. Costuma-se ensinar, por exemplo, um sistema de escrita silábico e espera-se que os alunos usem um sistema alfabético (letras individuais).

O ensino da Língua Portuguesa, por sua vez, de acordo com muitas pesquisas feitas em espaços de ensino, tem se preocupado somente com a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa, tornando-se, portanto, indesejada por quem não a domina. Esse fator de trabalho laboral da escrita tem sido

apontado como uma das falhas no processo de ensino dessa área da linguagem, mas não seria o único, como veremos adiante.

Materiais e métodos

A pesquisa desenvolvida ocorreu em uma escola pública estadual de Ensino Básico, em uma turma de 5º ano. O trabalho denomina-se pesquisa de campo. Nesse tipo de estudo ocorre a análise de fenômenos em determinado ambiente. Os pesquisadores vão até um local específico que será estudado e acompanham como o grupo se desenvolve. Após uma experiência prática, é preciso fazer uso de fundamentação teórica para resolver a solução proposta.

A turma de 5º ano que fez a pesquisa é composta por 19 alunos. Grande parte dos envolvidos não se encaixava nos padrões de idade/ano escolar, e muitos deles já haviam sido retidos 2 (duas) vezes ao longo de seu histórico de estudos. Pertencentes a camadas mais pobres da população, as crianças não são acompanhadas pelos responsáveis na rotina escolar, nem têm contato com a cultura escrita, como acesso a livros, gibis, jornais ou outros textos em espaços não escolares. Essas informações sobre as crianças foram coletadas em entrevista dirigida à docente responsável pela sala.

A pesquisa desenvolveu-se durante uma aula de Língua Portuguesa. Logo no início, os alunos receberam uma carta pessoal direcionada, enviada por alunos graduandos de Pedagogia. As cartas foram escritas por alunos envolvidos na pesquisa de campo. Após a leitura do gênero, o qual, segundo a professora, havia sido trabalhado no ano letivo, os alunos sentiram-se motivados a escrever uma resposta, e desenvolveram uma produção textual individual: o gênero carta pessoal.

Durante a produção, os alunos foram desmotivados a pedir informações acerca da produção, uma vez que o objetivo é a análise da condição de escrita da turma e não exatamente a interlocução da turma durante o processo de escrita, o que seria por si só motivo de outro trabalho. Após o término da produção, as cartas foram entregues ao professor.

Os textos produzidos foram utilizados pelos graduandos para a seguinte reflexão: qual o nível de maturidade de escrita desses alunos? Se houve falhas, quais são elas? A que se pode atribuir as falhas de escrita desses textos? A escrita desses alunos condiz com as habilidades previstas para o ano que estão cursando?

O documento utilizado como base para a análise desses textos serão as diretrizes da nova BNCC para a Educação Básica, e os resultados serão seguidos de reflexão a partir de base teórica acerca da temática, a fim de aprofundar melhor o resultado do trabalho

Análise dos resultados

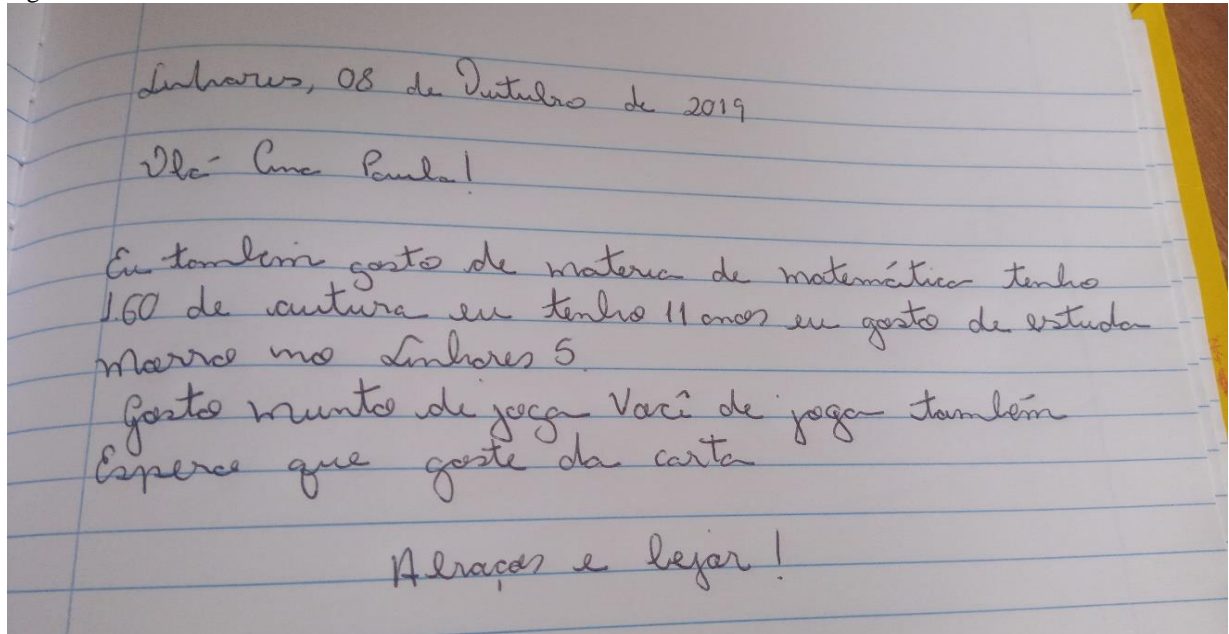
Após a leitura dos 19 textos produzidos, foram escolhidas três produções. Tal recorte ocorreu devido à percepção de que as falhas que esses textos apresentavam eram perceptíveis na grande maioria dos outros textos escritos durante a pesquisa, uma vez que apenas 2 (dois) textos alcançaram nível satisfatório em relação a habilidades necessárias, segundo a BNCC (2017), para o ano escolar cursado. Logo, a análise das 3 (três) cartas escolhidas conseguiria traçar um panorama da atual situação de escrita da grande maioria das crianças da turma.

Por meio da análise das três produções, pôde-se perceber quais são as habilidades ainda não construídas pelos alunos envolvidos na pesquisa, e, cientes de que “ler e escrever não são dons”, pois esse mito já foi rebatido por Magda Soares (2003, p. 103), cabe aos professores compreender os motivos para tal fracasso, uma vez que são eles também responsáveis por intervir nessa situação. Essa, inclusive, já seria uma justificativa plausível para o trabalho.

À procura desses motivos, iniciou-se a análise da qualidade da escrita nas cartas dos alunos do 5º ano, a fim de analisar e, posteriormente, destacar quais as habilidades da escrita a

turma ainda não dominava. Utilizou-se como norteador a BNCC de Língua Portuguesa (anos iniciais). Abaixo seguem a primeira carta e a reflexão sobre a adequação da escrita no texto.

Figura 1: Carta Pessoal



Fonte: produção de aluno

A finalidade do gênero carta pessoal é a interlocução, geralmente entre duas pessoas próximas, que, ao conversarem, trocam novidades, informações, enviam e recebem notícias. O primeiro texto analisado não foge ao gênero, porém não cria interlocução correta com o texto que lhe foi enviado anteriormente e que foi o fator de estímulo para essa produção textual.

O gênero aqui tratado, como qualquer outro, segundo Marcuschi (2014, p. 34), “tem suas especificidades”, e estas não são encontradas no texto, por isso se entende que o aluno não dominou, quanto ao uso da escrita, diversas habilidades previstas na BNCC, a destacar a seguinte: “Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto”⁶.

Entretanto, a carta alcança o interlocutor eleito, mesmo que somente na chamada. Ao se referir a ele na saudação, porém, não apresenta temática clara a partir daí, e as partes do texto são desordenadas, sem nenhuma coesão interna. O aluno também faz uso de seleção lexical reduzida, o que demonstra um vocabulário extremamente reduzido para alguém nessa fase de aprendizagem, mesmo do ponto de vista de uma criança, pois apenas se apresenta de modo limitado. Não conseguindo expandir o assunto para outro tema específico, o aluno fala apenas de si. Dessa forma, a carta torna-se bastante irrelevante.

Ao utilizar somente a tipologia textual descritiva e nenhuma outra, com uma propriedade linguística repetitiva e sem conectivos, bem como pontos falhos em relação à escrita ortográfica e à pontuação, percebe-se que o aluno em questão também não alcançou a habilidade de se “Utilizar, ao produzir o texto, de conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto-final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas”⁷.

⁶ (EF05LP27) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

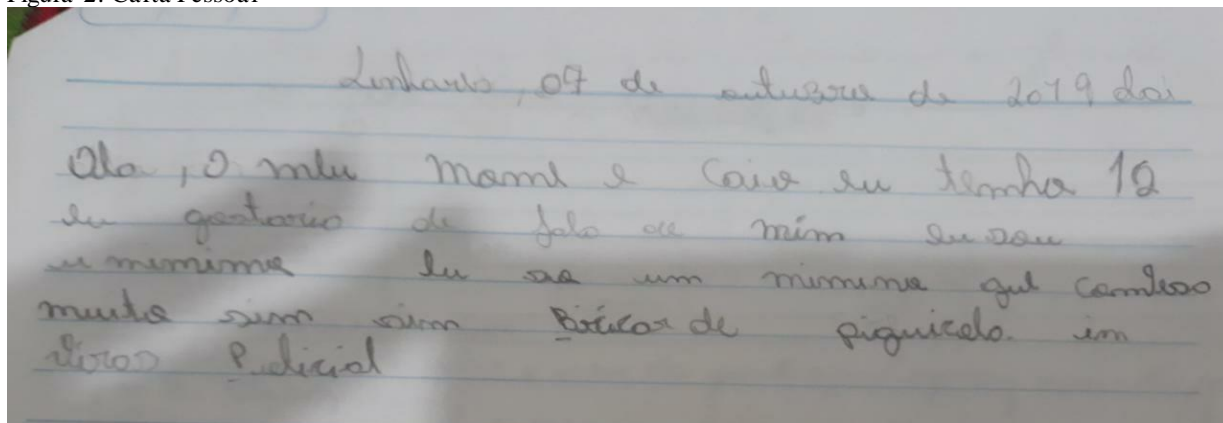
⁷ (EF05LP26) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

Em uma carta pessoal, necessita-se também, a fim de atingir o gênero, quando se inicia novo parágrafo, de uma mudança de assunto. Isso também não ocorre. O texto, além disso, segue se apresentando da mesma forma e com as mesmas falhas linguísticas todo o tempo. Destaca-se a ausência do uso de pontuação, necessária para a boa fluência do texto e prevista como habilidade construída no ano cursado pelo aluno, sendo essa habilidade assim exposta na BNCC: “Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses”⁸.

A nova BNCC (2017), como já citado, para a Educação Básica traz descritas as habilidades do Ensino Fundamental no que se refere aos conteúdos necessários a uma boa formação escolar dos alunos. Na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que compreende do 1º ao 5º ano, entre as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa cabe destacar ainda a habilidade de se “Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto-final, ponto de exclamação, vírgulas em enumeração) e pontuação do discurso direto, quando for o caso”⁹. Essa habilidade perpassa vários contextos de produção textual, e neste estudo está sendo analisada a partir da produção do gênero carta pessoal, como já citado.

A partir dessa habilidade definida, procederemos à análise de uma segunda produção de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, que segue abaixo.

Figura 2: Carta Pessoal



Fonte: produção discente

Em relação à produção textual, podemos considerar que não houve um aproveitamento correto do suporte no texto acima, pois no início dele não há saudação correta, com o uso de parágrafo, e algumas frases ultrapassaram a “linha d’água” da folha, ao passo que outras não ocuparam o espaço corretamente, fazendo com que restasse espaço na linha. Dessa forma, a escrita não se encontra com aspecto atrativo para o leitor.

Quanto à grafia, o aluno em questão faz o uso da letra cursiva. Porém, há normas gráficas que não foram consolidadas, provocando variações. Há momentos de erros e acertos no traçado das letras. O aluno ainda apresenta dificuldade em distinguir o uso entre as letras maiúsculas e minúsculas, como quando escreve “Policial”, uma profissão, com letra maiúscula no final do período. O vocabulário se apresenta como outra problemática, o que ocorre também na primeira carta analisada. Tal situação decorre de contato limitado com a cultura escrita, por meio da leitura, mas também de limitado acesso a outros meios culturais, como filmes, músicas, peças teatrais etc., o que ocorre em decorrência do estrato social desses alunos.

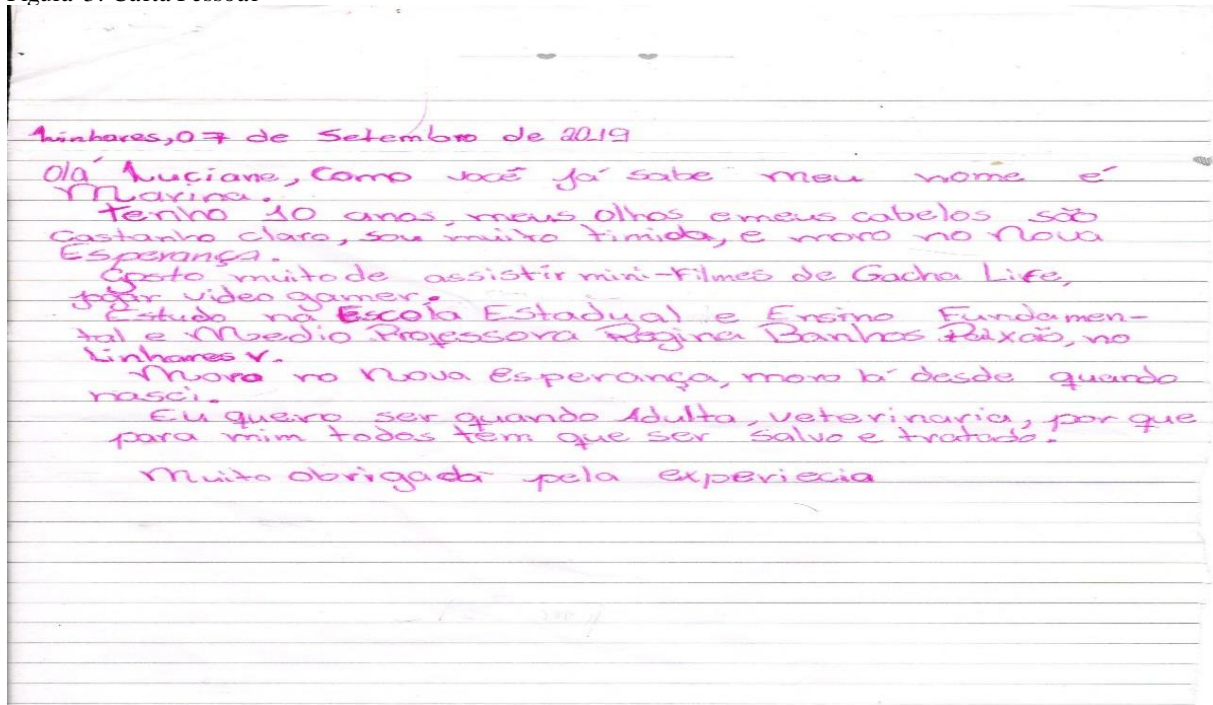
⁸ (EF05LP04) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

⁹ (EF35LP07) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

De acordo com Marcuschi (2014, p. 27), gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin (2000) é que o agir humano não se dá independentemente da interação, nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que nessa teoria estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

A análise textual do terceiro texto escolhido, aqui apresentada, refere-se a uma produção escrita a qual o autor pretendeu enquadrar nas estruturas do gênero textual carta pessoal, assim como propõe a pesquisa, e conseguiu em partes, uma vez que diversos pontos de escrita precisam de adequação a regras da escrita.

Figura 3: Carta Pessoal



Fonte: Produção discente

A terceira produção investigada está legível do ponto de vista da leitura, mas o aluno não usou os elementos básicos da coesão, que são a garantia de que a escrita de um texto tenha suas ideias organizadas de forma competente, como elementos que ligam as orações e os parágrafos. O aluno não fez uso da acentuação, e, em diversas situações, houve troca de letras e escrita de palavras de forma incorreta, não se utilizando de aparatos linguísticos que tornariam o texto, do ponto de vista da leitura, aprazível e dialógico, uma vez que incorreu em falhas no domínio de habilidades já apresentadas na análise dos textos anteriores.

A observação diagnóstica foi realizada no texto de aluno que cursava, durante a realização do trabalho, o 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo teve como parâmetros de observação as habilidades e competências previstas para a idade/ano abordada pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que claramente o aluno não alcançou no tempo definido.

Nessa perspectiva de abordagem, a BNCC vem demonstrar que a escrita compõe um dos eixos formadores do campo da linguagem. Sendo assim, presume-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental há o aprofundamento nas experiências com a língua oral e escrita já iniciadas no campo familiar e nas etapas anteriores da Educação Básica.

Foi possível verificar que o aluno fez aproveitamento correto do gênero carta, pois o estudante datou a correspondência e identificou o remetente e o destinatário, fez uso da saudação, transmitiu a notícia desejada e, ao final, despediu-se, produzindo os padrões mínimos para que o texto se enquadrasse no gênero.

A habilidade¹⁰ prevê que o aluno, ao final do 2º ano no Ensino Fundamental, saiba utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas com estrutura silábica já dominadas. Mesmo sendo uma habilidade esperada para anos anteriores, foi possível observar que o aluno não grafava corretamente as palavras.

Seguindo a análise da habilidade anterior, podemos apontar também outra habilidade não dominada¹¹: a acentuação correta de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Na carta apresentada é visível que o escritor não obedeceu e nem fez uso dessa aptidão, que é justificável na presença de palavras como “medio”, “veterinaria” e “experiençia”.

O aluno apresenta letra legível, porém não contempla outra habilidade¹², tendo em vista que emprega tanto letra impressa quanto cursiva, não seguindo, assim, normas gráficas. Não foi possível analisar se a aluna possui conhecimento de dígrafos, ditongos, hiatos e encontros consonantais, uma vez que ela não empregou encontros vocálicos no texto. Levando-se em consideração os aspectos aqui analisados, percebe-se que, mesmo com algumas habilidades alcançadas, o educando deixou de se apropriar da maioria das habilidades básicas da escrita, mesmo estas sendo de séries anteriores.

Após uma análise mais detida dos textos, apresentou-se à docente responsável o resultado e perguntou-se a ela o que tem sido feito em relação à situação. A professora afirmou que a turma encontra-se desmotivada para a aprendizagem, que existem inúmeros alunos rebeldes, sendo que a grande maioria não faz atividades de casa e, muitas vezes, procedem do mesmo modo em sala. A docente disse que foi surpreendente a participação deles nessa atividade, apontando como razão a situação de interação real do texto, e que nunca havia trabalhado assim. Ela relatou que reconhece os problemas na escrita dos alunos, mas que não possui condições de atendimento individualizado, procedendo a correções pontuais, mas sem projetos mais robustos de intervenção, e que não se sente apoiada pela equipe pedagógica da escola, que, segundo ela, apenas cobra “resultados”. Um retorno posterior à escola apontou que os 19 (dezenove) alunos foram aprovados, a maioria deles matriculados na mesma rede/escola, agora em turmas de 35 discentes, o que lhes daria, a partir de então, ainda menos acompanhamento individualizado.

Considerações finais

Diante dos estudos da BNCC em espaço universitário, do acompanhamento da aula, das questões dirigidas e da análise das cartas pessoais, verificou-se que no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no trabalho com a escrita, é necessário o planejamento de ações que permitam uma avaliação mais individualizada acerca da aprendizagem do aluno e, em cada caso específico, identificar as causas da dificuldade do aluno, para que se possa fazer o uso do planejamento individualizado e respeitar cada indivíduo em seu tempo de aprendizagem, para que assim seja possível contribuir para o desenvolvimento das habilidades propostas para a idade/ano.

A ausência de suporte da equipe gestora ao professor, o limitado conhecimento técnico sobre a aquisição da escrita — fato perceptível em muitos cursos de formação para o magistério —, a pressão por resultados de aprovação em detrimento do cuidado acerca do processo de ensinar e a falta de intervenção individual na escrita do aluno contribuem para o fracasso do estudante no que concerne a essa área da linguagem, na Educação Básica, com consequências

¹⁰ (EF02LP01) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

¹¹ (EF05LP03) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

¹² (EF01LP11) Habilidade presente no currículo do Espírito Santo, produzido a partir das diretrizes da nova BNCC

profundas ao longo de toda a formação desses estudantes, contribuindo, inclusive, para o fracasso escolar, do qual decorrem diversos males há muito conhecidos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017

EISENSTEIN, Elisabeth L. **A Revolução da imprensa no início da Europa moderna**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzalez *et al.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em: 9 mar. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? Campinas: CEFIEL, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLSON, David R. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1996.

QUEIROZ, Rita. Manuscritos, livros e computador: o progresso cultural da humanidade. **Tribuna Feirense**, Feira de Santana, 21 nov. 2017. Tribuna Cultural.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, Abr, 2004. Acessado em: 12 abri. 2020. In: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/465/608>

TEBEROSKY, Ana. O ingresso na escrita. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2016.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; Editora da USP, 2018, p.103-118.

UNICEF BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Infantil,** Relatório 2001.
In: www.unicef.brasil.com.br, janeiro de 2015.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.