

A CAMINHO DA TEXTUALIDADE NA LINGUAGEM ESCRITA

MARIA APARECIDA LOPES (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS).

Resumo

É certo que as práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita no Brasil, centradas no texto, a partir da década de 80, revelam avanço, mínimo que seja, no que se refere à busca da textualidade e do texto como unidade de sentido, conforme atestam os resultados da "Avaliação de Desempenho", prova aplicada a alunos de 5º ano (II Ciclo) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMC), em 2008. Ultrapassou-se o nível de textos "cartilhescos", resultantes de um amontoado de frases desarticuladas entre si, para textos parecidos como o do famoso "Menino Piolhento", nos quais se constata a tentativa de construção de sentidos. Porém, quase 70% das narrativas elaboradas, nesta avaliação em questão, demonstram que os alunos possuem pequena familiaridade em utilizar-se de recursos de coesão e coerência, próprios da modalidade escrita, para construir a textualidade na linguagem escrita. O desafio a ser superado agora é ultrapassar este "nível de textualidade". Conforme se pode perceber nas produções escritas dos alunos e nos materiais enviados pelos professores da RMC, há, sem dúvida nenhuma, uma prática escolar de escrita que é, de modo geral, precária no tratamento da escrita, na medida em que há uma prática de escrita desvinculada da leitura, não vem acompanhada de uma revisão ou refacção, em uma situação de uso de linguagem escrita limitada e artificial, dentre outros problemas que podem explicar o fraco desempenho dos alunos da rede. Refletir, portanto, sobre as práticas escolares que vêm orientando o ensino/aprendizagem da língua escrita é o objetivo deste trabalho.

Palavras-chave:

práticas escolares, textualidade, coesão e coerência.

Introdução

É certo que as práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita no Brasil, centradas no texto, a partir da década de 80, revelam avanço, mínimo que seja, no que se refere à busca da textualidade e do texto como unidade de sentido, conforme atestam os resultados da "Avaliação de Desempenho", prova aplicada a alunos de 5º ano (II Ciclo) da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMC), em 2008. Ultrapassou-se o nível de textos "cartilhescos", resultantes de um amontoado de frases desarticuladas entre si, para textos parecidos como o do famoso "Menino Piolhento", nos quais se constata a tentativa de construção de sentidos.

Porém, quase 70% das narrativas elaboradas, nesta avaliação em questão, demonstram que os alunos possuem pequena familiaridade em utilizar-se de recursos de coesão e coerência, próprios da modalidade escrita, para construir a textualidade na linguagem escrita.

Refletir, portanto, sobre as práticas escolares que vêm orientando o ensino/aprendizagem da língua escrita é o objetivo deste trabalho. Mais especificamente, sobre a construção da textualidade em narrativas elaboradas a partir de uma questão tomada como exemplar na avaliação em questão para a verificação da escrita dos alunos da RMC.

A Avaliação de Desempenho de Campinas

A Avaliação de Desempenho da RMC foi composta por questões abertas, elaboradas a partir de material enviado pelos professores especialistas da rede, nos quais os professores respondiam a um questionário apontando quais conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática eram efetivamente trabalhados na 3ª série (4º ano do II Ciclo) e que domínios eram construídos pelo aluno, além de anexarem atividades por eles desenvolvidas. Ao optar por uma prova com questões dissertativas, tinha-se como objetivo entender e avaliar práticas escolares de mobilização de cultura matemática e em língua portuguesa, sendo estas aqui compreendidas como um conjunto de ações (simultaneamente físicas, intelectuais, e afetivas) realizadas por professores e alunos com o propósito de fazer circular o conhecimento promovendo determinadas atitudes e formas de comportamento baseadas em valores. Assim, procedeu-se a uma distinção entre práticas culturais que são usualmente valorizadas no contexto escolar e aquelas que poderiam apontar para uma problematização do que está atualmente em circulação na rede e, portanto, indicativas de uma outra forma de trabalho escolar. As primeiras, representativas e integrantes da cultura escolar, subsidiaram a produção do que se denominou "questões típicas" e as últimas, não explicitamente contempladas no material enviado pelos professores, geraram o que se denominou de "questões atípicas"(1).

Apresentação da Questão

Na Avaliação de Língua Portuguesa(2), foram elaboradas 12 questões, totalizando 26 itens, a partir dos três eixos: Práticas de Leitura, Práticas de Escrita e Práticas acerca da Linguagem, práticas estas contempladas no material. Para a análise da textualidade, objetivo deste trabalho, escolheu-se uma questão, que solicitava a produção de uma narrativa a partir de uma história em quadrinhos, conforme apresentada abaixo:

(ÚNICA IMAGEM EM ANEXO!)

Essa questão foi tomada como exemplar para verificar o desempenho dos alunos da rede em relação à escrita, tanto no que diz respeito ao domínio no uso da modalidade padrão da língua, quanto na construção do gênero narrativa. Conseqüentemente, essa era a questão por excelência para avaliar o nível de textualidade das narrativas elaboradas.

No material enviado pelos professores, verificou-se a prática de elaboração de textos narrativos a partir de histórias em quadrinhos (HQ) como um conteúdo bastante freqüente nessa faixa de escolaridade. Por ser uma questão típica, houve uma preocupação, por parte da banca examinadora, em reproduzir o enunciado ("Observe com atenção a tirinha e escreva uma história de acordo com as cenas. Dê um título a ela") tal como circula nas práticas escolares.

Por se tratar de uma questão que envolve dois momentos distintos de trabalho com a língua escrita (interpretação do texto-imagem e elaboração de uma narrativa a partir dessa interpretação), propôs-se, portanto, averiguar os modos de leitura e atribuição de sentidos que os estudantes fazem da seqüência de cenas oferecida e sua capacidade de articular a mesma história em um novo texto coeso e coerente, servindo-se da linguagem escrita, adequada e corretamente. Neste sentido, o gabarito de correção contemplou vários aspectos ligados exclusivamente à escrita, além de avaliar também a leitura da tira, outra habilidade envolvida. Assim, os textos produzidos foram avaliados a partir de cinco critérios distintos, baseados na capacidade de leitura, elaboração de narrativa, construção de textualidade, uso da norma culta da língua escrita e escrita do título, embora se reconheça a inter-relação dessas ações na elaboração final do texto(3). Optamos

pela separação para que pudéssemos fazer uma análise mais específica de cada uma dessas ações envolvidas na produção do texto escrito e assim melhor compreender o desempenho dos estudantes em cada uma delas. Conseqüentemente, também seria possível entender as práticas escolares que parecem mobilizar o desempenho dos alunos da rede.

Em relação ao critério da textualidade, objeto de análise deste trabalho, tinha-se como objetivo avaliar o desempenho dos alunos na elaboração do texto narrativo explorando os recursos de coesão e coerência próprios da modalidade escrita. Por coesão, entende-se aqui o uso de elementos de coesão entre as frases (conectivos, pontuações, etc.) e de coesão referencial (sinônimos, pronomes, etc.) na produção e articulação de enunciados na modalidade escrita da língua. Coerência, por sua vez, é o conjunto de relações sintáticas, semânticas e pragmáticas que permitem continuidade de sentido e progressão, não-contradição e articulação de idéias para a construção do sentido do texto.'

Resultados e Discussão

Para este nível de escolaridade, o desempenho na construção de textos coesos e coerentes servindo-se dos recursos próprios da escrita foi bastante precário, porém não surpreendente, na medida em que trabalhar a textualidade do texto é algo um tanto recente na prática escolar.

Conforme constatamos, quase 70% dos textos produzidos, categorizados como inadequados (19%) e parcialmente inadequados(4) (50%), demonstraram que os alunos não têm familiaridade em utilizar-se de recursos de coesão e coerência próprios da modalidade escrita para construir a textualidade da narrativa, de modo que os alunos comumente empregaram recursos de coesão e coerência mais apropriados à modalidade oral.

O texto abaixo, cuja textualidade foi enquadrada na categoria dos "parcialmente adequados" ilustra bem a dificuldade que grande parte dos alunos tiveram em construir textos coesos e coerentes na modalidade escrita:

EXEMPLO 1

ai meu Pé ai ai ai meu Pé cascão na Parava de grita ai meu pé a meu pé daí o cebolhinha saio corendo Para Pegan amaleta de socoros daí ele Pegou esta vajachegado Para ajuda o coita do do cas cão mas o ca cao falou Para ele meajuda meajuda Pofavom Pofavom cebolhinha meajuda Pela mol de deus tabom cas cão eu te ajudo daí o cas foi ajoda mas eu acho que ocas cão não gostou mjuito da idéia não saPorque o ele não gostou muito daí déia Porque o sebolhinha fecho aboca do cas cão e o se bolhinha fecho aboca de lhe e saiu corendo inbora Para casa dele e decho o cas cão la.

Pelo que se pode perceber, este texto apresenta muitas marcas de coesão, típicas da oralidade como repetições dos elementos de ligação "daí" e "e", e, ainda, ausência dos sinais de pontuação, de modo que o sentido atribuído ao texto

depende muito mais do esforço de interpretação do leitor do que dos recursos de articulação propriamente empregados(5).

Tal como observado nos dados, foram poucos os textos, apenas 16,3%, incluindo 15,1% da categoria "adequado" e 1,2% da "mais elaborado", que revelam que os alunos têm familiaridade em construir a textualidade na linguagem escrita. Mesmo assim, é preciso ressaltar que ainda se admitia na categoria dos adequados pequenas inadequações, como algumas marcas de oralidade ou ausência de pontuação. É o caso do exemplo abaixo, conforme podemos observar:

EXEMPLO 2

Um dia, cascão estava com uma dor tão forte no pé. Aí Cebolinha estava passando quando cascão deu um grito tão forte e cebolinha pegou uma maletinha de pronto socorro aí ele foi pegou uma fita adesiva e tampou a boca do cascão.

E o cascão nunca mais ficou gritando no ouvido do cebolinha.

Como já referido, apenas 1,2% conseguiram elaborar narrativas na linguagem escrita, como a apresentada abaixo, apropriando-se dos recursos próprios da escrita e articulando-os de forma integrada na construção de um todo coeso e coerente:

EXEMPLO 3

Coitado do meu joelho

Logo de manhã Cascão bateu o joelho e ficou gritando.

Sebolinha que passava do lado ficou olhando.

Derepente Cascão começou a ejagerar ele gritava, esperneava e etc...

Sebolinha saiu corendo para pegar sua caixa de medico para ajudar seu amigo.

Quando Sebolinha voutou com sua maleta em vez de colocar um corativo no joelho de seu amigo colocou na boca de Cascão para parar de berar.

Apesar de todas as inadequações atestando o não domínio ou pouco domínio da textualidade em grande parte dos textos (quase 70%), nota-se que os textos produzidos em questão, embora exijam um grande esforço de interpretação por parte do leitor, carregam uma certa textualidade diferenciando-se em muito daqueles produzidos de acordo com os modelos propostos pelas cartilhas (*Maroca*

viu a barata./A barata comeu a abóbora./A abóbora era amarela./Lauro matou a barata.) que predominavam em décadas passadas (ainda na de 80).

Pode-se dizer que, praticamente, nenhum texto apareceu como resultado de um amontoado de frases desarticuladas entre si, sem relações mínimas de sentido tal como as produções escritas marcadas pela tradicional cartilha. Os textos produzidos, mesmo aqueles com articulação precária, categorizados como inadequados, em que o leitor avaliador tinha que colaborar integralmente, percebe-se a tentativa do aluno de estabelecer uma textualidade, construindo um sentido.

Pelos resultados obtidos nesta avaliação, o desafio a ser superado agora é ultrapassar este "nível de textualidade". Refletir, portanto, sobre as práticas escolares que vêm/podem estar orientando o ensino/aprendizagem da língua escrita parece ser o caminho. Temos, portanto, os textos produzidos pelos alunos a nos fornecerem pistas significativas, assim como o próprio material enviado pelos professores, a respeito das práticas pedagógicas de trabalho com a linguagem mobilizadas no interior da escola.

Reflexões possíveis a respeito das práticas escolares

É certo que as práticas pedagógicas de trabalho com o texto, que certamente vêm sendo realizadas na escola, revelam avanço, mínimo que seja, no que se refere à busca da textualidade e do texto como uma unidade de sentido, conforme pudemos verificar. A análise das produções escritas em questão, assim como o material enviado pelos professores, indica-nos ainda diferentes práticas pedagógicas de trabalho com a linguagem mobilizadas no interior da escola, que parecem equivocadas em suas concepções e atitudes e que vêm orientando as práticas de leitura e de escrita, têm impedido maiores avanços na construção da textualidade, por exemplo. E, portanto, precisam ser superadas.

Nas últimas décadas, ventila-se no meio escolar uma interpretação, que nos parece equivocada, de um certo respeito ao texto do aluno e, assim de "qualquer" produção, já que, uma vez feita pelo aluno, essa produção estaria pronta e acabada, "obra prima" intocável, de modo que o professor não poderia, por exemplo, "tocá-lo" com sua caneta vermelha ou fazer qualquer intervenção sob pena de estar distorcendo o que o aluno criou, como se essa atitude fosse uma forma de valorização e respeito ao fazer do aluno.

Assim, nas práticas de revisão de textos, bastante comuns hoje nas aulas de língua portuguesa, conforme aponta o material enviado pelos professores, quase nada acontece. Esse momento da aula, em nossa opinião, se constitui como um momento de reflexão da produção do aluno, nele se incluindo a construção de um conjunto de práticas cotidianas que se vinculem a esse fazer que é o escrever. Devem estar aí a re-leitura; a revisão; o re-fazer coletivo ou individual; a re-escritura, etc, de modo a assegurar maior desenvoltura dos alunos no uso desses recursos. É, portanto, uma hora oportuna de análise dos textos e de se fazer intervenções que poderiam resultar em maior familiaridade com a textualidade, no caso.

No próprio material enviado pelos professores, verificou-se caso em que atividade de revisão trazia uma única observação feita pela professora. Esta parabeniza o aluno pelo que ele fizera (de fato ele havia dado conta e bem da

tarefa no que diz respeito a narrativa criada mas em termos de textualidade havia muito por fazer ainda). Encoraja-o a "continuar assim", mesmo diante de uma série de inadequações cometidas no texto quanto ao uso de recursos de coesão e coerência. Enfim, a prática da reescrita é uma prática escolar entendida mais como cópia/"passar o texto a limpo", como uma "higienização" dos problemas mais facilmente detectados.

Em consequência da ausência desse trabalho sistemático e regular de reescrita, releitura e revisão do texto escrito, quer em relação à textualidade, gênero ou modalidade culta, observa-se também a ausência de uma prática de monitoramento da escrita, o que exige um trabalho de idas e voltas por parte do autor que assume o lugar do leitor para avaliar o êxito do que se pretende dizer. Pela apresentação geral dos textos em análise e pelo que se conhece das práticas escolares, normalmente o aluno não é estimulado a fazer um trabalho de releitura do próprio texto, durante a escrita ou depois dela, em que ele pudesse monitorar os recursos utilizados para construir um texto que faça sentido para o leitor. Parece que o processo de escritura do texto é contínuo, sem haver paradas para revisão em função de um possível replanejamento do texto. Um indício disso são as poucas marcas de correção, nos textos elaborados pelos alunos da rede, de uso de borracha, que são comuns numa situação de trabalho com a escrita. Provavelmente, em muitos casos, se o aluno tivesse a prática de se colocar como leitor, relendo o que escreveu para revisar seu texto, o número de problemas seria bem menor. Infelizmente, parece que essa não é uma prática presente no meio escolar.

Além dessa postura equivocada, outra que parece também contribuir com a dificuldade de construção da textualidade na língua escrita, podemos pensar que é a supervalorização da oralidade nas práticas escolares atuais. Nas últimas décadas, atividades enfocando a linguagem oral passaram a ganhar espaço nas práticas escolares ocupadas preferencialmente até então pela linguagem escrita, que até certo momento foi exclusivamente literária, no caso de língua portuguesa, tomada como modelo de excelência na comunicação e patrimônio da nação, para mais recentemente incorporar outras escritas, já que essa é a exigência de uma sociedade que tem nessa modalidade sua supremacia.

A valorização da oralidade certamente foi algo enriquecedor no ensino da linguagem, sobretudo em tempos de comunicação de massa e áudio-visual. Porém, esse trabalho, em nossa opinião, precisaria ser feito com base na distinção entre características que são próprias de cada modalidade (oral e escrita) e em função da situação de uso da linguagem. Algumas inadequações seriam facilmente resolvidas se o aluno soubesse, por exemplo, da distância que existe sempre entre o texto escrito, seu autor e seus leitores. Ou, das muitas maneiras de se ler um texto, a depender de seus propósitos.

Em síntese, há, sem dúvida nenhuma, uma prática escolar de escrita que é, de modo geral, precária no tratamento da escrita, na medida em que há uma prática de escrita desvinculada da leitura e das condições de linguagem indicativas da situação comunicativa (veja que essa questão em análise é uma questão típica), não vem acompanhada de uma revisão ou refacção, em uma situação de uso de linguagem escrita limitada e artificial, dentre outros problemas que podem explicar o fraco desempenho dos alunos da Rede Municipal de Campinas.

Notas:

(1) Para saber mais, leia Relatório Final da Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º Ano do Ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas - SP - 2008.

(2) Integraram a equipe de Língua Portuguesa as Professoras Doutoradas Lílian Lopes Martin da Silva e Norma Sandra de Almeida Ferreira - ambas da Faculdade de Educação, Departamento de 'Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte' e do Grupo de Pesquisa 'Alfabetização, Leitura e Escrita-ALLE'. Também duas professoras da RMC Elizabete Pimentel e Maria Aparecida Lopes.

(3) Mais especificamente, cada um dos critérios envolvia: 1. Interpretação do texto (Leitura), em que seria avaliada a capacidade do aluno em construir um sentido global para a narrativa constituída por uma seqüência de imagens inter-relacionadas; 2. Elaboração de texto narrativo (Narrativa), em que seria avaliada a capacidade de contar uma história explorando elementos da narrativa; 3. Produção de textos coesos e coerentes (Textualidade), em que se analisaria a capacidade de produzir textos escritos, utilizando-se de recursos coesivos próprios da modalidade escrita e com articulações de forma a construir uma unidade de sentido coerente; 4. Uso das convenções da língua escrita, como ortografia, acentuação, uso de letras maiúsculas, concordâncias verbal e nominal (Adequação à norma culta da língua escrita); 5. Escrita do título.

(4) Para que a correção das questões não se limitasse apenas ao certo ou ao errado, criou-se uma escala capaz de contemplar cinco diferentes grupos de respostas: 1. em branco; 2. inadequadas; 3. parcialmente adequadas; 4. adequadas; 5. mais elaboradas.

(5) Curiosamente, já nos itens que avaliavam habilidades de leitura e construção da narrativa, este texto foi enquadrado na categoria dos "mais elaborados", dada a sofisticação, por exemplo, na percepção do aluno em relação ao humor presente na tira e como ele explora o drama de Cascão ao longo da narrativa e constrói de forma tão integrada à trama os dois personagens.

Bibliografia:

CAMPINAS (SÃO PAULO). Secretaria de Educação. Relatório final da avaliação de desempenho em língua portuguesa e matemática - segundo ano do Ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas - SP - 2008.

GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. G. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. & Travaglia, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita. São Paulo: Cortez, 2005.

P1Q6: Observe com atenção a tirinha e escreva uma história de acordo com as cenas. Dê um título a ela.

