

ENSINO PELA PRODUÇÃO TEXTUAL: APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL

Loide Leite Aragão Pinto

Instituto Federal Fluminense
loide.aragao@iff.edu.br | ORCID 0000-0003-2176-6948

Resumo

O ensino do texto escrito em salas de aula brasileiras tem sido um desafio constante para os professores, principalmente com estudantes pouco afeitos à leitura e à escrita. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da proposta de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida em situação de ensino colaborativo, tendo o trabalho como princípio educativo, com ênfase nas interações sociais, especialmente na relação professor e aluno. A metodologia de ensino norteia-se pelos pressupostos Vygotskyanos de teoria da atividade, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e trabalho como princípio educativo. As análises são feitas a partir dos relatos de experiências dos professores e do material escrito dos vinte e nove alunos, recolhido ao longo da pesquisa, com destaque para o grupo de sete alunos com dificuldades significativas de escrita, cujos textos apresentavam variedades linguísticas distintas da variedade linguística usada na escola, norma padrão da língua portuguesa, e modos de produção do texto escrito mais integrados ao modo narrativo de fala do que ao modo cartesiano de escrita. A referida proposta de ensino-aprendizagem se mostrou relevante, pois capacitou cinco dos sete alunos a produzirem textos a partir dos diferentes usos sociais da língua, no campo de desenvolvimento da linguagem, enquanto os demais alunos, que continuaram apresentando dificuldade na produção, demonstraram potencial para a produção de texto em colaboração com o professor. Conclui-se que a metodologia de ensino apresentada se mostrou satisfatória, pois, a partir do ensino entre culturas, abriu caminhos para o desenvolvimento da escrita dos alunos em diálogo com suas línguas maternas.

Palavras-chave: Vygotsky; Aprendizagem; Interações Sociais; Ensino da Escrita.



Abstract

Teaching written text in Brazilian classrooms has been a constant challenge for teachers, especially with students who are not used to reading and writing. The purpose of this article is to present the results of the Portuguese language teaching proposal developed in a collaborative teaching method, which was based on work as an educational principle and on social interactions, especially between teacher-student. The teaching methodology is guided by Vygotsky's assumptions about the activity theory, Zone of Proximal Development (ZPD) and labor as an educational principle. The analyses are based on the reports of the teachers' experiences and on the written material of the twenty-nine students that were collected during the research. The emphasis is on the group of seven students with significant writing difficulties. The texts of these seven students presented linguistic varieties distinct from the linguistic variety used at school, the standard norm of the Portuguese language. The structures of their texts were more integrated with the narrative mode of discourse than with the cartesian way of writing. The teaching-learning proposal proved to be relevant, as it enabled five of the seven students to produce texts based on the different social uses of language, in the field of language development. The other students, however, showed potential for written production in collaboration with their teachers. It was concluded that the teaching methodology presented is satisfactory mainly in learning situations between cultures, as it helps to develop students' writing in dialogue with their mother tongues.

Keywords: Vygotsky; Learning; Social Interactions; Writing Teaching.

Introdução

Este trabalho busca discutir aspectos relevantes sobre o ensino do texto escrito em sala de aula e a importância das interações sociais nesse processo, especialmente na relação entre professor e aluno. A proposta metodológica de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida em situação de ensino colaborativo e do trabalho como princípio educativo (Zanella, 2003) aconteceu no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Cabo Frio, com a turma do nono ano do Ensino Fundamental de 2014. Essa proposta de ensino-aprendizagem baseia-se nos pressupostos Vygotskianos (Vygotsky, 1993, 2008, 2010) de teoria da atividade, Zona



de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e de seus estudos sobre o trabalho como princípio educativo, além de incorporar perspectivas associadas às discussões da avaliação inclusiva de Luckesi (2000), para quem a avaliação é um processo diagnóstico e formativo com vistas à inclusão.

Neste texto realiza-se um diálogo entre a metodologia de ensino da escola, suas práticas e seus fundamentos, os quais se complexificam diante da discussão acerca dos diferentes saberes e modos de pensamentos trabalhados no contexto escolar (Bruner, 1997, 2001; Senna, 1995, 2000, 2003), e dos múltiplos ambientes sociais dos alunos. A proposta de ensino caminha alinhada à promoção de um ensino para a cidadania, cujo objetivo é preparar o educando para adentrar no campo do discurso do moderno Estado de Direito pela palavra escrita, usando a língua oficial na produção de seus discursos, sem abrir mão de sua identidade linguística e de seu direito de vir a ser (Pinto, 2018).

O estudo ressalta a importância que as interações sociais têm no desenvolvimento dos educandos, os quais se constituem com o Eu do Outro e por ele vão sendo constituídos (Bakhtin *citado por Koch et al.*, 2006). Entre outros procedimentos de pesquisa, analisaram-se os conteúdos do relato de experiência dos professores dentro de uma metodologia de pesquisa qualitativa (Bardin, 1994), associada à análise de texto dos educandos. Ao longo do texto, apresentam-se os principais resultados das referidas análises e os desafios de um trabalho pedagógico que busca colocar os alunos no centro do processo educativo, como agentes críticos diante do mundo.

Fundamentação Teórica

Quando os alunos escrevem e reproduzem textos, eles o fazem a partir de seu ambiente familiar e sua cultura. A língua é um dos elementos que mais nos marca culturalmente, e suas variedades linguísticas se multiplicam por todo o país. Logo, o custo de aprendizagem para alguns alunos será maior, pois “ao entrar na escola e se deparar com o universo formal de escrita, o aluno, dependendo de sua variedade linguística, apresentará maior ou menor dificuldade com a Língua Portuguesa” (Pinto, 2016, p. 4). Cabe aos professores ajudá-los nessa tarefa, uma vez que:

[...] na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim, a fazer o que é, todavia, incapaz de realizar, porém está a seu alcance em



colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança. (Vygotski, 1993 citado em Duarte, 2001, p. 253).

O simples fato de escrever, por si só, sem orientação, promove poucas mudanças significativas na escrita. A interação é fundamental para a aprendizagem da criança, pois ao interagir com os colegas, com o professor e com o conhecimento, a criança se desenvolve e aprende. Assim, orientações e explicações direcionadas à especificidade de cada aluno podem tornar essa tarefa mais eficaz, conforme ressalta Sírio Possenti:

Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos – seja lá o que for que tenhamos dentro delas, ou associado ao que temos dentro delas – certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido. (Possenti, 2000, p. 48-49).

Dentro dessa perspectiva, atividades como a produção de texto na escola precisam promover momentos de reflexão e análise, pelos alunos, de seus materiais escritos, além de ser um espaço para orientações individuais, de modo a realmente ensinar pela diferença e dialogar com o texto do aluno, promovendo um ensino-aprendizagem interligado ao processo de avaliação contínua e inclusiva (Luckesi, 2000). Sendo assim, a avaliação caminha de forma intrínseca com a relação ensino-aprendizagem e precisa ser feita regularmente, a partir do texto do aluno, com o intuito de promover seu desenvolvimento.

Esta situação é sempre um desafio tanto para professores como para alunos, que se veem diante de um movimento contínuo de aprendizagem, pois a avaliação inclusiva precisava acolher o aluno como um ato de amor e respeito por seus saberes, modo de ser e falar, dentro da dimensão de avaliação de Luckesi, que define:

[...] a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. (Luckesi, 2000, p. 172)



A assimilação de estruturas mais complexas da produção textual e da estrutura formal da Língua Portuguesa exige um trabalho maior e mais dedicado por parte de alguns alunos que não comungam dos mesmos textos de prestígio trabalhados na escola. Em se tratando de produção de textos produzidos entre culturas, com diferenças entre a variante linguística dos alunos e a língua portuguesa padrão, ressalta-se que os apontamentos feitos no relatório não visavam sobrepujar a variedade linguística dos alunos pela variedade padrão, mas demonstrar as diferenças entre elas, para que, a partir desse entendimento, houvesse tomada consciente de decisão sobre a estrutura desejada e adequada às situações de comunicação.

Todavia, para além das variedades de uma mesma língua, há diferentes modos de construção de sentido. Bruner, em suas reflexões sobre cultura e escola, contribui para se pensar sobre um tipo de ensino que considere o papel dos modos de pensamento na organização de textos. O referido autor propõe a existência de dois modos de pensamento na interpretação e construção da realidade (Bruner, 1997): um modo paradigmático ou lógico-científico e um modo narrativo. O primeiro preenche um ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação (Bruner, 1997, p.13), cuja:

[...] linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis – ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (Bruner, 1997, p. 14).

O modo narrativo de pensamento, segundo Bruner, faz-se a partir de uma hipótese imaginativa que:

[...] leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente “verdadeiros”). Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. (Bruner, 1997, p. 14).

Sendo assim, as dificuldades na produção de gêneros textuais mais próximos ao modelo cartesiano de pensar estão em confronto com o modo narrativo de pensamento. Assim, é importante desenvolver processos de ensino-aprendizagem com os alunos que lhes permitam pensar o texto dentro da lógica cartesiana. Nessa



dimensão, os alunos precisam desenvolver o controle sobre a informação em sua mensagem e antecipar suas etapas de produção (Senna, 2003).

Nesse pressuposto, mais que uma dificuldade com a gramática e a ortografia da língua, há que se considerar nos processos de ensino-aprendizagem a dificuldade que os alunos possam apresentar com o modo de organizar o texto, dentro de uma perspectiva lógico-cartesiana. Reconhecer essa diversidade de modos de pensar é um passo importante para superar a tradição social do sujeito ideal cartesiano nos meios educacionais (Senna, 2007) e entender que a lógica cartesiana, herança grega, não pode ser tomada como uma lógica universal de processamento do conhecimento. Cada cultura constrói para si modos de pensamento que lhe garantem uma interpretação e produção de conhecimento próprios do/no mundo.

Ao concluir o ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os alunos deveriam ter um leque de aptidões e competências no trato com a língua materna. No mesmo documento, ressalta-se a importância do ensino de gramática, mas se observa que:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem [...]. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (Brasil, 1998, p. 27).

Este como e para que ensinar a gramática perpassa por muitas questões e porquês. A arena, na apropriação de Bakhtin (1997), está rica em proposições e argumentos que justificam o ensino da norma padrão-culta da Língua Portuguesa, conforme aponta Magda Soares (2000). A crítica, contudo, pauta-se no ensino da língua por ela mesma ou como instrumento de opressão e preconceito linguístico.

Quantos são os trabalhos com a Língua Portuguesa desenvolvidos nas escolas baseados em *pseudoproblemas*? Quantos exercícios exigem do aluno a elaboração de diferentes textos, alguns, distantes de sua função social, voltados para fins pedagógicos em si mesmos, visando explicar determinado fenômeno ou estrutura da língua, distante das práticas sociais de escrita? “Em um ambiente escolar pautado no trabalho como princípio educativo e na politecnicidade, quanto mais o ensino focar nas necessidades e superações reais dos alunos, mais as condições de ensino serão propícias para a construção de conhecimento” (Pinto, 2016 p. 4). Concorde-se com a professora Magda Soares ao ressaltar que:



Reconhece-se a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação [...] para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura. (Soares, 2000, p. 74).

Todavia, qualquer que seja o argumento, este deve se preocupar principalmente com uma visão de ensino que não culpe o aluno pelas dificuldades encontradas na produção de seus textos escritos e não ignore sua variante linguística em detrimento dessa norma padrão-culta, a qual se apresenta como correta e aceita, mas de um ponto de vista de um grupo social. Nesse sentido, linguistas como Bagno e Rangel observam que:

O reconhecimento dos diversos direitos linguísticos desses falantes – explicitados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada em 1996 sob os auspícios da UNESCO – revela não somente a necessidade de ações políticas que visem garanti-los, como também a necessidade de criar, na sociedade mais ampla, uma consciência dessa realidade multilíngue, que deve ser considerada como uma riqueza cultural da nação, e não como um perigo à sua unidade. Essa conscientização tem na escola um de seus promotores naturais, e uma das tarefas da educação linguística para a cidadania tem de ser a formação de uma cultura do respeito à diferença e à pluralidade. (Bagno & Rangel, 2005, p. 77)

A educação precisa então caminhar no sentido de respeitar a língua do aluno e ao mesmo tempo ensiná-lo outras línguas e formas de organização de textos circulantes na sociedade. Desse modo, possibilita-se que esse educando circule nas diferentes esferas sociais em condição de diálogo, autonomia e escolha de discursos.

Metodologia

Este trabalho originou-se da observação da escrita dos textos produzidos nas atividades de sala de aula, cujas análises foram construídas através de interações da pesquisadora, professora da turma, na metodologia de investigação qualitativa em educação (Bogdan & Biklen, 1994), com o campo de pesquisa e segundo o método de análise de conteúdo de Bardin (1994), utilizando a análise de discurso de comunicação linguística verbal escrita. O trabalho de campo tinha como objetivo avaliar o impacto da produção de relatório, como metodologia regular de ensino, no desenvolvimento da escrita dos alunos e compreender quais fatores favoreceriam a



assimilação das estratégias de produção de textos escrito, na perspectiva de escrita cartesiana.

O estudo de caso ocorreu no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Cabo Frio, escola de ensino básico e formação técnica politécnica, com a turma do nono ano do Ensino fundamental de 2014, com o público de 29 estudantes. Os alunos produziam textos diários em seus cadernos de relatórios ou diários de bordo. A produção de relatório era uma metodologia de ensino da referida escola, na qual os alunos eram estimulados a transpor para o texto escrito suas experiências, aprendizagens e descobertas com as atividades realizadas durante as aulas.

A pesquisa foi desenvolvida pela professora-pesquisadora, a qual era regente da turma à época da pesquisa. Nesse sentido, considerou-se, na retomada de análise dos dados, como fonte de informação, a experiência preservada em memória pela professora. As etapas de trabalho foram de avaliação do material escrito dos alunos, apresentação das estratégias pedagógicas de ação e análise e discussão.

Com relação à produção escrita, fez-se um mapeamento do texto dos alunos da turma de nono ano, composta de 29 alunos, a partir da produção de seus relatórios, e observou-se, no primeiro bimestre de 2014, que a turma apresentava basicamente três perfis de produção de textos: I – textos que tinham bom desempenho na comunicação, autonomia da mensagem e boa adequação à norma culta; II – textos com desempenho mediano, que ora apresentavam boa capacidade comunicacional e adequação à norma culta, ora não; III – textos com desempenho ruim, que não alcançavam a estrutura mínima para promover seu objetivo comunicacional, nem se adequavam à norma culta da Língua Portuguesa.

Para este trabalho, a ênfase de análise recai sobre os textos de sete alunos, do grupo de vinte e nove, que apresentavam dificuldades na produção de relatório, com textos considerados inicialmente ruins, e para os quais o trabalho colaborativo com o professor se mostrou mais relevante para que esses alunos desenvolvessem um entendimento global do texto e da gramática da língua portuguesa. A escolha desse grupo se dá pela importância em conhecer melhor o tipo de texto produzido por esses alunos e as estratégias que favoreceram um melhor desenvolvimento do texto desses alunos pouco afeitos à produção escrita e para os quais a escola é o principal ambiente de produção de texto.



Resultados e Discussão

A partir da metodologia de ensino colaborativa, observou-se que os alunos, em suas primeiras experiências na escola com o relatório, “costumavam se esquivar ao máximo do relato de conceitos e conteúdos, restringindo-se a pontuar as atividades” (Pinto, 2016, p. 5). No primeiro bimestre do ano letivo, foi feita uma avaliação da escrita dos alunos e observou-se que, dos 29 alunos, 41 por cento apresentavam uma escrita boa, 35 por cento apresentavam uma escrita mediana e 24 por cento apresentavam uma escrita ruim (Pinto, 2018).

O critério de avaliação das categorias da escrita em ruim, mediana e boa foi feito a partir da estrutura do texto e das relações de intra e intertextualidade encontradas nele, bem como o potencial comunicacional de entrega da mensagem que o mesmo apresentava. Em relação à estrutura, o texto bom precisava apresentar divisão dos parágrafos por assunto, seguindo a convenção (prosa/paragrafação), com uma indicação pontual de distanciamento da margem direita, além de adequação à Norma Culta da Língua, com bom emprego dos tempos verbais, das concordâncias nominais e verbais, da conjugação e respeito às regras ortográficas. Quanto às relações intra e intertextuais, o texto precisava apresentar coerência quanto aos assuntos trabalhados e organização sequencial das ideias, com coesão interna bem trabalhada. No que tange ao aspecto da intertextualidade, o texto precisava trazer as fontes utilizadas no trabalho, sejam elas da relação direta com os professores ou da atividade prática de produção ou de pesquisa, deixando transparecer a relação do aluno com o assunto trabalhado e entregando a mensagem desejada.

A partir desses parâmetros, constatou-se três perfis de alunos: os que apresentavam textos com desempenho bom na escrita dentro dos parâmetros estabelecidos; os que apresentavam um desempenho mediano, pois seus textos ora alcançavam o objetivo comunicacional, mas não se adequavam à Norma Culta da Língua, ora, mesmo demonstrando certa adequação à Norma Culta da Língua, não alcançavam o objetivo comunicacional; os que apresentavam desempenho ruim, pois seus textos não eram adequados à norma culta da língua, faltando estruturação dos parágrafos, elementos de coesão e coerência, bem como planejamento, o que tornava o texto extremamente confuso e difuso e impedia o objetivo comunicacional. No gráfico abaixo (Figura 1), apresenta-se a evolução da turma de nono ano, ao longo do ano letivo de 2014:

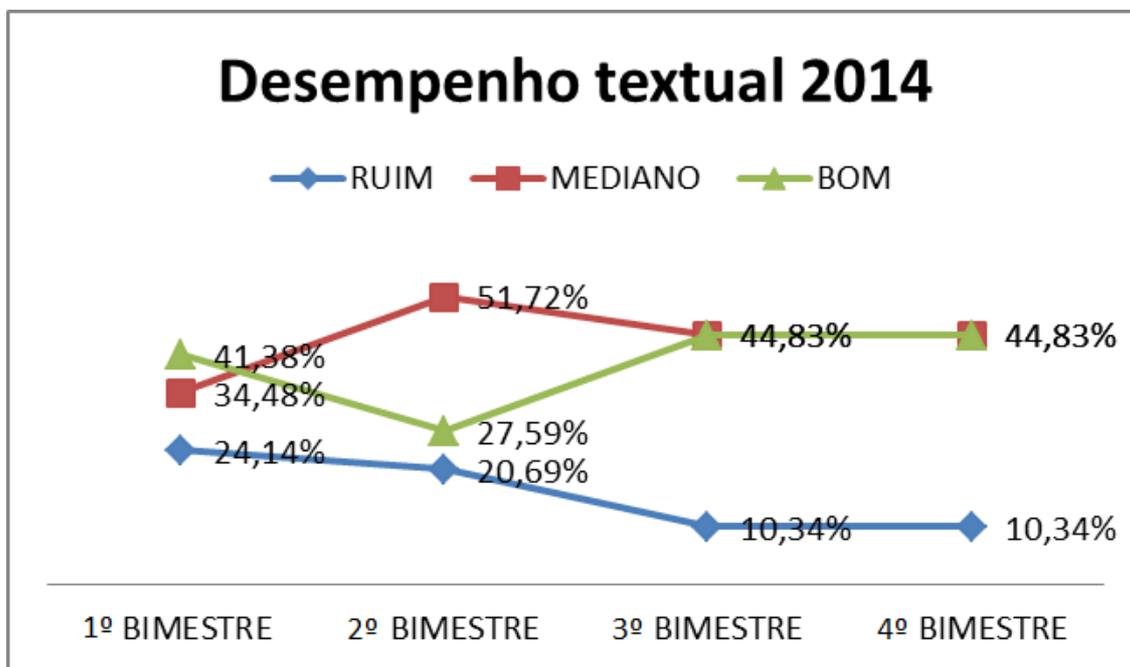


Figura 1 – Percentual de desempenho dos alunos do nono ano letivo de 2014.

Audiodescrição: imagem de gráfico de linha com percentual do desempenho textual dos alunos em 2014. Fundo branco com três linhas quadradas na horizontal, linha azul representando alunos com desempenho ruim; linha vermelha, alunos com desempenho médio, e linha verde, alunos com desempenho bom. Quatro pontos marcam cada um dos bimestres, 1º, 2º, 3º e 4º. Bom: 41,38% no 1º bimestre, 27,59% no 2º bimestre e 44,83% nos 3º e 4º bimestres. Mediano: 34,48% no 1º bimestre, 51,72% no 2º bimestre e 44,83% nos 3º e 4º bimestres. Ruim: 24,14% no 1º bimestre, 20,69% no 2º bimestre e 10,34% nos 3º e 4º bimestres. Fim da audiodescrição. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Legenda Gráfico 1

Linha azul - representa alunos com desempenho ruim,
 Linha vermelha – representa alunos com desempenho médio, e
 Linha verde – representa alunos com desempenho bom.

A partir do gráfico da figura 1, pode-se observar que o trabalho aplicado com a turma promoveu um desenvolvimento geral da turma na produção de textos, porém uma melhora significativa do texto dos alunos avaliados inicialmente com uma produção ruim de relatórios. Ao final do ano letivo, poucos alunos (10,34%) ainda demonstravam dificuldades com a produção de relatórios e com adequação da linguagem. Apesar disso, percebia-se que esses alunos apresentavam brotos de desenvolvimento da escrita, ou seja, primeiro, sinais de desenvolvimento da escrita, pois conseguiam fazer em cooperação com o professor textos mais adequados ao gênero textual relatório, o que ainda não conseguiam fazer bem sozinhos.

O grupo com desempenho ruim na escrita era o que mais demandava atenção, e buscava-se que esses alunos conseguissem progressivamente passar da escrita dos exemplos das atividades para os conceitos trabalhados. Para alguns alunos, contudo, essa era uma atividade muito árdua, pois o texto escrito precisava vir acompanhado de uma lógica própria de pensar o texto cartesiano.

Os grupos com desempenho mediano e bom apresentaram melhoras na produção do texto, pois partiam de uma escrita mais estruturada e planejada, certo uso da norma culta e planejamento do texto. No caso dos estudantes com desempenho ruim, o ponto de partida era um texto com ausência de informação, estruturação e coerência conforme mostra a Figura 2, que traz o relatório de um dos alunos que compunham o grupo com desempenho ruim, elaborado no início do ano letivo:

	Diário	8/9
	Vendo a mudança nas fotos que tiramos com as de antigamente no mesmo local. No segundo tempo continuamos trabalhando com o sistema digestório.	

Figura 2 – Relatório diário de 8/9 aluno.

Audiodescrição: tabela com duas colunas. Na primeira coluna, imagem de folha de caderno pautado com cabeçalho e texto escrito em azul. Na segunda, transcrição do texto da imagem. Fim da audiodescrição. Fonte: (Pinto, 2018, p. 163).

Conforme se pode observar, o relatório não apresentou a estrutura textual desejada em relação à tipologia textual e à informação esperada, que refletisse sobre o que esse aluno estava aprendendo na atividade descrita. Todavia, observou-se que os sete alunos, avaliados inicialmente com um desempenho ruim com o texto escrito, não apresentavam grandes dificuldades quando questionados oralmente sobre o desenvolvimento das aulas, conforme relato da professora da turma:



Quando fazíamos questionamentos sobre a ausência da informação em seus textos e a desorganização da mensagem, percebíamos que estes alunos eram capazes de complementar a informação solicitada à medida que íamos perguntando sobre o contexto de aprendizagem que motivou a escrita do relatório. Nas demais atividades de avaliação, que se faziam tomando a conversação e a atividade concreta como parâmetro, percebíamos o potencial de cada um dos alunos para a aprendizagem. (Pinto, 2018, p. 158).

Nesse sentido, percebeu-se que o desafio maior do professor não estava apenas em apresentar um modelo de texto para que o aluno se apropriasse dele, mas sim apresentar um modo específico de se pensar a organização do gênero textual relatório, que se caracterizaria pelo controle do autor sobre a informação em sua mensagem e pela antecipação de suas etapas, característica própria do modo de pensamento científico (Senna, 2003). Quando se usavam diferentes instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, podia-se constatar que esses alunos:

[...] detinham o conhecimento sobre o assunto, mas tinham dificuldade em organizá-lo de forma ordenada no texto. Logo, não estávamos diante de alunos incapazes de produzir conhecimento ou de aprender o que haviam estudado, mas diante de alunos que precisavam aprender a organizar a informação apreendida a partir do modo de pensar cartesiano. Foi preciso um trabalho específico com cada um desses alunos para desenvolver uma compreensão de distinção de produção de relatório para além das diferenças de suportes materiais. (Pinto, 2018, p. 158)

Com isso, o relatório foi usado como um tipo de produção escrita que promoveu a fixação dos saberes trabalhados, pois exigiu uma forma de pensar não fragmentada do texto, mas lógico-formal, estimulando o pensamento lógico-científico. A partir da avaliação inicial do texto dos alunos, o trabalho com a turma caminhou para uma fase mais detalhada da avaliação, focando em cada aluno, de modo a passar da classificação para o acolhimento, uma vez que, como argumenta Luckesi:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão. (Luckesi, 2000, p. 172)

Nessa etapa, constatou-se que o grupo que mais demandava atenção para um trabalho específico com o texto era o grupo com desenvolvimento de escrita ruim. Dessa forma, percebia-se:



[...] o quão difícil era, para muitos desses alunos, produzir textos que se organizassem dentro da estrutura cartesiana de pensamento, cujas bases estruturais marcam a forma dos textos escolares como redações, relatórios, ensaios, etc. (Pinto, 2018, p.157,158)

Desse modo, o trabalho caminhou na direção de um ensino que adentrasse o mundo narrativo dos alunos, para, a partir do confronto de organização dos textos, levá-los a conhecer o mundo cartesiano de produção de sentido.

Portanto, percebeu-se que não havia só a questão de aprendizagem da variedade linguística, mas de aprendizagem de um novo sistema simbólico de pensamento (Senna, 2003):

Muitos de nossos alunos, principalmente os advindos de culturas nas quais a oralidade predomina, têm na conversação e na oralidade a base para construção dinâmica do conhecimento. Nossa tradição oral do discurso encontra no texto escrito mais que uma dificuldade na assimilação da forma, na própria lógica de produção e organização desse tipo de texto. O simples registro gráfico de um texto não é condição *sine qua non* para torná-lo um texto escrito cartesiano. (Pinto, 2018, p.108)

Dentro dessa perspectiva, as atividades de avaliação e orientação sobre o texto passaram a ser mais dialógicas na relação aluno-professor-aluno, com o objetivo de ajudar os educandos a compreender que, para aquele tipo de texto/relatório, a mensagem precisaria se organizar de forma diferente da fala, pois a situação de comunicação e de organização de sentido iria ser apreendida de outra forma. O trabalho foi desenvolvido com os próprios textos desses alunos, para que, a partir deles, encontrássemos elementos que nos permitissem confrontar as diferenças entre as estratégias de produção dos textos.

Nos encontros de estudo e pesquisa sobre os textos, as avaliações sobre os relatórios eram apresentadas, e se discutia com os alunos os caminhos para a compreensão dos apontamentos feitos ao longo do processo. Dessa forma, eram feitas perguntas sobre o texto, especialmente sobre as informações e/ou ausência de informações, que favoreciam ou não ao leitor alcançar o objetivo comunicacional da mensagem. Conforme o questionamento ia se ampliando, percebia-se que os alunos conseguiam completar a informação ausente no texto. Alguns só conseguiam enxergavam as lacunas presentes no texto escrito no transcorrer da atividade.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, verifica-se que o professor mediador buscava produzir o texto junto com o aluno, para que este viesse a fazer



sozinho posteriormente, em um trabalho pautado no princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2010), uma vez que:

Ler e refazer o texto com o aluno, explicando os problemas, fazendo junto para que estes chegassem a fazer sozinhos foi o grande mote da atividade, pois abriu um diálogo entre o que o discente é, em sua forma de construir sentido, e outras possibilidades de ser do texto. (Pinto, 2018, p. 171)

Trabalhava-se com esses estudantes a capacidade de percorrermos a linha tênue entre a polifonia e a intertextualidade e de serem capazes gradativamente de desenvolverem a capacidade de se colocarem de forma crítica em seus textos escritos, sem perderem suas vozes e sendo capazes de se perceberem como seres que se constroem pelo Eu do Outro e por ele sendo constituído (Bakhtin citado em Koch, 2006, p. 50). Desse modo, gradativamente, obtiveram-se bons resultados com o desenvolvimento da escrita dos alunos, que passaram a desenvolver textos mais comunicativos e coerentes, pois:

[...] muito da problemática de escrita dos alunos estava ligada mais a compreensão do que era a lógica do texto cartesiano, do que com a assimilação das regras de gramática. Boa parte do tempo de ensino dedicado aos momentos de pesquisa foi usada para discutir mais as questões de organização do texto, construção de sentido, comunicabilidade e leitor ideal com esses alunos, do que o ensino de regras e estruturas da gramática do português padrão. (Pinto, 2018, p. 170-171)

Ao se falar sobre a aplicação da teoria da atividade em um contexto do ensino de Língua Portuguesa, em especial da gramática normativa, é preciso que se defina sobre quais enfoques e sobre quais princípios se propõe o ensino da língua materna. Nas figuras 3 e 4 que seguem, apresentamos o relatório de um dos alunos que fizeram parte desse grupo, produzido ao final do ano letivo em colabração com o professor:

	Diário 11/12 Neste diário vou falar sobre meu desenvolvimento na leitura, escrita, diário de bordo, encontro de pesquisa. Na minha opinião minha escrita ficou bem melhor comparando com o início do ano mas também acho que não fazia por preguiça falta de interesse porque quando pegava pra fazer conseguia. Na parte dos momentos de leitura eu tentei mas não consegui organizar meu tempo mas quero sim organizar. O diário de bordo
--	--

Figura 3 – Relatório de avaliação 11/12 parte 1.

Audiodescrição: tabela com duas colunas. Na primeira coluna, imagem de folha de caderno pautado com cabeçalho e texto escrito em azul. Na segunda, transcrição do texto da imagem. Fim da audiodescrição. Fonte: (Pinto, 2018, p. 167)

	Durante um tempo estava em dia mas comecei a atras parei de fazer a partir do mês 10. Nos econtros de pesquisa eu acho que fui muito mal, devo ter concluído uns 20% do que eu queria. Na minha opinião tenho muito que melhorar para pode ter uma qualidade boa de estudo.
--	--

Figura 4 – Relatório de avaliação 11/12 parte 2.

Audiodescrição: tabela com duas colunas. Na primeira, imagem de folha de caderno pautado com texto escrito em azul. Na segunda, transcrição do texto da imagem. Fim da audiodescrição. Fonte: (Pinto, 2018, p. 168)



Assim, a partir do texto, pode-se observar que os alunos passaram a alcançar um entendimento maior da estrutura do texto cartesiano e sua lógica de elaboração a partir das intervenções do professor, o qual passou a desempenhar, nos processos de leitura e interpretação do texto do aluno, o papel de leitor ideal. Nesse contexto, havia a possibilidade de se promover a problematização acerca da mensagem, de sua estrutura e da adequação da linguagem. Um trabalho que percorria a linha tênue entre a polifonia e a intertextualidade, no qual a palavra do aluno estaria em diálogo com as demais formas de representar o mundo:

A palavra é o produto de relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o “um” em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertencço. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído. (Bakhtin citado em Koch, 2006, p. 50)

Desse modo, o professor passou a ter um papel de destaque, pois era responsável pela avaliação do texto do aluno e guia para o campo do texto ideal. A tarefa do aluno de produção e descoberta dos elementos do texto encontrava desafios na dialética do professor, que estimulava o questionamento da mensagem a partir do próprio texto do aluno e do modo como ele organizava a informação. Nesse processo dialógico, a metodologia de ensino se voltava para a formação de um aluno questionador dos mecanismos de produção do texto e dos fenômenos linguísticos.

Considerações Finais

Para alguns alunos, aprender estratégias de produção de texto escrito está além de conhecer regras pontuais de paragrafação, ortografia e correção gramatical. É um processo de adequação da variedade linguística e de reconhecimento e organização lógico-cartesiana de sua estrutura. A metodologia de ensino estudada mostrou que a melhora na elaboração de relatórios dos alunos se deu pela promoção de um ensino no confronto de estratégias de produção de texto escrito, considerando a lógica narrativa e cartesiana de elaboração da mensagem. Além disso, no trabalho individualizado com o aluno, considerando suas especificidades e os mecanismos de avaliação contínua, reconheceu-se o potencial e a capacidade de desenvolvimento deles.



A proposta metodológica de ensino-aprendizagem apresentada se mostrou relevante, pois se estruturou no sentido de capacitar os alunos a produzirem textos a partir dos diferentes usos sociais da língua. Dessa forma, percebe-se que a modalidade dialógica de ensino abre caminho para que o aluno olhe para a aprendizagem da Língua Portuguesa não como a aprendizagem de um conjunto de regras impostas, mas como um campo de desenvolvimento da linguagem.

Conclui-se, de modo geral, que a metodologia de ensino se mostrou satisfatória no ensino do texto escrito pela dialética entre culturas, uma vez que ela não desprezou a escrita do aluno ou sua língua materna. Gradativamente, esses alunos, que apresentavam dificuldades na produção de textos coerentes, claros e concisos, avaliados inicialmente como um texto ruim, passaram a compreender a lógica do texto e organizá-lo de forma mais adequada à tipologia textual de relatório, tanto em relação à organização da mensagem, quanto em relação à adequação da variedade linguística.

Referências Bibliográficas

- Bagno, M., & Rangel, E. O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, 5(1), 63-81. Issn 1984-6398. <
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/ldccsv35tzzgymcnq8dcw5p/?lang=pt> >.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Edições setenta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (1998). Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*. 10 volumes. Brasília: MEC/SEF.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. autores associados.



- Duarte, N. (2002). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, 20(02), 279-301.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender*. os sentidos do texto. Contexto.
- Luckesi, C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez.
- Pinto, I. L. A. (2018). *Texto e escola: notas sobre produção e desenvolvimento em comunicação escrita* (1ª Ed.). Appris.
- Pinto, I. L. A. (2016). Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática - um olhar para a prática em sala de aula. *Anais iii conedu*. Realize editora. [Http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22166](http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22166)
- Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado das letras e associação de leitura do Brasil.
- Senna, I. A. G. (1995). Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. *Alfa – revista de linguística*, 39, 221-242.
- Senna, I. A. G. (2000). Linguagem e aprendizagem: do mito ao sujeito cognoscente. V *Jornada carioca da associação brasileira de neurologia e psiquiatria infantil*. Mesa redonda: transtornos múltiplos de aprendizagem. Rio de janeiro.
- Senna, I. A. G. (2003). O planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, 7, 200-216.
- Senna, I. A. G. (2007). O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, 23(1). São Paulo.
- Soares, M. (2000). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. Ática.
- Vygotsky, I. (1993). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, I. (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, I. (2010). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes.
- Zanella, J. L. (2003). *O trabalho como princípio educativo do ensino*. 2003. Tese (doutorado em educação). Faculdade de educação da Unicamp, Campinas. [Http://repositorio.unicamp.br/bitstream/reposip/252569/1/zanella_joseluiz_d.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/reposip/252569/1/zanella_joseluiz_d.pdf)