

ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO DE DOM ELISEU-PA

TEACHING-LEARNING OF WRITTEN PRODUCTION IN THE 9TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION IN SCHOOLS IN COUNTRYSIDE OF DOM ELISEU- PA

Miranilde Oliveira Neves*

Nelitonio Sousa**

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados obtidos durante uma pesquisa desenvolvida com estudantes do campo de Dom Eliseu-PA para averiguar quais estratégias e procedimentos de ensino são utilizados pelos professores do campo e qual a contribuição para o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à produção escrita em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Sabe-se que vários fatores influenciam para a dificuldade na escrita e mostram a necessidade de uma prática educativa mais inclusiva no campo, no sentido de ampliar a presença de políticas públicas que fortaleçam o ensino, discutir a formação de professores do campo e os procedimentos adaptados à realidade local. A metodologia utilizada baseou-se em entrevistas e encontros em grupo com professores, coordenadores e alunos do campo em Dom Eliseu para discussão sobre o desempenho ínfimo por parte dos alunos. Os resultados obtidos demonstraram que tanto professores quanto alunos não estão sendo assistidos como deveriam para que a educação deste espaço possa apresentar avanços. A partir de então, inferimos que além de formações para professores, também se faz necessária a presença mais assídua do poder público na resolução de vários quesitos que possam melhorar o ensino no campo.

PALAVRAS-CHAVE:. Estratégias de ensino. Produção escrita. Escolas do campo.

ABSTRACT: This paper presents the results obtained during a research developed with rural students from Dom Eliseu-PA to find out which teaching strategies and procedures are used by rural teachers and what is the contribution to the development of students regarding the written production in 9th grade classes of Elementary School. It is known that several factors influence the difficulty in writing and show the need for a more inclusive educational practice in the countryside, in order to expand the presence of public policies that strengthen teaching, discuss the training of rural teachers and the procedures adapted to the local reality. The methodology used was based on interviews and group meetings with teachers, coordinators, and rural students in Dom Eliseu to discuss the poor performance of the students. The results obtained showed that both teachers and students are not being assisted as they should be so that education in this space can present advances. From then on, we infer that besides training for teachers, it is also necessary to have a more assiduous presence of the government in the resolution of several issues that can improve education in the countryside.

KEYWORDS: Teaching strategies. Written production. Rural schools.

* miranilde.oliveira@ifpa.edu.br

** neligol2014@gmail.com

Introdução

O Ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de preocupação por parte não apenas dos representantes governamentais, mas também dos professores, administradores escolares e, muitas vezes, pais de alunos, pois o baixo desempenho dos estudantes no que diz respeito à leitura, à produção escrita e à interpretação de textos nos mostra o quanto a educação de nosso país pode melhorar.

A dificuldade do educador em encontrar as estratégias mais adequadas aos vários contextos e realidades de sala de aula e o não domínio do conhecimento teórico por parte do alunado, tornam-se obstáculos para a melhoria do ensino de língua materna. Diante disso, é que se faz necessário considerar a Educação Linguística no processo de ensino-aprendizagem, pois ela visa à formação do professor de língua materna e ao desenvolvimento da competência comunicativa do falante, tornando-o capaz de utilizar os recursos da língua nas mais diversas situações comunicativas, por isso, dentre outros fatores, considerou-se importante desenvolver esta pesquisa.

O artigo Ensino-aprendizagem da produção escrita do 9º ano do Ensino Fundamental em escolas do campo de Dom Eliseu-PA foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo em nove escolas pertencentes ao campo em Dom Eliseu. Por se tratar de uma realidade bastante diferente da realidade do ensino urbano, elencamos a necessidade de inovação e compartilhamento de saberes, considerando a realidade de sala de aula.

Por muito tempo, percebe-se um desempenho não satisfatório dos alunos pertencentes às escolas do campo no que se refere à leitura e à produção textual. Esta pesquisa permitiu aos professores exercerem momentos de reflexão e ação mais efetiva sobre a prática docente em Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa no campo passa pelos mesmos problemas que já conhecemos na cidade, como: falta de aulas mais dinâmicas, interesse dos alunos em produzirem ou ler algo e, o próprio apoio do poder público em criar ambientes que

incentivem e valorizem a leitura e escrita. E da forma como tem sido realizado, não capacita o estudante ao uso adequado da língua em diferentes situações comunicativas.

Os alunos de 9º ano, de forma geral, apresentam diversas dificuldades na produção textual escrita e nas escolas do campo em Dom Eliseu não é diferente. Diante dessa questão, surgiu a necessidade de analisar a partir dos textos produzidos pelos alunos, quais interferências contribuem para que estas produções não apresentem avanços, como tem ocorrido a formação e metodologias dos professores nessas comunidades e qual a sua contribuição para que haja avanço na produção textual escrita destes alunos.

Metodologia

A metodologia aplicada nesta investigação relacionou-se diretamente com a importância da temática em foco: as estratégias utilizadas pelos professores para a aprendizagem da Língua Escrita. Nesse sentido, constitui-se uma pesquisa de cunho qualitativo, pois pretendeu analisar de forma sucinta, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores atuantes nas escolas do campo de Dom Eliseu, bem como as produções textuais dos alunos que se encontram no nono ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada nas nove escolas pertencentes à zona rural do município e que possuem alunos de 9º ano. Foram objeto de estudo as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa das turmas de 9º ano das escolas inseridas nessas comunidades rurais no que se refere ao ensino da escrita. Fizeram parte também da pesquisa, os coordenadores que acompanham os alunos das turmas de 9º ano, os quais responderam questionários.

Foram aplicados questionários com questões estruturadas e semiestruturadas aos estudantes de 9º ano, a fim de compreender as dificuldades de aprendizagem na referida disciplina. Nove professores participaram da pesquisa. Por questão de ética, neste momento da pesquisa, não usamos os nomes e foram identificados por P1 a P9. Os professores da pesquisa foram escolhidos por trabalharem com turmas de 9º ano da educação do campo. Nem todos os envolvidos são formados em Letras, alguns ainda estão cursando a graduação, mas já possuem experiência com turmas de 9º ano.

O quadro a seguir detalha o perfil dos professores envolvidos na pesquisa.

Quadro 1 – informações dos professores envolvidos na pesquisa

Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Idade	56/60	36/40	41/45	31/35	41/45	36/40	20/25	36/40	46/50
Tempo de experiência/docência	1 ano	+10 anos	+10 anos	10 anos	7 anos	10 anos	1 ano	+10 anos	3 anos
Formação em Letras	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Tempo de atividade no campo	1 ano	+10 anos	+10 anos	10 anos	7 anos	10 anos	3 anos	+10 anos	3 anos
Carga horária diária	40 horas	40 horas	40 horas	30 horas	40 horas	30 horas	40 horas	40 horas	30 horas
Tempo em que trabalha com produção escrita	1 ano	8 anos	+10 anos	10 anos	7 anos	7 anos	1 ano	+10 anos	3 anos
Sexo	F	M	M	F	F	M	M	M	M

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Os doze alunos envolvidos estudavam em turmas de 9º ano, possuem idade entre 14 e 17 anos e aplicamos o questionário a alunos de todas as escolas. As entrevistas foram feitas aos professores e aos alunos no formato híbrido, via presencial e via aplicativo *meet* e gravadas com permissão por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os questionários foram aplicados via *Google forms* aos professores e alunos. O grupo focal foi realizado de forma presencial.

O questionário com questões objetivas e quatro questões discursivas aplicado aos professores no *Google forms*, além do grupo focal, pretendeu analisar a experiência deles na área trabalhada. Por meio das questões objetivou-se descobrir quais as estratégias são aplicadas pelos professores em sala de aula e que ajudam aos alunos de 9º ano a produzirem melhor um texto.

Após esta etapa, todo o material: vídeos, áudios, transcrições, foram analisadas e realizadas as tabulações.

Como parte da metodologia foi realizada uma análise em dois textos produzidos por alunos de 9º ano de duas escolas do campo. O objetivo foi averiguar o nível de proficiência de escrita destes alunos, levando em consideração, principalmente, o quesito argumentação, pois uma das ideias defendidas no artigo é mostrar que mesmo

o estudante não dominando os níveis mais elevados de escrita, eles podem apresentar várias habilidades argumentativas e, que mesmo o texto apresentando “equivocos” ortográficos o estudante consegue se fazer entender por meio da argumentação. E com o tempo as habilidades de ortografia, acentuação, pontuação irão ser aprendidas normalmente.

Educação do Campo e para o Campo

No Brasil, a Educação no Campo sempre apresentou uma imensa desigualdade social, reflexo de uma sociedade alicerçada na exploração das massas pelas elites dominantes, diante de um processo histórico longo, que definiu a sociedade brasileira.

O campo é também um espaço que deve receber uma educação de qualidade, pois o morador do campo deve ser respeitado como cidadão e merecedor das garantias do Estado democrático ou ainda como ator que deve permanecer no campo, devido principalmente à sua importância no equilíbrio social, garantindo assim o equilíbrio social urbano, pois a dinâmica do espaço agrário está diretamente ligada à dinâmica do espaço urbano, numa verdadeira relação dialética.

Não é difícil perceber que o Estado brasileiro a serviço das elites dominantes, acabou por tentar perpetuar um verdadeiro abandono da Educação no Campo, fato que determina modelos completamente distantes e com realidades completamente diferentes, o que não deveria ocorrer em um país que nas últimas décadas busca formas de melhorar seu sistema educacional

[...] O meio rural sempre foi visto como o lugar que não precisa de grandes investimentos, pois para trabalhar a terra cuidar de animais, pescar, tirar os produtos da floresta, não envolve muitos conhecimentos. A educação a ser dada não requer muita preparação nem muitos recursos e muito menos qualidade e atenção [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010 p. 180).

Caldart (2012), no dicionário da educação do campo afirma que para se compreender o cenário da educação básica camponesa em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade. Xavier (2006) traz uma reflexão propondo algumas perguntas essenciais para este tema: existem especificidades na

educação do campo? Qual a relação da educação do campo com os movimentos sociais? Quais os desafios a serem enfrentados na implantação da educação do campo? Qual a relação entre a educação do campo e a educação popular? As indagações feitas por Xavier em consonância com estudos de outros autores – como Arroyo e Molina (1999) apresentam uma reflexão que vem sendo produzida desde o final da década de 1990 sobre a prática dos sujeitos do campo e que nos interessa nesta pesquisa.

Por longas décadas a educação oferecida a população que vive e trabalha no campo foi ignorada pelo poder público e deixada em segundo ou terceiro plano em pesquisas acadêmicas. Pouco se via a busca por alternativas pedagógicas e curriculares que viessem ao encontro de melhorias para este espaço.

São inúmeros os fatores negativos relacionados à educação do campo no Brasil, e na nossa região não é diferente. Segundo Antunes-Rocha e Hage (2010), pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) sobre a educação no campo, mostraram aspectos negativos da realidade das escolas do campo na Amazônia paraense, são eles: a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo; o fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar, das atividades de trabalho infanto-juvenil; a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação, dentre outras questões.

Letramentos e produção textual escrita

Ultimamente muito se tem ouvido sobre o termo letramento, termo este, que não é tão novo, mas que apenas agora ganhou destaque em várias oratórias dos especialistas das áreas da Educação. Apesar de ter surgido nos anos 80, no Brasil vem assumindo destaque nos últimos anos, pois as discussões sobre o processo de ensino aprendizagem no contexto da língua escrita vem ganhando ênfase. Por esta razão, torna-se necessário desenvolver com o discente, leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, múltiplas habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Soares, o letramento consiste em “um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto

conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, praticadas em contextos sociais diferentes” (SOARES 1999, p. 107).

De acordo com Colello (2004, p.2) “aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação [...] em um determinado contexto cultural”.

O ponto de discussão, objetivo final dos letramentos, é fazer com que a alfabetização inclua uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. É neste ‘nível’ que as crianças, os jovens e os adultos do campo podem conseguir fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais.

Magda Soares destaca que:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (Soares, 2004, p.87).

Pode-se entender então, que é grande a responsabilidade do professor em fazer com que os estudantes enxerguem o caminho sinuoso dos letramentos por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse sentido, deixar claro para o aluno que um passo importante para a escrita coerente, convincente, a escrita persuasiva, crítica, só será possível se este adentrar no mundo da leitura e da interpretação daquilo que lê. Como afirma Soares, é necessário que se compreenda os diferentes contextos e se valorize a gama de gêneros textuais que estão à nossa disposição, pois eles também são primordiais nesse percurso de aprendizagem e assimilação.

Desta forma, percebe-se que a estratégia para se ensinar a escrever é deixar o estudante escrever. Não é estabelecendo normas pré-definidas, não é pintando o texto do aluno de vermelho circulando “erros” de ortografia, concordâncias. A partir da escrita livre em diferentes gêneros o estudante terá um aperfeiçoamento natural.

Antes a principal função do professor era passar o conhecimento aos estudantes. (PIAGET, 1986), (VYGOTSKY, 1984), outros estudiosos mostraram que o que realmente importa é ser um mediador na construção do conhecimento e isso requer uma postura ativa de reflexão e estudo constantes. Acreditamos que neste ponto esteja o sucesso ou fracasso da aprendizagem, pois se o professor se acomodar e não buscar inovação, o ensino não evoluirá.

Práticas de ensino em língua portuguesa

As metodologias, planejamentos, ideias em torno da questão de como desenvolver a escrita dos estudantes são inúmeras. O que não faltam são pesquisas na área de Linguística Aplicada tentando encontrar um caminho. Dentre os vários caminhos mencionados, o que surge como possível estratégia de sucesso é a questão de fazer com que os alunos sempre escrevam com um destinatário já em mente. Grandini (2003), em seu artigo “A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro, em sala de aula”, destaca que quando o estudante sabe que terá um leitor específico para seu texto isso faz com que ele formule uma reflexão sobre a sua prática e, desta forma, eles pensam melhor sobre o seu texto e procuram elaborar um final melhor para ele.

A produção de texto em sala de aula sempre foi muito importante para o desenvolvimento do estudante e com o passar dos anos torna-se fundamental que o aluno domine todas as estratégias de elaboração de texto. Ou domina ou não consegue passar no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), haja visto, é o item de maior pontuação e de fundamental importância para inserção em um curso superior, até mesmo em institutos que não usam nota do ENEM.

É neste cenário que entra a figura mais importante neste processo, o professor. Cabe a ele a função de orientar, encaminhar, contribuir para que os estudantes alcancem um desenvolvimento satisfatório. O compromisso de ensinar a expressar o pensamento seguindo a linguagem recai quase sempre sobre o professor, em especial ao de Língua Portuguesa. Na escrita, esta interação se realiza entre Professor-texto/aluno-texto

O professor deve entrar nesta missão como o primeiro destinatário dos textos dos alunos. Deve colocar-se como leitor interlocutor de forma a não ser apenas um

avaliador do texto, aquele que só estar ali para apontar os “erros”. (MENDONÇA, 2001, p. 251). O aluno deve encontrar no mestre seu interlocutor no ambiente escolar, uma pessoa que receba seu texto e que contribua para o desenvolvimento da escrita, não só no que diz respeito aos erros de escrita, mas no desenvolvimento de argumentos. Se o estudante não vê no professor alguém que possa ser esta pessoa, haverá o silenciamento do sujeito/autor e do seu próprio texto. Esse fechamento ocorre, mesmo quando o professor é visto claramente como alguém para quem se escreve, pois é autoridade e exerce influência sobre as produções dos alunos. A partir da interferência que o professor efetua, o sentido que o aluno atribuiu à sua própria escrita é afetado. É importante que além do professor, outros leitores tenham acesso aos textos, outros destinatários, fora da escola ou os próprios colegas.

Nessa concepção, o texto é visto como passível de mudanças e não como mero trabalho avaliativo. Nesta ideia de produção textual, é possível a realização da reescrita para que o aluno tenha a oportunidade de rever o que não usou adequadamente no seu texto. É avaliado tanto o conteúdo quanto à forma, de maneira que ambos são valorizados, assim como a subjetividade do escritor

O que se nota em muitas escolas é que as aulas de produção textual são usadas como tapa buraco, ou seja, faltou um professor, passa uma redação para os alunos. Nada planejado, sem objetivos, sem destinatário. Desta forma a atividade de produção textual torna-se artificial pois o escritor não encontra um interlocutor a quem dirigirá sua escrita. Desta forma, a atividade de produção não apresenta um objetivo aparente, o que ocasiona apenas o preenchimento da folha de papel em branco.

Uma outra perspectiva que deve ser levada em consideração no trabalho com a produção escrita é o interesse do aluno em participar das atividades de produção textual. Deve-se pensar em aulas, temas, sequências didáticas que atraiam os alunos. Uma boa forma de fazer circular textos nessa fase são os meios digitais, como blogs, face, Instagram e a própria página do colégio na internet. Os estudantes podem se responsabilizar por todas as etapas de produção, inclusive pela publicação, o que os estimula a aprimorar a escrita. Levar os estudantes a se expressar cada vez melhor, afinal, deve ser o objetivo de todo professor.

Análise e discussão dos resultados

Foram levadas em consideração a visão de cada grupo em relação ao ensino

Utilizamos três questões discursivas na entrevista com os professores:

1ª - Como você encaminha o trabalho com a produção escrita em sala de aula?

2ª - Após a produção, como é feita a correção dos textos?

3ª - Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização do seu trabalho como professor de produção textual?

Figura 01 – Encontro com os professores de Dom Eliseu



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Começamos com a seguinte pergunta: Como você encaminha o trabalho com a produção escrita em sala de aula?

Pra mim, que trabalho na rural é bem complicado porquê não contamos com recursos, às vezes nem internet mas, uso textos, filmes, o livro do aluno etc (P1).

Geralmente peço para os alunos escreverem sobre fatos que estão à sua volta. De preferência fatos ocorridos na sua própria vida. Assim sendo eles terão mais segurança na criação do texto. (P3).

De início fácil um breve comentário sobre o gênero abordado, em seguida, exemplos, e logo, leituras compartilhadas. Mais a diante sim, solicito atividades escritas aos alunos. Acompanho sempre os alunos, tirando dúvidas ao longo da escrita. Acho que acompanhar é muito importante. E mais, sempre uso temas atuais e de seu cotidiano (P6).

O primeiro professor (P1) traz uma realidade vivida em quase todas as escolas do campo de Dom Eliseu e, acreditamos que na maioria das escolas pertencentes ao meio rural brasileiro, que é a falta de recursos materiais simples como: cartolinas, pincéis, revistas são mencionados pelos professores entrevistados. Hage (2014) em seu artigo *Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo*, nos apresenta uma série de problemas que estas escolas enfrentam: escolas sem carteiras suficientes, sem merenda, sem banheiros, sem ventilação, sem contar a dificuldade que professores e alunos enfrentam na questão de transporte para chegar até a escola. Não tem como não associar o desempenho dos alunos a estes enfrentamentos. Os professores P3 e P6 demonstram que estão trabalhando de acordo com as ideias defendidas nesta dissertação: abordam nas aulas e nas produções solicitadas aos alunos temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, trazem assuntos das comunidades em que os estudantes vivem. A partir desta metodologia, acredita-se que o aluno terá mais interesse nas aulas e conseqüentemente desenvolverá textos melhores.

Bacich e Moran (2017), no livro da série *Desafios da educação*, p.23, enfatizam que: “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele”. Os temas que geram conexões cognitivas e emocionais podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. Por esta razão, as aulas que envolvem temas que fazem parte de seu dia a dia são mais aceitas pelos estudantes.

Para que a aprendizagem seja significativa é necessário motivar os alunos intimamente, eles precisam achar sentido nas atividades que são propostas. Quando são inseridos em debates, trabalhos, ideias que trazem contribuições para sua comunidade, eles realizam as atividades com prazer.

Nosso segundo questionamento foi sobre como eles fazem as correções dos textos produzidos pelos alunos.

Sempre faço a correção não somente considerando questões gramaticais e de coesão que estão na superfície do texto, mas confiro também o sentido produzido e todos os efeitos enunciativos discursivos envolvidos nesse processo (P2)

De maneira individual circulando os erros de concordância e/ou gramática (P8)

Primeiro eu corrijo individualmente, depois corrijo alguns erros no quadro para todos os alunos. (P9)

Por se tratar de uma realidade um pouco diferente da educação urbana, onde as escolas possuem um número bem menor de alunos, o professor tem maior facilidade para fazer as correções de forma individual, analisando cada item que deve fazer parte da correção do texto. Os professores P8 e P9 destacam na entrevista que fazem estas correções texto por texto, aluno por aluno. Acreditamos que desta forma o aluno pode ter uma melhora ainda mais ampla, visto que, tem seus “equivocos” cometidos na produção textual bem mais detalhados e corrigidos pelo professor.

Na primeira produção, o estudante tem uma visão única, escreve da forma que imagina, sozinho, não compartilha opiniões, já no momento de revisão do texto, ele tem a possibilidade de perceber como dizer mais, dizer de outra maneira, analisar o que foi escrito, fazer correções, como a concordância, ortografia e caligrafia já que o professor já fez algumas observações e ele já pode ter uma visão melhor do que escreveu.

Na terceira pergunta fizemos o seguinte questionamento: Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização do seu trabalho como professor de produção textual?

A falta de material de apoio para desenvolver a produção textual com o aluno. (P1)

Meu maior desafio é ajudar o aluno a pensar e colocar as ideias numa sequência para que a história tenha sentido. Outro desafio que encontro é motivá-los, pois eles têm grande indisposição para produzirem. (P3)

Tempo para mergulhar no texto e aproveitar o máximo da produção; despertar interesse no educando em prol da sua própria habilidade textual. (P5)

Leitura dos alunos. Eles não suportam essa palavra, ler. (P6)

Apoio para desenvolver projetos onde o aluno possa valorizar a leitura. (P8)

Os desafios vão desde a falta de material adequado até a falta de interesse dos alunos, falta de uso da tecnologia em sala de aula e muitos outros. (P9)

Os desafios mencionados pelos educadores são muitos, mas há um em comum, a falta de interesse dos estudantes em produzir um texto. Este não é um problema novo e nem particular às escolas do campo. Este é um problema que afeta uma grande maioria de estudantes. Como então desenvolver aulas sobre produção textual que faça com que os alunos demonstrem vontade em escrever?

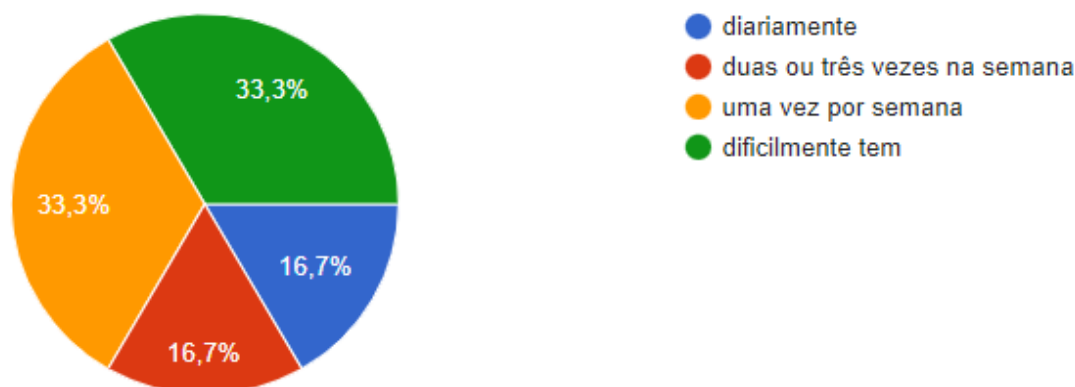
Dewel (1978) há anos já afirmava que nossos alunos precisam ter motivos para querer aprender, precisam ver sentido no que estão aprendendo. “Se o educando percebe o lugar e a função daquilo que vai aprender seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os exercícios necessários”

Valorizar tudo que o aluno escreve, criar ambientes abertos durante a produção, escrever sobre coisas simples do dia a dia, podem torná-los menos inibidos, pois muitas vezes eles não querem escrever não é porque não gosta e sim porque não conseguem desenvolver algo, ideias. Concluindo, o professor deve inovar em suas práticas, planejar pensando em que tipo de pessoa ele quer formar.

Muitas pesquisas buscam as opiniões dos professores, coordenadores, esquecendo em alguns casos os sujeitos principais, os estudantes.

Quando entramos no assunto escola com os estudantes, percebemos, entendemos as falas dos professores quando mencionam a falta de interesse dos alunos em leitura e produção textual. Ao perguntarmos com que frequência leem algo em seu dia a dia, apenas dois dos entrevistados afirmam que leem diariamente, dois respondem que leem duas ou três vezes por semana e o restante diz que dificilmente leem. A maioria afirma que não lê porque não possui acesso a material de leitura, então fizemos a seguinte pergunta: E na escola, com que frequência você tem aulas de produção textual escrita?

O gráfico a seguir resume o porquê de o aluno não ter interesse em desenvolver a produção textual escrita. A própria escola não está oferecendo, incentivando o estudante a desenvolver esta habilidade leitora e de escrita.

Figura 2 – Frequência com que os alunos têm aulas de produção textual

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

É compreendido por todos que para que o aluno desenvolva bons textos escritos é aconselhável que ele tenha contato com leitura de vários gêneros. Para se escrever bem é preciso ler bem

Para que o gosto pela leitura seja inserido naturalmente no cotidiano do estudante ela deve ser entendida como um ato de prazer e ser incentivada desde cedo por pais, professores e mídias.

Segundo BRASIL (2003, p.116),

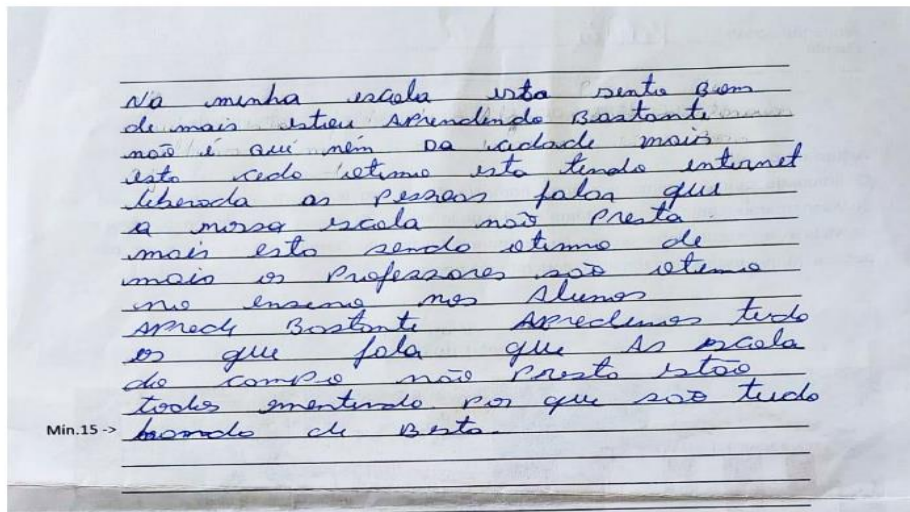
A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro. (BRASIL 2003, p.116).

Cabe ao professor buscar metodologias que incentivem os educandos. Só com bons leitores que podemos ter bons escritores. Estimular a leitura também é aceitar as opiniões diversas que os estudantes possuem. É necessário que o professor permita que o aluno leia também o que ele quer e não somente o que o professor determina.

Desenvolver trabalhos com produção textual é um processo que vai muito além de apenas corrigir erros ortográficos e gramaticais, como era a prática antes. Várias etapas devem ser levadas em consideração: planejar, escrever, revisar e reescrever. Estas etapas são fundamentais na produção escrita. O importante é perceber que o texto cumpra sua finalidade comunicativa.

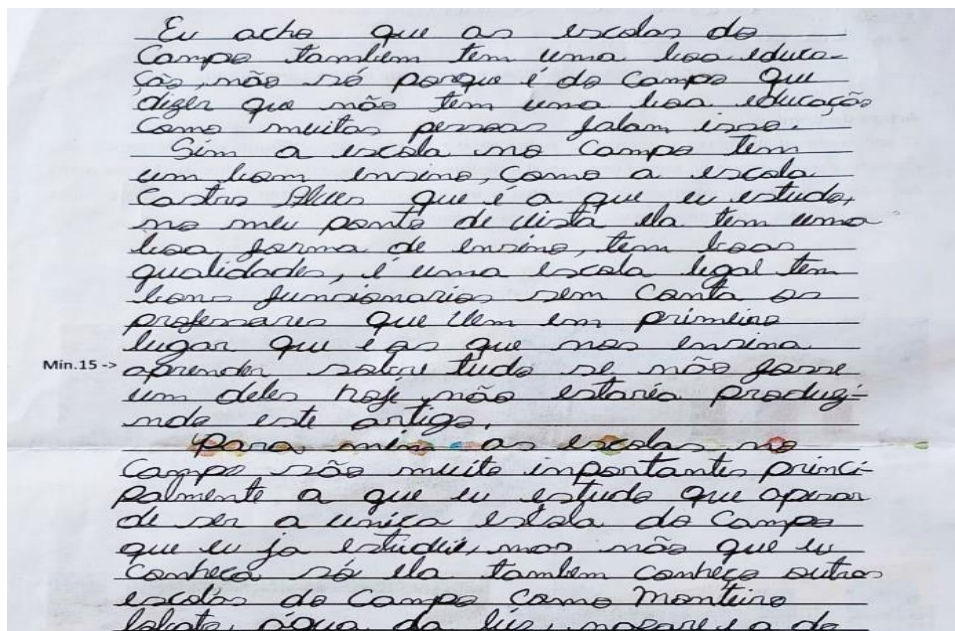
Analizando alguns textos produzidos pelos estudantes, notamos uma grande quantidade de desvios ortográficos, que segundo a BNCC já deveriam ser dominados pelos estudantes de 9º ano do ensino fundamental, visto que, já houve um processo de aprendizagem desde o 6º ano.

Figura 3. Texto 1 produzido pelo estudante A1



Fonte: arquivo próprio (2021).

Figura 4. Texto 2 produzido pelo estudante A2



Fonte: arquivo próprio (2021).

Na produção textual representada na figura 3, texto 1, podemos perceber uma série de desvios que demonstram que o estudante ainda não alcançou o nível de quem estará, em pouco tempo, no ensino médio, segundo as habilidades propostas pela

BNCC. Podemos destacar os seguintes trechos do texto do aluno: “Na minha escola esta sento bom de mais”, “Não é que nêem da cidade, mais esta cedo otimo”, “Os que fala que as escola do campo não presta”.

Nas frases escritas pelo estudante acima, notamos que o mesmo ainda não possui ciência sobre as regras de acentuação, deixando as palavras: ÓTIMO e ESTÁ sem o devido acento e acentuando as palavras QUE e NEM. Notamos também que o aluno ainda faz confusão com a forma que se escreve algumas palavras simples como: SENDO e DEMAIS. E, percebemos que o estudante tem pouco domínio sobre as regras de concordância simples como vistas nas frases: “os que fala (os que falam), as escola (as escolas).

Na figura 4, texto 2, podemos destacar em especial a falta de pontuação. O estudante elabora todo o texto sem o uso adequado dos sinais de pontuação que são ensinados na escola a partir do 4º ano do ensino fundamental. Estas regras, há muito tempo estabelecidas pelo sistema educacional, normas das escolas, item de correção das produções de textos em todas as avaliações externas podem não ser o principal item a ser observado pelo professor durante as aulas de Língua Portuguesa.

Temos como referência Magda Soares, que sugere, instiga e encoraja aos educadores que acreditam que ensinar português vai muito além de ensinar gramática e fazer correções ortográficas, entende que a solução é avaliar todo um percurso do aluno.

Segundo Soares, a escrita deve ser entendida como uma função social e não apenas em uma função que a escola estabelece.

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transforma em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real. (SOARES, 2017: 103-104).

Em consonância com as ideias defendidas por SOARES (2017 p. 40) a BNCC também não utiliza as regras de gramática, ortografia e concordâncias como base para o ensino de Língua Portuguesa. Afirma que “nos anos finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se

articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa”. Percebemos que a orientação é que “estes conhecimentos sobre a língua e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.”

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, os estudantes poderão aperfeiçoar esse quesito ao longo da vida escolar. Nota-se, portanto, que se olharmos pela visão de que o texto deve transmitir uma mensagem, que o mais importante é que o escritor se faz entender e que o restante vem com o tempo, os textos dos alunos estão em um nível aceitável, pois a mensagem foi transmitida.

Como a maior parte da dissertação é focada na questão do texto argumentativo e não meramente enfatizado em aspectos linguísticos, discorreremos a seguir, com base em estudos de autores atuais como Barros (2016), Gomes (2016) e Monteiro (2018), Ohuschi (2006), a importância de desenvolver com o estudante um trabalho além da gramática e ortografia.

A tradição escolar é avaliar a produção textual dos estudantes em critérios apenas gramaticais e ortográficos. A escola orienta aos alunos a produzirem textos com poucas ou nenhuma violação ortográfica. Raramente se tem como objetivo avaliar a capacidade do estudante em desenvolver ideias relacionadas a um tempo proposto na aula de produção textual.

No contexto de ensino da escrita, Ohuschi (2006, p. 11), critica o modelo tradicional de produção de texto. São propostas de produção textual que surgem a partir de situações superficiais, não planejadas, sem um tempo dado ao aluno para que ele assimile o assunto que foi lido e sem uma mediação adequada do professor. Esse formato de ensino não contribui para a sedimentação do conhecimento, uma vez que, o estudante não desenvolverá as habilidades de argumentação e o professor poderá não ajudar a melhorar estas habilidades. Desta forma, continuarão apenas no estudo dos equívocos ortográficos e gramaticais.

A produção textual deve ser considerada como a largada e chegada de todo o processo de ensino aprendizagem. Está presente no início da vida escolar da criança,

no desenvolvimento da aprendizagem e na conquista final, entrada em ensinos superiores.

Os estudantes devem, desde muito cedo, desenvolver seu poder de argumentação, pois além de poder usar em defesa de seus pontos de vista, também serão úteis para reconhecerem se os argumentos que os outros lhes passam são verdadeiros.

A argumentação, citada com ênfase neste trabalho, é um meio leve, eficaz de partilhar uma opinião. A argumentação é praticada a partir do momento em que o estudante expõe sua opinião e tenta fazer com que o outro, nós, partilhe de sua visão. Não importa que a mensagem seja verídica ou não, pois se considera opiniões que são argumentos e não verdades ou erros.

“Nessa concepção de diálogo de língua tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.(KOCH; ELIAS, 2015, p.34)

Os estudantes de 9º ano já são conscientes de que escrever é um processo sobre o qual se precisa refletir, buscar informações, mostrar e defender seu ponto de vista. Sabem que a escrita é “Um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”. (MENEGASSI, 2016, p. 226)

Após leitura dos parágrafos anteriores, voltamos aos textos 1 (figura 3) e 2 (figura 4). Percebemos que estamos em contato com dois textos, embora percebamos que os autores ainda tenham dificuldades em manusear algumas expressões.

Os estudantes apresentam uma série de afirmações: “Minha escola está sendo boa, estou aprendendo demais, tem internet, os professores são ótimos, as escolas do campo têm uma boa educação, tem bons funcionários”. Estes argumentos evidenciam que os autores têm uma boa visão da escola e possui experiência de vida na comunidade.

Uma das ideias ao se escrever um texto, é ter em mente qual a razão para dizer o que se tem a dizer. Nos dois textos em análise notamos que os estudantes se expressam de forma clara ao escrever seus argumentos. Sabe-se que a primeira razão foi porque o professor solicitou, mas percebe-se a partir dos argumentos dos estudantes que eles defendem suas escolas, seus professores, sua comunidade. Apresentam vários pontos positivos e se mostram contra quem fala que o ensino do campo não é satisfatório.

O aluno cria outras razões para escrever, além de ser um pedido do professor. Nos dois textos percebemos que os estudantes repetem as afirmações de que a escola é boa, tem bons professores, o ensino é bom. São exemplos que fazem parte de um texto argumentativo e que o interlocutor terá um entendimento sucinto. Percebe-se nestes trechos das produções o exercício da reflexão sobre as motivações de fala. As conclusões podem ser verdades ou não, mas o que importa é a lição que aprendemos que um bom texto não necessariamente deve ser exímio de equívocos ortográficos e gramaticais.

Quando o estudante cita em seu texto: “Não é só porque é escola do campo que é ruim”, percebemos que ele tem conhecimento de mundo, que já leu ou ouviu comentários a respeito disso e, faz questão de citar esta parte em seu texto para tentar convencer com seus argumentos que esta ideia que os outros têm não é verdadeira.

O ponto fundamental para análise da argumentação é a identificação da tese. É em torno dela que o texto se constrói e é em favor dela que os argumentos são selecionados e organizados. Ao analisarmos os dois textos utilizados como exemplo neste trabalho, notamos que o estudante identifica a ideia do texto, cria sua tese: (a escola do campo é boa) e constrói a partir da mesma uma série de argumentos que venha a defender seu ponto de vista.

São vários os itens que devem ser analisados em um texto argumentativo, mas podemos destacar alguns importantes levando em consideração apenas a parte de argumentação. Amossy (2018) destaca três elementos importantes que devem ser considerados ao estudar a argumentação: (1) comunicacional, que leva em consideração a situação de comunicação e a relação entre os sujeitos; (2) genérica, que tem em vista o conceito de gênero textual e dos seus constituintes (finalidades); (3) dialógica, onde a troca entre os parceiros, o confronto de pontos de vista são elementos fundamentais do processo argumentativo.

Notamos que os vários equívocos ortográficos e gramaticais presentes nos textos em estudo só prejudicarão o entendimento do texto, se o leitor focar apenas nestes quesitos. Se levarmos em consideração que o texto apresenta uma ideia, e esta ideia está sendo defendida e que o leitor entenderá e pode até compartilhar da mesma, percebemos que o texto está completo.

Considerações

Fazer qualquer tipo de avaliação já nos traz uma grande responsabilidade e refletir sobre a prática educativa, envolve uma complexidade ainda maior, pois o trabalho desenvolvido pelo professor em si só, já é um processo complexo. Mas a ideia da pesquisa não foi encontrar culpados pelo momento atual do ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo em Dom Eliseu, pelo contrário, nosso objetivo foi conhecer as estratégias utilizadas por estes professores e proporcionar ideias e ferramentas que venham somar com práticas desenvolvidas por estes educadores do campo, de modo que tenhamos melhores leitores e escritores.

Em consonância com os relatos analisados nas entrevistas dos professores, alunos e coordenação do campo podemos perceber que três fatores contribuem com mais destaque para o fraco desempenho dos alunos em produção textual: metodologias usadas pelos professores, desinteresse dos alunos e falta de apoio (recursos) das secretarias municipais.

Acreditamos que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula é de fundamental importância para que o processo de aprendizagem caminhe de forma adequada. Quanto mais inovação no modelo de ensino em sala de aula, mais interesse os alunos desenvolverão pelas aulas e, conseqüentemente, terão melhor rendimento. Da mesma forma, estamos de acordo com os professores em relação ao desinteresse dos alunos em participar de aulas sobre leitura e produção textual. É realmente muito difícil ter sucesso em uma aula quando o estudante não quer participar. Do mesmo modo, acreditamos também que a infraestrutura das escolas, falta de transporte, falta de recursos, também são fatores que podem influenciar no processo de ensino nas escolas do campo.

Outro fator que interfere na aprendizagem dos alunos do campo e que é motivo de grande reclamação dos educadores é o fato de que todas as turmas

envolvidas nesta pesquisa pertençam ao modelo de ensino multissérie, são quatro séries estudando ao mesmo tempo, dividindo o mesmo espaço e o mesmo professor.

O ensino no formato multisseriado, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo. Em uma situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, torna-se impossível manter um acompanhamento igual a cada série. “Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente”. HAGE (2005, p. 52-53).

Em posse das falas dos professores e alunos notamos que os professores tentam desenvolver suas aulas da melhor forma possível. Apesar de as várias dificuldades mencionadas por estudantes e professores, percebemos que o trabalho com produção escrita está sendo desenvolvido, mesmo que de forma bem modesta.

Podemos entender, atentando-nos às falas dos docentes, que o que falta para que o trabalho com a escrita seja melhor desenvolvido são materiais que despertem o interesse dos alunos e interação por meio de metodologias criativas e que atendam às reais necessidades dos educandos, pois da forma como está sendo trabalhado, quase sempre somente o livro didático, o resultado não está sendo alcançado.

Referências

- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Trad. Angela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- CALDART, R. S. *A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar*. In: Munarim, A. et al. (org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.
- COLELLO, S.M.G. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Videtur, Porto, p. 1-6, 2004.
- GRANDINI, Marcia Renata Ferraro. *A produção escrita e o aluno como leitor do texto do outro, em sala de aula*. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.21, n. 41, p. 17-28, Maio. 2004. Acesso: 2021-06-22
- HAGE, Salomão. *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1. ed. Belém: M.M.Lima, 2005.
- HAGE, Salomão Mufarrej. *Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.
- KOCH, Ingedore V.; Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006
- MENEGASSI, Renilson José. *A escrita como trabalho na sala de aula*. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016
- OHUSCHI, M. C. G. *A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita*, 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa, Portugal, 1986
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2010.
- SOARES, M.. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2004
- _____. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.
- XAVIER, Maria do Socorro. *Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo*. In: Reunião Anual da ANPED/GT Educação Popular, 2006, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 2006
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1984.