
Práticas de letramento, desempenho textual e a avaliação do professor

Vanessa Deuschle-Araújo*

Ana Paula R. de Souza**

Resumo

Os objetivos deste artigo são identificar os critérios que dois professores de português utilizam para supor a existência de um distúrbio de escrita em sujeitos do terceiro ciclo escolar; verificar se tais critérios incluem ou não aspectos como as práticas de letramento familiar e escolar e relacionar tal olhar com o desempenho dos sujeitos em aspectos textuais como a progressão, coesão e aceitabilidade. Coletaram-se textos de 38 sujeitos, 19 com e 19 sem queixa de dificuldade na escrita, e realizaram-se entrevistas com os mesmos, seus familiares e professores sobre práticas de letramento em casa e na escola. Os resultados sugerem a necessidade de o professor repensar a avaliação e a intervenção textual na escola, já que se tratam mais de práticas insuficientes de letramento familiar e escolar do que distúrbios de linguagem, nos casos analisados.

Palavras-chave: texto, leitura, escrita, dificuldade de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem.

Abstract

The goal of this Article is to identify the criteria used by two Brazilian Portuguese teachers for believing that there is a writing disorder in the third grade school children, to check if these criteria include or not aspects such as practices of school and family literacy and to relate such idea with the performance of the subjects in textual features like progress, cohesion and acceptability. It included the collection of texts of 38 subjects, 19 with and 19 without complaint of writing disorders, interviews with them, their families and their teachers about practices of literacy. The work demonstrates the need to reevaluate the criteria used to label the subjects with difficulties at school, and the necessity of teachers to broaden their thought about it, for these are mainly cases of inadequate practice than of language pathology.

Keywords: text, reading, writing, learning disability, learning disorder.

Resumen

Los objetivos del artículo son identificar los criterios que dos profesores de lengua portuguesa utilizan para suponer la existencia de una perturbación en la escritura en alumnos del tercero ciclo

* Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco de Assis – RS e da Clínica do Saber, Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Santa Maria – RS ** Fonoaudióloga, Professor-Doutor do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de Santa Maria – RS, Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do RS.

escolar; averiguar si esos criterios engloban o no aspectos como las prácticas de “letramiento” en la familia y en la escuela y relacionar esta mirada con el rendimiento de los sujetos en aspectos textuales como progresión, cohesión y aceptabilidad. Se recojeron textos de 38 sujetos, 19 con y 19 sin queja de dificultades en la escritura, y se realizaron entrevistas con ellos, sus familias y maestros sobre prácticas de “letramiento” en casas y en la escuela. Los resultados sugieren que es necesario que el maestro repiense la evaluación y la intervención en el texto en el ámbito de la escuela, ya que se trata antes de insuficiencias en el “letramiento” familiar y escolar que de trastorno del lenguaje, en los casos analizados.

Palabras clave: *texto, lectura, escritura, dificultades de aprendizaje, trastornos del aprendizaje.*

Introdução

As práticas de letramento insuficientes e/ou inadequadas nos ambientes escolar e familiar têm produzido, de modo crescente, um desempenho escolar em linguagem escrita inadequado ao nível de escolaridade das crianças, ou seja, cada vez mais se lê pouco e se escreve mal. Essa situação causa reflexões que retornam ao processo pedagógico escolar na forma de desafio para repensar as concepções teóricas de linguagem escrita e de ensino-aprendizagem. No entanto, boa parte dos sujeitos envolvidos no processo, sobretudo a equipe pedagógica formada por professores e orientadores educacionais, encontra uma saída questionável do ponto de vista ético que é atribuir à criança o *status* de quem não aprende. Tal atribuição, infelizmente, ainda é reforçada pela atuação clínica de fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, que cedem com facilidade à atribuição de rótulos como dislexia e disortografia para explicar o insucesso escolar. Conforme Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006), trata-se de uma postura que, a continuar nessa dinâmica, pode acarretar que mais de 50% das turmas escolares sejam encaminhadas para terapia. Esse fato, talvez se constitua em uma das maiores violências subjetivas de nossa sociedade.

A concepção clínica de foco exclusivamente organicista/cognitivista perpetua essa situação, porque não considera as condições sócio-culturais nas quais este sujeito está inserido no processo de aquisição da escrita. Concentra-se em análises de aspectos que, embora extremamente importantes, apresentam pouco poder resolutivo quando o profissional se defronta com uma realidade complexa como a que se percebe na escola brasileira, sobretudo naquelas freqüentadas por alunos de classes sócio-culturais menos favorecidas. Esses estudos (Artigas-Pallarés, 2004; Mota, Melo e Lasch,

2007; Paula, Mota e Keske-Soares, 2005) pesquisam habilidades processuais como a memória e consciência fonológica, que embora sejam parte integrante do processamento mental, não podem ser tomadas de modo isolado, de modo a dar conta da complexidade envolvida nos atos de ler e escrever (Berberian, Mori-de Angelis e Massi, 2006).

Essa perspectiva se materializa em trabalhos, na área da Fonoaudiologia, que tomam a palavra como unidade e na existência de poucas pesquisas que abordem o texto na clínica de linguagem escrita. As pesquisas que tomam o texto como unidade estão mais ligados às áreas da linguística, psicopedagogia e neuropsicologia.

Vale ressaltar que a construção da linguagem escrita se dá em duas dimensões interligadas: a escolar e a familiar, uma vez que a “constituição do letramento” pode ter início nas práticas de interação familiar. Portanto, antes de atribuir a motivação de um distúrbio na aquisição da mesma a um déficit biológico é preciso averiguar, profundamente, as práticas de letramento familiar e escolar, de modo a não rotular inutilmente sujeitos cujo processo de apropriação da linguagem escrita está truncado por essas práticas serem inadequadas ou mesmo ausentes (Berberian, Mori-de Angelis e Massi, 2006).

Os critérios diagnósticos para distúrbios de aprendizagem apresentam divergências, mas em geral contemplam três aspectos:

- ausência de comprometimento intelectual, neurológico evidente ou sensorial;
- adequadas condições de escolarização;
- início situado obrigatoriamente na primeira ou segunda infância.

A partir da observação de que não é incomum a rotulação do sujeito por parte do professor como sendo portador de um distúrbio, surgiu a primeira questão central deste artigo: O que o professor

acredita ser um distúrbio? Ele considera as práticas de letramento como aspecto importante no histórico de cada sujeito? Ou ele está focado nas condições individuais de cada criança, tendo um imaginário organicista como referência?

Algumas pesquisas sugerem que a formação acadêmica e pessoal do professor parece não estar dando condições para uma reflexão mais profunda sobre essa questão. Se tomarmos o desempenho em leitura e escrita de cada estudante como resultante de habilidades intrínsecas a ele, o sistema educacional corre o risco de chegar a uma conclusão equivocada que associa o “fracasso” do aluno com a sua própria “incapacidade” ou “inabilidade” de apropriar-se da linguagem escrita, determinando processos sociais de exclusão (Massi, 2004). Deve-se partir de outra direção, na qual a relação sujeito-linguagem seja permeada por aspectos subjetivos, através de formas dialógicas na qual a linguagem se estrutura. A autora questiona definições como a de dislexia, como forma clínica real, considerando que é um diagnóstico que se faz por exclusão de lesões e, principalmente, pela oferta de interações sociais adequadas para o letramento.

Em seu estudo sobre a correção textual por professoras de quarta série do ensino fundamental, Santos (2007) observou que o foco maior é a ortografia, sem que haja qualquer indicação à criança sobre possíveis problemas textuais. Infere-se que uma vez que o texto não é alvo de correção, possivelmente, não é objeto de trabalho usual em sala de aula.

O modelo didático tradicional prioriza o ensino de nomenclaturas e utiliza o trabalho com o texto como forma de avaliação. Em uma pesquisa com professores, Gonçalves (2007) constatou que a professora que seguiu uma tradição mais gramatical no ensino de língua portuguesa não conseguiu atingir o objetivo da sequência didática com gêneros discursivos e seus alunos não apresentaram conhecimento sobre a estruturação básica de um texto.

A análise do que se apresenta como erro nos permite sua releitura como indicio do processo de aquisição da escrita, dependente não de formas de remediação, mas sim de superação, sendo que a experiência advinda da atividade dialógica professor-fonoaudiólogo apontam a urgência do redirecionamento do trabalho desses profissionais (Barcellos e Freire, 2005). Ambos, o professor na escola e o fonoaudiólogo na clínica, devem criar situações discursivas em momentos de interati-

vidade, nos quais a leitura e a escrita sejam alvo da interpretação de todos, nos quais a criança em aquisição irá ler e escrever de acordo com a sua interpretação e não do que é esperado por quem já está no lugar de língua escrita constituída (Berberian, Guarinello e Bortolozzi, 2006; Corrêa, 2005).

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo relacionar as práticas de letramento familiar e escolar ao desempenho textual de sujeitos com e sem queixa de dificuldades de escrita. Além disso, buscou-se identificar os critérios que dois professores de português utilizam para trabalhar o texto e identificar os sujeitos com queixa de Dificuldades-Distúrbios na Linguagem Escrita.

Material e método

Os dados analisados neste artigo são de uma amostra de 21 sujeitos, alunos de 4ª e 5ª série do ensino fundamental (três turmas de 4ª série e quatro turmas de 5ª série) de duas escolas municipais da cidade na qual a pesquisa foi realizada, indicados por seus professores de língua portuguesa como tendo Distúrbio/Dificuldade na Linguagem Escrita (DLE) e seus respectivos controles, também 21 sujeitos, considerados como “bons alunos” pelos professores. Desta análise, foram excluídos dois sujeitos que não conseguiram produzir textos e seus respectivos controles. Finalizou-se com uma amostra total de 38 sujeitos (19 do grupo de estudo – GE – e 19 do grupo controle – GC). Ambos os grupos foram avaliados no período de abril a julho de 2008. As escolas participantes da pesquisa foram selecionadas por manifestarem a necessidade de intervenções especializadas, a fim de melhorar o aprendizado de seus alunos.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista com o(a) professor(a) de língua portuguesa, um(a) de cada escola, visando explicar os aspectos da presente pesquisa e identificar os alunos que comporiam cada grupo (estudo e controle). O(a) professor(a), estando ciente da pesquisa, assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e participou da entrevista para professores, com o intuito de verificar sobre sua formação, como é trabalhado o texto em sala de aula e quais os critérios que utiliza para identificar o DLE.

Em seguida, realizou-se uma conversa com os pais explicando os aspectos éticos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e de acordo, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido, permitindo que seu filho participasse deste estudo. Os mesmos também responderam a uma entrevista contendo perguntas sobre as práticas de letramento familiar. Os pré-adolescentes também responderam uma entrevista, ampliando a reflexão para a situação escolar. As entrevistas foram aplicadas individualmente pela mestrandia participante da pesquisa. Os dados textuais foram coletados através da leitura e compreensão de dois textos, indicados para a série em questão, com resposta a questões relativas ao mesmo, texto este versando sobre assunto atual (ecológico) e o outro sobre temática folclórica da região. Tais dados não serão analisados neste artigo, mas sugerem de um modo geral que os sujeitos apresentam capacidades básicas de leitura, contudo com dificuldades na interpretação de texto. Tal aspecto não é sequer mencionado na avaliação dos professores como importante na identificação de dificuldades, demonstrando que não é avaliado de modo preciso. Por isso, não foi inserido na discussão deste artigo, pois buscou-se focar no que é observado mais atentamente pelo professor.

A produção textual ocorreu mediante a produção espontânea de dois textos, um texto autobiográfico e outro versando sobre violência, entretanto, neste artigo, apenas analisaremos a versão autobiográfica. As produções escritas foram analisadas quanto ao conteúdo e níveis textuais, baseado na análise de níveis textuais, propostos por Lubian (2007). Os níveis escolhidos para análise neste artigo foram: aceitabilidade (item 3), progressão (item 6) e repetição (item 5), por serem os itens que mais apresentaram variação entre os alunos. Também pelo fato de a aceitabilidade (aspectos ortográficos) e a progressão (informatividade do texto) serem os de maior foco avaliativo dos professores entrevistados. Já a repetição (uso de elementos coesivos) foi escolhida por se tratar de um nível que demanda conhecimento de recursos lingüísticos sobre o qual reflete-se de modo mais direto a adequação, ou não, das práticas de letramento. Os textos foram classificados seguindo o protocolo de níveis textuais, para as três características escolhidas:

3) Aceitabilidade: 3.1 – O texto não reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores; 3.2 – O texto traz uma preocupação parcial do autor em ser claro para os leitores; 3.3 – O texto reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores.

5) Repetição (coesão): 5.1 – O texto não apresenta repetições bem coordenadas (o autor

não faz bom uso de elementos coesivos); 5.2 – O texto apresenta parcialmente o uso de elementos coesivos (atinge parte dos parágrafos); 5.3 – O texto apresenta mecanismos coesivos sempre que necessário.

6) Progressão: 6.1 – O texto não apresenta progressão, sendo repetitivo ao extremo; 6.2 – O texto apresenta progressão parcial, apresentando algumas repetições desnecessárias; 6.3 – O texto apresenta progressão total, com significados novos e sem repetições desnecessárias em todos os parágrafos.

A análise implementada foi qualitativa, buscando o confronto entre o desempenho textual, as práticas de letramento familiar e escolar, e os focos pedagógicos dos dois professores de português que lecionavam para os pré-adolescentes. Além disso, foram analisadas as frequências das categorias textuais encontradas no desempenho textual de modo a discutir os critérios diagnósticos dos professores e os efeitos das práticas de letramento implementadas. Complementando a abordagem qualitativa, os níveis textuais observados foram analisados pelo Teste de Wilcoxon (usado para comparar dois tratamentos quando os dados são obtidos – coleta – através de esquema de pareamento) por série e escola para ver se as percepções numéricas gerais se confirmavam estatisticamente. Neste teste, houve consideração dos 42 sujeitos da amostra total, uma vez que na análise estatística não há pareamento de sujeitos, não podendo serem excluídos da amostra os sujeitos que não conseguiram produzir um texto (criou-se a categoria não texto, considerada como nível 0 no protocolo de análise das categorias acima descritas).

A presente pesquisa está vinculada ao projeto "Clínica da linguagem escrita: práticas de letramento e gêneros textuais", com registro e aprovação no Comitê de Ética Institucional sob nº. 0139.0.243.000-07.

Resultados

Para relatar os resultados, dividimos esta seção em aspectos do letramento escolar, familiar e desempenho textual dos pré-adolescentes.

Atividades de leitura e escrita na escola

Quanto às entrevistas com os professores, o professor da escola A afirmou trabalhar o texto

semanalmente em sala de aula, considerando aspectos como coesão, progressão e criatividade. O critério utilizado por esse professor para identificar o aluno com dificuldade engloba a observação de como o aluno está processando a leitura e a escrita, bem como o grau de dificuldade, tentando separar o que é de causa orgânica do que é ambiental. Dependendo do grau de dificuldade, procura diferenciar desatenção de dificuldade e considera a questão da falta de hábito ou prática de leitura em seu processo de avaliação.

Faz várias atividades como leitura silenciosa e oral para a turma, resumo de texto, representação ou dramatização, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário (uso do dicionário). Se o texto apresenta fundo questionador, faz mesa redonda com debate de argumentos contra e a favor. Para estimular a criatividade, pede que escrevam um outro final. Corrige os aspectos que não estão bons no texto discutindo em sala de aula, assinalando com caneta, fazendo o aluno realizar a re-escrita do texto e estimulando o aluno a consultar o dicionário. O estímulo à leitura passa por textos com assuntos sobre os quais os alunos têm curiosidade e interesse de saber mais. Surgem temáticas como jogos, esportes, historinhas, fábulas, fatos e notícias do dia-a-dia, conhecimentos gerais.

Os alunos, durante o processo de coleta, afirmaram gostar muito da aula de português e de inglês, ambas ministradas por este professor, apesar das evidentes dificuldades que são observadas no seu desempenho textual.

A professora da escola B afirma executar atividades textuais diariamente, levando em conta aspectos ortográficos, coesão entre parágrafos e criatividade. No entanto, o critério utilizado para identificar o aluno com dificuldade/distúrbio envolve apenas a pronúncia de palavras e trocas de letras na escrita, considerando que a maioria dos problemas é de causa orgânica. A correção de textos é realizada marcando os erros com caneta, fazendo o aluno re-escrever e buscar a correção via consulta ao dicionário. A leitura é estimulada através de livros de historinha e do trabalho com música. As atividades com texto que abrangem a leitura silenciosa, exercícios de compreensão do texto e atividades gramaticais. Também utiliza conversas e debates sobre o texto lido. Os estudantes desta professora dizem não gostar da aula de português, pois afirmam que há muitos exercícios “chatos”.

Pode-se observar nas entrevistas com os professores, em observações informais na escola e na conversa com os alunos, que enquanto o professor da escola A centra o trabalho mais na progressão textual, a professora da escola B enfoca mais a forma textual, em especial a ortografia.

Práticas de letramento no ambiente familiar

Nessa categoria consideramos as respostas relacionadas às entrevistas com os pais e com os pré-adolescentes. Na tabela 1, observa-se uma síntese das respostas em relação à função da escrita para os pré-adolescentes.

Pode-se notar na tabela 1 que a maior parte do grupo vincula o ler à aquisição de conhecimento e ao ser alguém na vida adulta, relacionando o aprendizado escolar às possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. Apenas um pré-adolescente identificou a leitura como ato de lazer.

Em relação à frequência de leitura dos pais, a maior parte dos sujeitos situa-se entre a leitura semanal (14) ou diária (13). Cinco afirmam ler quinzenalmente e seis não lêem. Vale ressaltar que a maior parte dos pais, que lêem diariamente, encontram-se na escola B, enquanto os seis pais que afirmaram não ler encontram-se na escola A. Os materiais mais acessados pelos mesmos são jornal, revistas, a bíblia e livros. Com exceção da bíblia e dos jornais, os demais portadores de texto são acessados pela biblioteca escolar, sobretudo na escola A. Os pais dos sujeitos, quando questionados sobre a função da linguagem escrita, apresentaram respostas idênticas em ambas as escolas, e muito similares às das crianças. Pouco apareceu a utilização da leitura e da escrita como modo de lazer (Tabela 2).

O desempenho textual dos pré-adolescentes

Na tabela 3, pode-se notar que pouquíssimos adolescentes atingem o nível 3 (3.3, 4.3, 6.3), mais precisamente um sujeito em aceitabilidade no grupo controle da escola B e um sujeito em progressão no grupo de estudo da mesma escola. Os demais estão, em sua maioria, concentrados nos níveis 1 e 2.

Observe-se que dois alunos do grupo de estudo não puderam participar da categorização, pois não produziram textos. Produziram frases soltas que não possuíam o mínimo de coesão e coerência que permitisse identificar um texto.

Tabela 1 – Respostas dos estudantes quanto às práticas de letramento vivenciadas

Práticas de Letramento Vivenciadas pelos Pré-Adolescentes						
	Pra que serve a escrita?			Qual a importância de ler e escrever bem?		
	Ser alguém/Trabalho	Conhecimento	Lazer	Ser alguém/trabalho	Conhecimento	Lazer
4ª Série						
GE ESCOLA A	2	4	0	3	3	0
GC ESCOLA A	2	4	0	2	4	0
GE ESCOLA B	2	5	0	1	5	1
GC ESCOLA B	0	7	0	0	7	0
5ª Série						
GE ESCOLA A	2	2	0	3	1	0
GC ESCOLA A	1	3	0	2	2	0
GE ESCOLA B	1	1	0	0	2	0
GC ESCOLA B	0	2	0	0	2	0
TOTAL	10	28	0	11	26	1

GE = Grupo de Estudo; GC = Grupo Controle

Tabela 2 – Respostas dos pais dos sujeitos quando questionados sobre qual a função da escrita

Para que serve a leitura e a escrita?			
	Ser alguém/trabalho	Conhecimento	Lazer
4ª Série			
GE ESCOLA A	1	5	0
GC ESCOLA A	1	5	0
GE ESCOLA B	1	6	0
GC ESCOLA B	0	5	2
5ª Série			
GE ESCOLA A	4	0	0
GC ESCOLA A	4	0	0
GE ESCOLA B	0	2	0
GC ESCOLA B	0	2	0
TOTAL	11	25	2

GE = Grupo de Estudo; GC = Grupo Controle

Tabela 3 – Número de respostas em cada nível por grupo e escola

	Aceitabilidade			Repetição			Progressão		
	3.1	3.2	3.3	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3
4ª Série									
GE ESCOLA A	5	1	0	6	0	0	6	0	0
GC ESCOLA A	0	6	0	4	2	0	3	3	0
GE ESCOLA B	2	5	0	5	2	0	6	0	1
GC ESCOLA B	0	6	1	1	6	0	0	7	0
5ª Série									
GE ESCOLA A	4	0	0	4	0	0	4	0	0
GC ESCOLA A	0	4	0	1	2	0	1	3	0
GE ESCOLA B	1	1	0	1	1	0	1	1	0
GC ESCOLA B	0	2	0	0	2	0	0	2	0
TOTAL	12	25	1	22	15	0	21	16	1

GE = Grupo de Estudo; GC = Grupo Controle

Em relação à aceitabilidade temos a maior parte das crianças controle (18) no nível 2 e as do grupo de estudo no nível 1 (12), embora algumas destas estejam no nível 2 (7).

Já quanto à categoria repetição, a maior parte do grupo (22) se encontra no nível 1, embora apenas seis sejam do grupo controle e 16 do de estudo. Esse dado demonstra que é uma categoria de menor desempenho do que a aceitabilidade. No nível 2, 12 sujeitos eram do grupo controle e apenas três do grupo de estudo. Já o nível 3 não foi atingido por nenhum dos grupos.

A progressão apresentou-se igualmente fraca (21 sujeitos no nível 1), 16 no nível 2 e apenas um no nível 3. Do mesmo modo que a repetição, o grupo controle se localizou mais no nível 2 e o de estudo no nível 1.

Os dados sugerem que a aceitabilidade e a progressão, ambos aspectos mais focados pelos professores no seu relato de trabalho, não estão melhores do que a repetição, conforme a análise qualitativa. Na tabela 4, a análise estatística evidenciada por escola, demonstra que a aceitabilidade e a progressão são confirmadas enquanto diferença estatística entre os grupos controle e de estudo, mas não em todas as séries e escolas. A aceitabilidade na 4ª e 5ª séries da escola A, e a progressão na 4ª série

da escola B demonstraram significância estatística na diferenciação dos grupos. Assim, há evidências de assimetrias na produção textual do ponto de vista qualitativo e estatístico.

A seguir apresentam-se dois textos da escola B, cuja comparação evidencia as discrepâncias entre a avaliação do professor e o desempenho do sujeito, porque o professor não está enfocando todos os aspectos textuais em sua avaliação. Escolhemos essas duas alunas por evidenciarem uma relação entre a avaliação do professor e as potencialidades do sujeito que são exemplar do que ocorre na maioria dos casos, mas que, pelo espaço previsto no artigo, não seria possível apresentar.

Observe-se que o primeiro texto (Figura 1) demonstra uma progressão pelo número de informações novas que a menina acrescenta (a situação do pai, seus desejos, o local onde mora...). Esse fato demonstra a intencionalidade de realmente dizer algo de si ao leitor, o que dá maior autoria ao texto, apesar dos problemas ortográficos. Já o segundo texto (Figura 2) demonstra exatamente o inverso, sendo um texto simples, com poucas informações novas, embora não possua erros ortográficos. A questão que permanece é o que justificaria o professor considerar o primeiro autor como portador de DLE e o segundo não?

Tabela 4 – Desempenho textual por série e escola na produção Biográfica

	4ª Série – Escola A			4ª Série – Escola B			5ª Série – Escola A			5ª Série – Escola B			
	N		P	N		P	N		P	N		P	
	GC	GE		GC	GE		GC	GE		GC	GE		
Aceit	7	7	0,02 1451	7	7	0,224 800	5	5	0,02 8281	2	2	0,438 579	
Rep.	7	7	0,224 800	7	7	0,073 639	5	5	0,174 526	2	2	0,438 579	
Prog.	7	7	0,110 224	7	7	0,02 5348	5	5	0,02 8281	2	2	0,438 579	

P significante em negrito Aceit. = Aceitabilidade; Rep. = Repetição; Prog. = Progressão

Discussão

Um aspecto abordado por vários autores e presente neste estudo foi o fato de os professores darem ênfase maior ao aspecto ortográfico do texto, presente na fala da professora da escola B. Em um estudo sobre a correção textual por professoras de quarta série do ensino fundamental, observou-se que o foco maior é a ortografia, sem que haja qualquer indicação à criança sobre possíveis problemas

textuais. Infere-se que, uma vez que o texto não é alvo de correção, possivelmente, não é objeto de trabalho usual em sala de aula (Santos, 2007). Mesmo em relação à ortografia, o trabalho não é enfatizado de modo adequado, pois seria necessário deixar de tomar os erros ortográficos dos alunos como índices para pôr notas, e enxergá-los como indicadores do que os educadores devem ensinar.

Tal realidade parece não ser o que se percebe no professor da escola A. Este parece dinamizar

27/05/08

Eu sou um menino.
muito quietinho, mais eu sempre estudo
em muita alegria, mais a que eu aprendi
que nunca pode deixar de estudar.
Quando eu chegar a hora de eu
terminar os estudos eu vou querer
ser Veterinário mais se a parecer
outro curso então. Eu quero numa
invasão mais eles estão arrumando
que bem a minha mãe é uma pessoa
bem é uma amiga me ajuda para
que eu não corri e meu pai é uma
mãe fala que ele era um bom
homem quando eu nasci eu tinha
diabete e meu pai foi compra remédio
para mim e minha mãe falou que
dois bichos atacaram meu pai
e matar e meu pai por ganhar
de um tênis e um relógio mais
a ruído onda e agora eu estou
aque eu sempre fala para minha mãe
que eu nunca vou parar de estudar
para ser ninguém na vida

Fim

Obrigada

Nome: Janaina Charres Gomes

Turma: 5º ano azul

ASSO: Janaina

Figura 1 – Texto de uma menina da escola B, considerada pela professora como apresentando DLE.

27/05/08

Eu sou assim ...

Eu gosto de fazer coisas legais.
como: Brincar de pular corda, De andar de
Bicicleta etc. eu também sou bem
divertida eu moro na rua Boa
vista número 444 eu não gosto
de fazer coisas ruins não gosto
também de pessoas ruins.

Eu sou também meia loqui-
mba. eu gosto de fazer coisas
bem divertidas.

Eu tenho 10 anos. eu sou
fazer.

5º ano azul

Figura 2 – Texto de uma menina da escola B, considerada pela professora como boa aluna.

mais o ensino de língua portuguesa, conforme aponta Gonçalves (2007), pois sua aula é mais centrada em atividades de produção textual, precedidas por debates e discussões. Esse fato parece se conectar com a afirmação de seus alunos que parecem gostar da disciplina e do professor, mesmo possuindo dificuldades na execução das atividades.

Por outro lado, os alunos da escola B afirmam não gostar da matéria de português porque as atividades são consideradas “chatas”, na qual a escrita, na maior parte dos relatos, é considerada uma atividade não prazerosa, voltada apenas para a avaliação (Gonçalves, 2007). Além disso, pode-se perceber que os dois professores falam sobre dificuldades de origem orgânica, entretanto, o professor da escola A tenta fazer a diferenciação, levando em conta as práticas de letramento, evitando a rotulação em massa dos sujeitos (Berberian, Mori-de Angelis e Massi, 2006).

Em relação às práticas de letramento vivenciadas no ambiente familiar, nota-se que apenas uma criança referiu na pesquisa que a leitura e a escrita possam estar ligadas ao lazer. Os resultados se resumem à busca de trabalho ou atividades de cunho acadêmico. A escrita é vista como uma atividade ligada estritamente ao ambiente escolar/acadêmico, sendo que, aparentemente, professores e alunos são “contaminados” por uma escrita sem função social, da escola para a escola. Essa afirmação demonstra a importância de se investigar as práticas de letramento vivenciadas pelo (a) criança/adolescente, uma vez que o simples domínio da codificação e decodificação na linguagem escrita não garante o domínio da habilidade textual (Berberian, Mori-de Angelis e Massi, 2006).

Os professores que participaram desta pesquisa demonstraram capacidade para diferenciar os sujeitos com pior e melhor desempenho textual, entretanto há aspectos textuais não enfocados pelos mesmos em suas avaliações. A avaliação depende muito do foco do professor e da formação deste como leitor e escritor.

Neste estudo, o professor da escola A dá ênfase a aspectos mais estruturais do texto, cuidando mais as condições de produção textual. Por outro lado, a professora da escola B enfatiza aspectos ortográficos do texto. Fato este, comprovado mediante a classificação da professora, diferenciando alunos com DLE dos sem DLE. A professora da escola B classificou uma aluna como apresentando DLE por ela não possuir domínio das regras ortográficas (Fi-

gura 1), quando o texto da referida menina se mostra melhor que o texto da sua colega do GC (Figura 2), a qual apresenta melhor domínio ortográfico, mas um texto pobre em progressão. Possivelmente, esses resultados estejam relacionados à formação acadêmica dos professores demonstrando que o professor com menor formação tende a prestar mais atenção em ortografia, reproduzindo o ensino que recebeu (Corrêa, 2005). A postura pedagógica da professora da escola B também concorda com os resultados encontrados na pesquisa de Santos (2007), acerca do foco ortográfico na correção de redações de 4ª série do ensino fundamental. Esses dados sugerem a necessidade de se realizarem atividades de produção textual e não de redação na escola, pois levam a consequências distintas na aprendizagem da língua portuguesa (Souza, Moulin e Costa, 2004). Enquanto o professor da escola A realiza atividades de produção textual, a da escola B parece estar mais focada na redação em si.

A partir de tal constatação, surge uma questão que é o porquê de o desempenho textual na escola A ser pior do que na B. Pode-se observar, pelos dados de letramento no ambiente familiar, que na escola B os sujeitos e suas famílias possuem hábitos letrados um pouco mais estabelecidos do que na escola A. Esse fato pode, talvez, explicar a maior evolução textual neste grupo quando comparado ao grupo da escola A. Esse dado confirma uma série de estudos que enfatizam as práticas de letramento familiares como aspecto a ser levado em consideração na avaliação educacional e clínica (Massi, 2004, Berberian, Mori-de Angelis e Massi, 2006; Salles e Parente, 2007).

Em relação à repetição e ao uso de elementos coesivos, a qual é considerada uma habilidade lingüística atingida mais tardiamente, dependente do grau de letramento do sujeito para se desenvolver (Guimarães, 1990), não se apresentou como foco de nenhum dos professores desta pesquisa. Tal aspecto é preocupante, embora não relevante estatisticamente, quando se sabe que o exercício de re-escritura do texto é fundamental para que o uso adequado de elementos coesivos atinja seu ápice. Possivelmente, o número de alunos e a dinâmica da sala de aula em que o professor tem de um a dois períodos com a turma não permitam que se repasse o texto com os alunos de modo suficiente a produzir os efeitos desejados.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa apontam para a presença de práticas de letramento familiares insuficientes para ancorar o funcionamento lingüístico na escrita de modo satisfatório no grupo estudado. Desse modo, a escola passa a ser o espaço de significação dos atos de ler e escrever.

O estudo demonstrou que os professores diferenciam sujeitos com e sem dificuldades na produção textual, mas que não enfocam do mesmo modo os distintos aspectos que se pode avaliar no texto, considerando os estudos da lingüística textual. Em alguns casos, podem até cometer equívocos, atribuindo a seus alunos uma dificuldade/distúrbio que não lhes cabe.

A pesquisa sugere a necessidade de redirecionar o ensino do português para um trabalho de produção textual e não apenas para a execução de redações em sala de aula, de modo a oportunizar aos alunos as possibilidades de desenvolvimento pleno de suas habilidades lingüísticas e engendrar outras representações dos atos de ler e escrever. Representações essas que passem pelo prazer e pela realização pessoal nesses atos.

O campo clínico, por sua vez, deve refletir sobre os aspectos éticos envolvidos no atendimento de sujeitos que não possuem verdadeiros distúrbios, mas dificuldades advindas de uma situação social e educacional precárias, de modo a não reforçar a estigmatização desses sujeitos. Necessita comprometer-se com a ressignificação da leitura e escrita, e pode encontrar no trabalho textual, a partir de gêneros discursivos, um caminho para tanto.

Referências bibliográficas

- Artigas-Pallarés J. Problemas associados a la dislexia. *Rev Neurol*. 2004; 34 (1): 7-13.
- Barcellos C, Freire R. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. *Disturb Comun*. 2005; 17(3): 373-83.
- Berberian AP, Mori-de Angelis CC, Massi G. Violência simbólica nas práticas de letramento. In: Berberian AP, Mori-de Angelis CC, Massi G. *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus; 2006.
- Berberian AP, Guarinello AC, Bortolozzi KB. Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “surdo aprendendo em silêncio”. *Disturb Comun*. 2006; 18(2): 189-99.
- Corrêa MC. Representações de escrita: esse obscuro objeto do desejo. *Cad Pesq Lingüíst*. 2005; 1(1): 47-50.
- Gonçalves ACT. *A escrita no contexto escolar: relação entre concepção e desenvolvimento*. [dissertação de mestrado]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; 2007.
- Guimarães AMM. *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto*. [tese de doutorado]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 1990.
- Lubian ME. *Processo de produção textual em uma proposta transdisciplinar na 4ª série do ensino fundamental*. [dissertação de mestrado]. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; 2007.
- Massi G. *A outra face da dislexia*. [tese de doutorado]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2004.
- Mota HB, Melo Filha MGC, Lasch S. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. *Rev CEFAC*. 2007; 9 (4): 477-82.
- Paula, GR, Mota HB, Keske-Soares M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono*. 2005; 17 (2): 175-84.
- Salles JF de, Parente MAMP. Relação entre o desempenho infantil em linguagem escrita e a percepção do professor. *Cad Pesqui*. 2007; 37 (132): 687-709.
- Santos G. *Avaliação de redações nas séries iniciais: frase ou texto como limite?* [dissertação de mestrado]. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; 2007.
- Souza LV, Moulin F, Costa SS. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar. *Calidoscópio*. 2004; 2 (2): 61-6.

Recebido em novembro/09; aprovado em julho/10.

Endereço para correspondência

Vanessa Deuschle-Araújo
Rua Ipiranga, 249, apt° 1, centro
São Francisco de Assis-RS
CEP: 97610-000

E-mail: deuschlefono@gmail.com