

CAPÍTULO V

La propuesta del profesor y los desencuentros constitutivos

Maristela Silva de Freitas¹

5.1 Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo discutir los desencuentros que pueden suceder en situaciones de producción de textos en el aula de clase; más específicamente, los desencuentros entre la propuesta del profesor y la producción escrita del alumno.

En las clases de lengua Portuguesa, es común encontrarnos manifestaciones escritas diferentes de las que esperábamos. Sin embargo, partimos de la idea de que estos desencuentros (entre lo que el profesor espera del texto del alumno y lo que el alumno realmente produce) no suceden por banalización de la demanda escolar —o por falta de conocimiento con respecto a lo que ha sido propuesto—, pero sí por involucrar una incomprensión que es característica de un evento de lenguaje.

Los datos utilizados en este capítulo han hecho parte del *corpus* de nuestra tesis de maestría (Freitas, 2016). Son datos producidos por una alumna del 5° grado de la Educación Primaria que, en la época de la producción de los textos, tenía diez años de edad. Los datos en cuestión han sido producidos a partir de dos propuestas de producción de textos en aula de clase y se caracterizan por las intervenciones escritas de la profesora en las primeras versiones del texto de la alumna; en total, son cuatro versiones de textos (dos versiones para cada propuesta).

En una primera lectura de los datos, es posible observar que no siempre las correcciones que la alumna hace en su propio texto corresponden a las

¹ Maestra en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Profesora de Educación Infantil y Educación Primaria de la Red Municipal de la Alcaldía de São Paulo. Correo electrónico: maristela.freitas@usp.br.

expectativas de la profesora; es decir, las marcaciones que la profesora hace en el texto de la niña no siempre son seguidas de acuerdo con el esperado. Sin embargo, al analizar cada una de estas situaciones, también se puede identificar que la misma intervención de la profesora abre posibilidades para diversas interpretaciones por parte de la alumna; se trata, en otras palabras, de un *desencuentro constitutivo*. Expliquemos:

Si la tarea solicitada en clase es un evento de lenguaje, y el lenguaje es pasible de equívoco, los desencuentros que suceden entre la expectativa de la profesora y la producción escrita de la alumna son, en realidad, desencuentros constitutivos del proceso de aprendizaje; es decir, desencuentros que hacen parte del proceso de interacción entre profesora y alumnos en aula de clase.

Por ello, consideramos que los errores de escritura presentados en estos textos indican al profesor no solamente los conocimientos y los no conocimientos involucrados en la realización de la tarea, sino, sobre todo, los caminos para diferentes estrategias pedagógicas. Cagliari (1989), con relación a ello, pondera que los errores de escritura no son dificultades insuperables, tampoco "los aciertos son una casualidad" (p. 145). Esto nos hace creer que cada manifestación escrita que no corresponde a las expectativas del profesor merece atención especial.

Para discurrir acerca de los desencuentros entre la propuesta (y/o intervención) de la profesora y la manifestación escrita de la alumna, partimos de una concepción de lectura en la cual, al entrar en contacto con un texto, es necesario no solamente decodificar, sino, más que nada, atribuir significado a lo que se lee; o, en las palabras de Lajolo (1982): "reconocer en él [en el texto] el tipo de lectura que su autor aspiraba y, dueño de su propia voluntad, entregarse a esta lectura, o rebelarse contra ella, proponiendo otra no prevista" (p. 59).

Entendemos así que, incluso para manifestarse contra la propuesta del profesor (y realizar una acción no prevista) es necesario que el alumno reconozca, mínimamente, la intención pedagógica involucrada en la tarea. De esa manera, la hipótesis con la cual empezamos es que los desencuentros entre la propuesta de la profesora y la manifestación escrita de la alumna suceden, no por un descuido o desatención con la tarea escolar, sino por un equívoco que es inherente al lenguaje.

También destacamos que los datos utilizados en este trabajo han sido recolectados en la misma aula de clase en que enseñábamos, sugiriéndonos por un lado un desafío, pero por otro un trabajo provocador y necesario. Además, consideramos que:

[...] si el habla del trabajo del profesor se vuelve pública solamente por los sujetos que hablan de él mediante una observación externa [...], tal vez este hablar quede incompleto. De ahí la importancia emancipatoria de que el profesor tenga el poder de hablar, por escrito, lo que hace. (Fregonesi, Galesso y Barzotto, 2014, p. 8)

Nuestra preocupación se basa, por lo tanto, en contribuir para la formación de un lector muy específico, el profesor, a quien están destinados inúmeros textos, cuyo objetivo ha sido explicar, mediante el *propagandeamiento*² de perspectivas teóricas, los éxitos o fracasos en el proceso enseñanza de la producción textual. Nosotros, entre tanto, asumimos el compromiso de reflexionar, sin detenernos en una perspectiva teórica específica sobre los desencuentros entre la propuesta de la profesora y la manifestación escrita de la alumna en los textos recolectados. Buscamos también superar la tensión creada por la dicotomía que existe entre el error y el acierto en aula de clase (Esteban, 2002), para que los textos de los alumnos sean valorados por los conocimientos que, muchas veces, se esconden detrás de los errores de escritura.

Invitamos al lector a reflexionar con nosotros acerca de las intervenciones presentadas en estos textos, así como a pensar en diferentes posibilidades de relacionarnos con los conocimientos de los alumnos en el contexto de producción de textos en aula de clase.

5.2 Elecciones metodológicas y contextualización de los datos

Los datos utilizados en este capítulo están organizados de acuerdo con las propuestas de escritura presentadas por la profesora en aula de clase; son textos que hacen parte de las actividades de rutina de producción escrita de un grupo del 5º grado de Educación Primaria. El nombre ficticio dado a la informante es Lara.

La primera propuesta consiste en la escritura de un texto narrativo basado en un cómic de Eva Furnari; y la segunda propuesta en la escritura de un texto basado en una historieta de revista. Ambas propuestas utilizan imágenes como recurso motivador para la escritura del texto. Se tratan de cómics que se caracterizan por no presentar burbujas, tampoco subtítulos. De manera general, es la sugerencia imagética que conduce la lectura de los cómics, conforme veremos a continuación.

² Entendemos como *propagandeamiento* una divulgación de carácter promocional.

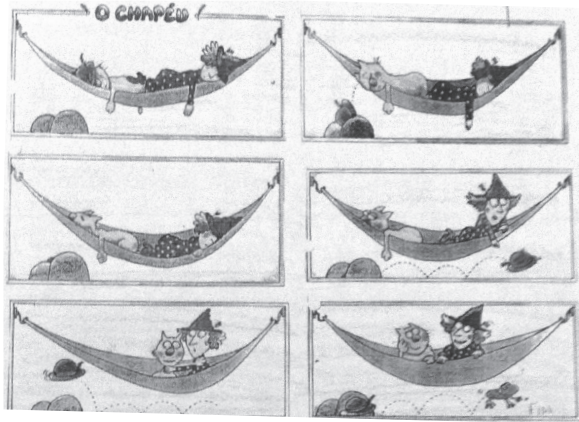


Figura 1. Primera propuesta.

Fuente: cómic de Eva Furnari.

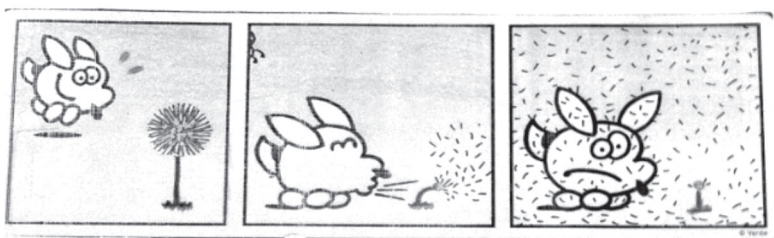


Figura 2. Segunda propuesta.

Fuente: elaboración propia.

En los momentos de orientación de la producción, la profesora ha realizado, junto con los alumnos del grupo, una lectura previa de los cómics. El acuerdo con los alumnos consistía en producir dos versiones para cada propuesta de texto (una vez que la primera versión de cada texto tendría intervenciones escritas de la profesora en la misma producción del niño). Es importante resaltar también que cada uno de los manuscritos analizados ha sido producido en un intervalo de, aproximadamente, una semana.

Las intervenciones de la profesora en los textos de Lara consisten en:

- a) Adición de puntuación;
- b) Letras mayúsculas en inicio de frase;
- c) Correcciones ortográficas;
- d) Marcas sobre letras, signos o palabras;
- e) Adición de tildes; y

f) Sugerencia de pronombres y/o conectivos a lo largo del texto.

Para efecto de análisis, optamos por presentar tanto la fotografía del texto producido por el niño como la transcripción. Los criterios elaborados para la transcripción de los textos son: 1) enumeración de todas las líneas escritas; 2) preservación de las elecciones lexicales, así como de puntuación y acentuación, hechas por el niño; 3) reproducción de párrafos, letras mayúsculas y minúsculas y separación de sílabas; y 4) reproducción de la disposición de palabras por línea. Veamos a continuación los datos recolectados para análisis.

5.3 Los desencuentros constitutivos en situación de producción de textos³

Basada en la primera propuesta de escrita, Lara produjo los siguientes textos.

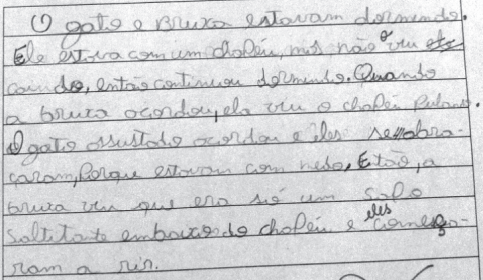
Dato 1	
	<ol style="list-style-type: none"> 1 O gato e Bruxa estavam dormindo 2 ele estava com um chapéu, mas não viu ele 3 caindo, então continuou dormindo. Quando 4 a bruxa acordou ela viu o chapéu pulando 5 o gato assustado acordou e eles se-abra- 6 caram Porque estavam com medo, então a 7 bruxa viu que era só um sapo 8 Saltitante embaixo do chapéu e ^{eles} comen- 9 ram a risa.⁴

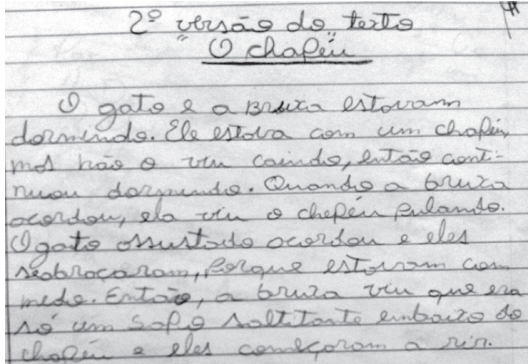
Figura 3. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

³ Se ofrece la traducción de los textos en forma de comentarios, tratando de adicionar "errores" que correspondan al original. Aun así, algunos de los errores que la autora comenta en detalle pierden el sentido en español por tener una estructura diferente con respecto al uso de guion en verbos y uso de pronombres; los errores de un niño que habla portugués serán diferentes de los que puede llegar a hacer un niño alfabetizado en español.

⁴ Traducción: 1 – El gato y Bruja estaban dormidos; 2 – él estaba con un sombrero, pero no vio él; 3 – cayendo, entonces siguió dormido. Cuando; 4 – la bruxa despertó ella vio el sombrero brincando; 5 – el gato asustado despertó y ello se-abra-; 6 – zaran Porque tenían miedo, entonces la; 7 – bruxa vio que era apenas un sapo; 8 – saltarán debajo del sombrero y empesa-; 9 – ron a reírse.

Dato 2



2ª versão do texto
O chapéu

O gato e a bruxa estavam dormindo. Ele estava com um chapéu, mas não o viu caindo, então continuou dormindo. Quando a bruxa acordou, ela viu o chapéu pulando. O gato assustado acordou e eles se abraçaram, porque estavam com medo. Então, a bruxa viu que era só um sapo saltitante embaixo do chapéu e eles começaram a rir.⁵

- 1 2ª versão do texto
- 2 "O chapéu"
- 3 O gato e a Bruxa estavam
- 4 dormindo. Ele estava com um chapéu
- 5 mas não o viu caindo, então conti-
- 6 nuou dormindo. Quando a bruxa
- 7 acordou, ela viu o chapéu pulando.
- 8 O gato assustado acordou e eles
- 9 seabraçaram, porque estavam com
- 10 medo. Então, a bruxa viu que era
- 11 só um sapo saltitante embaixo do
- 12 chapéu e eles começaram a rir.⁵

Figura 4. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

En los datos presentados anteriormente, podemos observar que las intervenciones de la profesora se relacionan a aspectos gramaticales y estructurales de un texto: letras mayúsculas en inicio de frase, puntuación, corrección ortográfica y adición de pronombres. Además de estas intervenciones, observemos también que, en las líneas 2 y 5 del dato 1, la profesora raya, respectivamente, una palabra y un signo diacrítico (que, a su vez, conecta el pronombre reflexivo "se" al verbo "abrazar"). En la reescrita del texto (dato 2), observemos que todas las intervenciones hechas por la profesora han sido incorporadas por la alumna en la escritura de su texto. Sin embargo, la intervención hecha en la línea 5 del dato 1 se vuelve un error. Expliquemos.

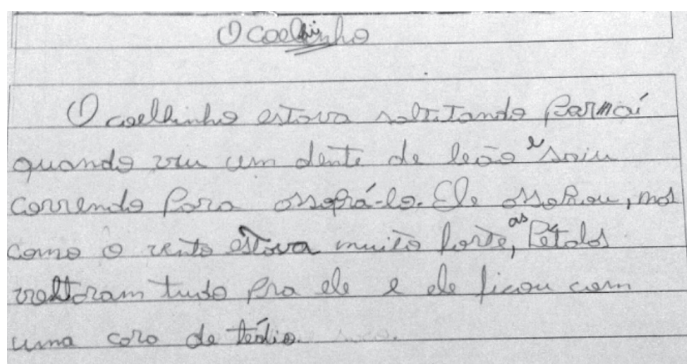
⁵ Traducción: 1 – 2ª versión del texto; 2 – "El sombrero"; 3 – El gato y la Bruja estaban; 4 – dormidos. Él estaba con un sombrero; 5 – pero no lo vio cayendo, entonces si-; 6 – guió dormido. Cuando la bruja; 7 – despertó, ella vio el sombrero brincando; 8 – El gato asustado despertó y ellos; 9 – seabrazaron, porque tenían; 10 – miedo. Entonces, la bruja vio que era; 11 – apenas un sapo saltarín debajo del; 12 – sombrero y ellos empezaran a reírse.

En el dato 1, el guion aparece entre el pronombre reflexivo “se” y el verbo “abrazar” (se-abrazaron). Como es un caso en que el pronombre está puesto antes del verbo, no hay la necesidad de utilizar el guion. La interferencia de la profesora se resume, por lo tanto, en rayar el signo. Suponiendo, posiblemente, que la alumna ya estaría familiarizada con las reglas de uso del guion, la profesora realiza su intervención simplemente rayándolo. Sin embargo, en el dato 2 (rescrita del texto), Lara pasa a escribir pronombre y verbo juntos: “seabrazaron”.

Semejante intervención también sucede en la línea 2 del dato 1 (la profesora raya el pronombre “él”). En este caso, entretanto, la intervención de la profesora no provoca otra interpretación sino la esperada (eliminación de la palabra). De esa manera, es posible concluir que la interpretación de la alumna se sostiene por una convención que, muy probablemente, ha sido establecida en el cotidiano de las clases: rayas sobre letras, palabras o signos indican que ellos deben ser suprimidos.

La escrita “seabrazaron”, aunque parezca rara, posibilita que la profesora comprenda lo que falta para que la alumna escriba correctamente. En el caso presentado, podemos observar que el *conocimiento* con respecto al procedimiento interviniente de la profesora está consolidado (eliminar palabras, letras o signos cuando aparezcan rayados); ya el *conocimiento* con respecto a las reglas de uso del guion entre verbos y pronombres no lo está. Para seguir con esta reflexión, veamos los textos producidos a partir de la segunda propuesta de escrita.

Dato 3



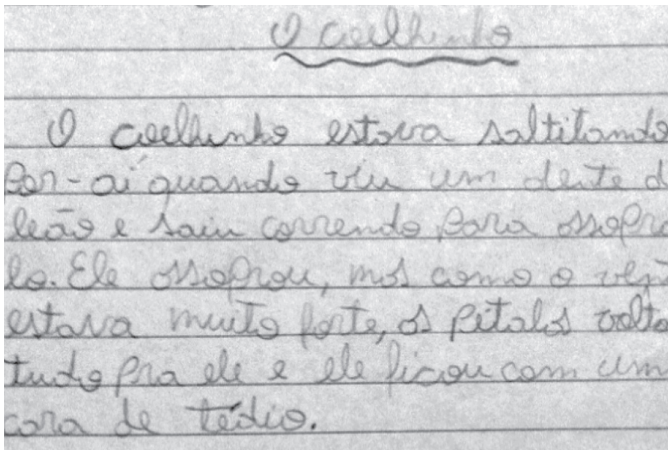
O coelhinho estava saltando feliz
quando viu um dente de leão e saiu
correndo para pegá-lo. Ele achou, mas
como o vento estava muito forte, ^{os} petalos
voltaram tudo pra ele e ele ficou com
uma coroa de todos.

- 1 O coelhinho
- 2 O coelhinho estava saltitando por-ai
- 3 quando viu um dente de leão saiu
- 4 correndo para assopra-lo. Ele assoprou mas
- 5 como o vento estava muito forte Petalas
- 6 voutaram tudo pra ele e ele ficou com
- 7 uma cara de tédio.⁶

Figura 5. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

Dato 4



- 1 O coelhinho
- 2 O coelhinho estava saltitando
- 3 por – aí quando viu um dente de
- 4 leão e saiu correndo para assoprá-
- 5 lo. Ele assoprou, mas como o vento
- 6 estava muito forte, as Pétalas voltaram
- 7 tudo pra ele e ele ficou com uma
- 8 cara de tédio.⁷

Figura 6. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

⁶ Traducción 1 – El conejito; 2 – El conejito estaba brincando por-ahí; 3 – cuando vio un diente de león salió; 4 – corriendo para soplarlo. Él sopló pero; 5 – como el viento estaba muy fuerte Pétalos; 6 – volbieron todo para él y él quedó con; 7 – una cara de aburrido.

⁷ Traducción: 1 – El conejito; 2 – El conejito estaba brincando; 3 – por – ahí cuando vio un diente de; 4 – león y salió corriendo para soplar-; 5 – lo. Él sopló, pero como el viento; 6 – estaba muy fuerte, los Pétalos volvieron; 7 – todo para él y él quedó con una; 8 – cara de aburrido.

En estos datos, observemos que las intervenciones de la profesora recaen sobre: a) acentuación y puntuación; b) correcciones ortográficas; y c) adición de conjunción y artículo definido (en las líneas 2 y 4, respectivamente).

Así como en los datos anteriores, aquí también tenemos el uso inadecuado del guion. Una vez más, la profesora hace su intervención rayándolo y, nuevamente, la alumna no interpreta la intervención conforme la expectativa de la profesora. Se trata, en realidad, de una manifestación de la alumna con respecto a su dificultad de lidiar con la utilización del guion. Tanto en los datos anteriores como en estos, la dificultad de la alumna ha recaído sobre la segmentación de las palabras: en la primera propuesta de escrita, Lara ha aglutinado indebidamente el verbo y el pronombre reflexivo; en la segunda, tal vez por considerar la sonoridad de la expresión "por ahí" (que suena, muchas veces, como una única palabra), ella también ha utilizado el guion. Es importante observar que, excepto por esta intervención, todas las demás han sido incorporadas en la corrección del texto (de manera que corresponden a las expectativas de la profesora).

Hay, en este caso, algunas posibilidades para el desencuentro entre la intervención de la profesora y la producción de la alumna, estas son: 1) interiorización equivocada de la regla de uso del guion; y 2) manifestación de un conocimiento todavía no consolidado, en construcción.

En nuestra perspectiva, el problema que debe ser superado no es el uso del guion, sino el desencuentro entre lo que la profesora espera que la alumna realice a partir de su intervención y lo que la alumna realmente manifiesta en su escrito. Somos provocados a superar la dicotomía entre el error y el acierto (Esteban, 2002) y somos igualmente llevados a pensar en los conocimientos involucrados en los desencuentros en situaciones de escritura (tanto los que se relacionan a la dinámica de producción de textos en aula de clase como los que se refieren al uso de la lengua escrita).

De esa manera, defendemos que un trabajo de revisión de las propias intervenciones en los textos de los alumnos se caracteriza como una oportunidad para que el profesor reflexione sobre su actuación pedagógica. Se trata también de un trabajo que requiere tiempo y cuidado, para que los textos producidos por los alumnos sean valorados como producciones que manifiestan conocimientos, no solamente como evaluaciones que miden, de manera cuantitativa (o conceptual), el conocimiento del alumno.

En los datos presentados en este artículo ha sido posible observar que la mayoría de las modificaciones que Lara hace en su texto corresponden a las expectativas de la profesora. Esto significa que, aunque algunas

intervenciones hayan provocado errores de escritura en el texto de la alumna, dichos eventos se caracterizan, en realidad, como *desencuentros constitutivos* del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, nuestra propuesta ha seguido con el objetivo de deconstruir la idea negativa que existe acerca de los desencuentros en aula de clase. Si la tarea solicitada es un evento de lenguaje (y el lenguaje contempla, por sí mismo, una incomprensión), los equívocos de la lengua no pueden ser desconsiderados; así, lo que llamamos como desencuentros constitutivos pasa a tener, en nuestra perspectiva, un contorno más notable cuando son debatidos por el mismo profesor con respecto a su práctica en aula de clase.

5.4 Consideraciones finales

Tratamos, en este capítulo, de una situación común en el contexto de producción de textos en aula de clase: el desencuentro entre la expectativa del profesor y la manifestación escrita del alumno.

Los textos analizados en este trabajo han hecho parte del *corpus* de nuestra tesis de maestría (Freitas, 2016) y retratan los movimientos de escritura realizados por profesora y alumna, del 5º grado de Educación Primaria, en un proceso de producción textual. El evento para el cual llamamos la atención es el de uso del guion por parte de la aprendiz; se trata, en realidad, de dos manifestaciones de escritura en momentos distintos, con respecto a una misma dificultad.

La dirección que seguimos indica la necesidad de mirar el texto de la niña para comprender lo que podría haber motivado o no los errores de escritura. Tanto en la primera como en la segunda propuesta de producción, los errores de segmentación de las palabras (mismo después de la intervención de la profesora) se caracterizan como errores que surgen por no saber acerca de las reglas de uso del guion. En las versiones finales de cada una de las propuestas, la alumna escribe "seabrazaron" y "por-ahí". Son grafías que, aunque sean raras, indican una dificultad que hay que superar. Observamos todavía que la intervención de la profesora en el texto no ha sucedido de manera que eliminara el error. Así, encaramos este evento como un desencuentro que, aunque haya provocado el error de escritura, es constitutivo del proceso de interacción en aula de clase.

Nuestro objetivo en este trabajo no ha sido apuntar las fallas en el recorrido, sino deconstruir la idea negativa acerca de incomprensiones entre profesor y alumno en aula de clase. Lo que defendemos, en general, es que

los desencuentros presentados en situaciones de escritura son constitutivos de un proceso que, naturalmente, involucra el lenguaje.

La invitación que dejamos es para que estos desencuentros sean debatidos en el contexto escolar, para que, a corto o largo plazo, se alejen de una concepción que los considera como aspectos contraproducentes en aula de clase.

Referencias

- Cagliari, L.C. (1989). *Alfabetização y Linguística*. São Paulo: Editora Scipione.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4(2), 53-64.
- Esteban, M.T. (2002). *O que sabe quem erra? – reflexões sobre avaliação e fracasso escolar* (3.ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Fregnosi, A., Galesso, E. y Barzotto, V.H. (orgs.) (2014). *Escrita aos pares – experiência e registro de uma testagem processual*. São Paulo: Paulistana.
- Freitas, M.S. (2016). *Da orientação à produção: dezescrevendo textos e práticas escolares*. [Dissertação Mestrado]. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.
- Lajolo, M. (1982). O texto não é pretexto. In Zilberman, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (pp. 51-62). Porto Alegre: Mercado Aberto.