

DENIZE D. CAMPOS RIZZOTTO

372.305.90

R.627p

1ES/mEM

**A PRODUÇÃO DE TEXTO EM
UM CONTEXTO DE ESCOLA
PÚBLICA**

DIRBI/UFU



1000175117

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

- 1997 -

DENIZE D. CAMPOS RIZOTTO

**A PRODUÇÃO DE TEXTO EM UM
CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA**

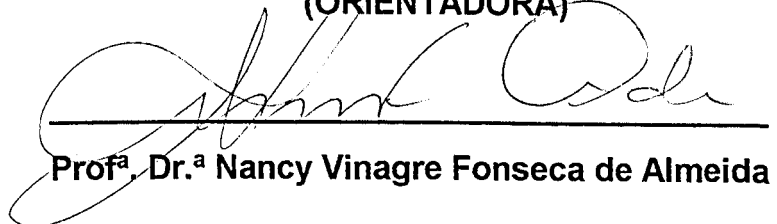
*Dissertação apresentada à comissão
examinadora da Universidade Federal de
Uberlândia, como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em
Educação Brasileira (ensino e
aprendizagem) sob orientação da Prof.^a
Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette.*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UBERLÂNDIA, 1997**

Examinadores:



**Prof^a. Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette
(ORIENTADORA)**



Prof^a. Dr.^a Nancy Vinagre Fonseca de Almeida



Prof^a. Dr.^a Regina Célia de Santis Feltran

DEDICO:

À minha mãe - que soube tão bem desempenhar também o papel de pai. Exemplo de mulher, de guerreira.

Às minhas irmãs e irmãos - pelo carinho e incentivo.

À minha maninha Delize - pela felicidade e orgulho de tê-la como irmã gêmea - amiga de caminhada.

Ao meu marido e companheiro Lutero Rizzotto - por estar sempre ao meu lado, pela compreensão e colaboração nessa difícil jornada.

Aos meus filhos Tiago, Vitor Hugo e Caroline - por existirem em minha vida e pela participação efetiva em meu trabalho.

Agradecimentos

À prof^a. Dr.^a. Zilda Del Prette, por ter acreditado em mim, pelas horas de trabalho que mesmo sem remuneração dedicou ao meu trabalho e pelo carinho e orientação cuidadosa com que o conduziu.

A Patrícia Rizzotto e Simone de Loiola, pelas leituras e por dividir comigo a árdua tarefa de transcrição das entrevistas gravadas e digitação dos primeiros textos.

Ao prof. Dr.^o. Fernando Marson, do Programa de Mestrado em Educação da UFU, pela colaboração quanto aos aspectos lingüísticos.

À professora Vânia Arruda, do Programa de Mestrado em Lingüística da UFU, pela valiosa colaboração.

Às professoras Eliana Dias e Daisy R. Vale, pela participação.

Aos professores, alunos, direção e supervisão das onze escolas pesquisadas, pelo carinho e disposição com que me receberam.

A toda a comunidade ESEBA/UFU, em especial as amigas da área de 1^a e 2^a séries, que me incentivaram e viabilizaram esta caminhada.

A todos os amigos e familiares que acompanharam, colaboraram e acreditaram em meu trabalho.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	XI
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	9
CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO DE TEXTO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEITO E SIGNIFICADOS DE TEXTO.....	12
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÃO, AÇÕES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	21
AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA QUESTÃO POLÊMICA.....	35
PROBLEMA E OBJETIVO DE PESQUISA.....	48
CAPÍTULO II - O MÉTODO.....	54
CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	60
SUJEITOS RESPONDENTES.....	62
INSTRUMENTOS.....	64
PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	66
<i>Sobre as concepções e práticas do professor em produção de texto.....</i>	68
<i>Sobre as concepções do aluno em produção de texto.....</i>	71
<i>Sobre as aulas de produção de texto.....</i>	73
<i>Sobre os textos produzidos pelos alunos.....</i>	76
CAPÍTULO III - RESULTADOS.....	80
DADOS DE RELATOS DAS PROFESSORAS.....	80
<i>Concepções em produção de texto.....</i>	81
<i>Condições de produção de texto.....</i>	82
<i>Critérios de avaliação em produção de texto.....</i>	85
<i>Dificuldades em produção de texto.....</i>	85
<i>Formação continuada do professor.....</i>	87

DADOS DE RELATOS DOS ALUNOS.....	88
<i>Preferência: produção de texto/atividades de Português.....</i>	88
<i>Concepções dos alunos sobre produção de texto.....</i>	89
<i>Condições para produção de texto.....</i>	90
<i>Leitura: atividade de apoio à produção de texto.....</i>	93
<i>Dificuldades em produção de texto.....</i>	94
DADOS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.....	95
<i>Condições para produção de texto.....</i>	95
TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.....	100
<i>Características lingüísticas dos textos examinados.....</i>	101
<i>Características do conteúdo.....</i>	102
<i>Dimensões da auto-expressão.....</i>	103
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO	104
AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E ALUNOS SOBRE A	
PRODUÇÃO DE TEXTO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	104
<i>A produção de texto e as diferenças dialetais.....</i>	119
CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	123
<i>Avaliação do texto: uma questão polêmica</i>	126
<i>Atividades de apoio à produção de texto.....</i>	136
<i>Motivação: motivo para quê?.....</i>	139
<i>Fontes de conteúdos.....</i>	142
<i>Materiais utilizados para produção de texto.....</i>	147
DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	153
<i>O reflexo das atitudes, sentimentos e formação do professor na</i>	
<i>prática de produção de texto.....</i>	160
TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.....	167
<i>Aspectos lingüísticos.....</i>	167
<i>Características do conteúdo.....</i>	170
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO.....	175
BIBLIOGRAFIA.....	188

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -	<i>Avaliação das condições físicas das salas de aula.....</i>	98
Figura 2 -	<i>Avaliação das condições do material utilizado nas aulas observadas.....</i>	99
Figura 3 -	<i>Duração média, horas/aulas de produção de texto observadas.....</i>	100

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 -	<i>Concepções das professoras sobre produção de texto.....</i>	81
Tabela 2 -	<i>Condições de produção de texto, segundo relatos das professoras.....</i>	83
Tabela 3 -	<i>Critério de avaliação identificada nas falas das professoras...</i>	85
Tabela 4 -	<i>Dificuldades em produção de texto, segundo relatos das professoras.....</i>	86
Tabela 5 -	<i>Auto-avaliação das professoras sobre suas características em relação à produção de texto.....</i>	87
Tabela 6 -	<i>Atividades desenvolvidas nas aulas de produção de texto, apontadas pelos alunos como mais desejadas ou mais rejeitadas.....</i>	88
Tabela 7 -	<i>Concepções dos alunos sobre produção de texto.....</i>	89
Tabela 8 -	<i>Condições de produção de texto segundo relatos dos alunos.....</i>	91

<i>Tabela 9 - Procedimentos de produção de texto de acordo com a preferência ou sugestão dos alunos.....</i>	91
<i>Tabela 10 Procedimentos de produção de texto mais e menos utilizados pelas professoras nas aulas de produção de texto.</i>	92
<i>Tabela 11 Preferência e hábitos de leitura segundo relatos dos alunos.</i>	93
<i>Tabela 12 Dificuldades em produção de texto apontadas pelos alunos..</i>	94
<i>Tabela 13 Condições de produção verificadas nas aulas observadas....</i>	96
<i>Tabela 14 Características lingüístico - textuais identificadas nos textos..</i>	101
<i>Tabela 15 Características dos conteúdos, identificados nos textos.....</i>	102
<i>Tabela 16 Dimensões da auto-expressão identificadas nos textos.....</i>	103
<i>Quadro 1 - Recursos e exemplos dos mecanismos de coesão referencial identificados por Ghiraldelo.....</i>	14
<i>Quadro 2 - Recursos e exemplos dos mecanismos de coesão seqüencial identificados por Ghiraldelo.....</i>	15
<i>Quadro 3 - Lista de classes e subclasses identificadas nas entrevistas com professoras.....</i>	70
<i>Quadro 4 - Lista de classes e subclasses de relatos dos alunos.....</i>	72
<i>Quadro 5 - Classes e subclasses com dados de observação em sala de aula.....</i>	74
<i>Quadro 6 - Classes e subclasses de aspectos contemplados na análise dos textos produzidos pelos alunos.....</i>	79

RESUMO

A partir de uma visão de texto como seqüência lingüística, com unidade de sentido, resultante da leitura de contexto, e de uma concepção interdisciplinar dos aspectos envolvidos na produção de texto, o presente estudo busca examinar, descrever e analisar a produção de texto no cotidiano das salas de CBA.C (antiga 2ª série do 1º grau), de dez escolas públicas estaduais da periferia de Uberlândia, caracterizando os vários aspectos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, sociais e sociolingüísticos) implícitos nesse processo.

A coleta de dados foi feita junto a dez professoras e 60 alunos, através de entrevistas, observações em sala de aula e análise dos textos produzidos pelos alunos.

O tratamento desses dados incluiu a classificação e análise de conteúdo das entrevistas com professoras e alunos, uma análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos e uma análise quantitativa e descritiva das condições de produção de texto observadas em sala de aula.

Nas concepções das professoras, inferidas dos relatos e observação em sala de aula, estão idéias como a de que a produção de texto é uma atividade essencialmente de escrita, ampliada pela relação oralidade-escrita. Outra concepção enfatizada pelas respondentes foi a de produção de texto como instrumento de diagnóstico e também de preparação do indivíduo para a vida extra escolar.

As concepções dos alunos investigados revelaram que para eles a produção de texto é uma atividade de ensino-aprendizagem, ou seja, sua função básica é a de ensinar a ler e escrever, além de ser uma atividade lúdica, em que se pode colorir, desenhar e inventar.

As condições de produção de texto valorizadas pelos professores incluíram: os procedimentos motivacionais promovidos pelo professor, a exploração oral do tema ou material utilizado, a utilização de recursos visuais

(gravuras ou desenhos), o aproveitamento de temas relativos ao cotidiano da criança e principalmente os procedimentos de avaliação.

A análise dos textos produzidos nas aulas observadas revelou que, apesar dos problemas gramaticais, os textos possuem unidade de sentido, obtida através de vários mecanismos e recursos de coesão e coerência, constituindo-se em uma ação comunicativa, além de expressarem sentimentos e conhecimento de mundo dos alunos.

A partir dessas descrições, foi possível concluir que, no contexto estudado, a produção de texto apresentou-se como uma atividade fragmentada e limitada principalmente aos aspectos lingüísticos e pedagógicos. Essa visão parcial do processo é atribuída às concepções das professoras e alunos e às condições gerais observadas que vão desde os procedimentos das professoras até sua formação continuada e que se refletem diretamente no texto do aluno. Isso sugere a necessidade de um projeto pedagógico que resgate a importância da produção de texto na escola a partir da compreensão da multiplicidade de dimensões que se interpõe nesse processo.

ABSTRACT

This study was designed to check or analyse students and teachers' conception of text production. Ten classes of second grade of CBA (2ª série do primeiro grau), which consists a total of sixty students, were observed. The pupils and the teachers involved, which consist of a group of ten teachers, were interviewed, in order to analyse and classify the interviews content.

The text data, produced by students, indicate that, even presenting grammatical problems, the texts do consist of a meaningful unit, through cohesion and coherence devices. They provide communicative interaction, express students' feelings and students' previous knowledge. Student interview data reveals that text is a teaching and learning task, which aims to teach how to read or write, it is a playful activity so as people can colour, draw and create.

Teachers interviews and class observations form the basis for suggesting their conception of text production, which is a writing activity only, an extention of spoken language. Text is taken as a diagnostic instrument as well as a mean of preparing students for life out of school. The writing conditions teachers are concerned about are the following: motivation, topics, oral exploitation, material used, visual aids (pictures), connection between topic and students' reality and, finally and most important, evaluation methods.

To conclude, it was found that text production has been treated as a fragmented and limited activity, especially concerning to linguistics and pedagogic aspects. This perspective is due to teachers and students' conceptions and teacher training, which interferes with students' production. It suggests that an efficient pedagogical project is needed, so as to emerge the relevance of text production at school, as being a complex process, being aware of all factors involved in the process.

APRESENTAÇÃO

A proposta inicial deste trabalho originou-se de uma necessidade concreta de encontrar respostas para os problemas que os professores da rede estadual de Uberlândia colocavam a respeito do ensino de produção de texto. Entre esses problemas pode-se destacar a falta de preparo para lidar com as questões teóricas e metodológicas emergentes nesse processo, como, por exemplo, os procedimentos motivacionais e avaliativos, principalmente na fase de aquisição da escrita. Em nossa experiência como supervisora da rede de ensino, percebemos que a maioria dos docentes lecionam em escolas de periferia e trabalham com crianças que têm pouco acesso a materiais de leitura.

Outro fator relevante foi o fato de não concordarmos com o discurso dos próprios educadores, sobre o fracasso escolar, nem com os vários argumentos para isentar a escola de sua responsabilidade na produção desse fracasso. Neves (1994, p.12) discute o fato de a escola ainda supor que oferece condições iguais para todos os alunos. Assim, o sucesso ou fracasso seria uma decorrência das aptidões e inteligência de cada indivíduo.

Soares (1995) discute o fracasso da/na escola, questionando as explicações tradicionais (a ideologia do dom, a da deficiência cultural e a das diferenças culturais) e defende

uma compreensão psicossocial do problema da educação das camadas populares no Brasil.

Neves (1994, p.16) relata que, também nas pesquisas internacionais sobre o fracasso escolar, os “fatores como o tipo de escola, a experiência do professor e o equipamento escolar não foram apontados pelos respondentes [da pesquisa] como significativos para o sucesso do aluno, enquanto fatores relacionados diretamente ao aluno, tais como a educação dos pais e o tamanho da família, são apontados como significativos”. A autora constata que, tanto nas pesquisas brasileiras¹ quanto nas internacionais, encontra-se a representação do aluno como culpado de seu próprio fracasso.

Alguns estudos (Leite, 1993; Ribeiro, 1993; Campos, 1994; Neves, 1994) nos permitem observar que o fracasso escolar é hoje uma questão inquietante que entrava o processo educativo e permeia os mais diversos conteúdos de ensino. Leite (1993), ao estudar o fenômeno da reprovação nas escolas públicas de São Paulo, verificou sua maior incidência nas séries iniciais (1ª e 2ª série ou CBA) das escolas de periferia. Se é certo que nas escolas de periferia estão os alunos em piores condições sócio-econômicas, também não se pode ignorar que essas escolas são as que apresentam as piores condições de infra-estrutura. Assim, torna-se importante estudar o contexto das escolas de periferia, a

¹ Patto (1990) faz um resgate histórico sobre o fracasso escolar no Brasil.

fim de desvelar os fatores intra-escolares que também devem ser incluídos entre os determinantes do processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que a produção de texto é parte significativa do insucesso escolar que ocorre de forma intensiva na 1ª e 2ª séries do 1º grau, onde os objetivos são predominantemente orientados para leitura e escrita. Nesse caso, a segunda série representa uma fase de fundamental importância no processo de transição e solidificação dos conceitos iniciais para tessitura de um texto: é o momento em que a criança começa a se arriscar mais na construção textual, expondo suas idéias, pois já conhece um maior número de palavras e já busca construir frases com unidade de sentido, encontrando-se em uma fase alfabética, ou de transição entre as fases alfabética e ortográfica, conforme Ferreiro (1989) e Ferreiro e Teberosky (1985). Assim, estudar a produção de texto nesse momento pode ser fundamental para desvelar os condicionantes iniciais desse processo e levantar questões relevantes ao tema.

A preocupação social que suscitou este trabalho foi se delimitando em um problema que envolve duas questões básicas: *Em que condições ocorre a produção de texto nas escolas públicas de Uberlândia? Que relações podem ser estabelecidas entre tais condições?* Para responder a essas questões, duas

outras, de ordem teórico-metodológica, foram suscitadas: *Que condições privilegiar na análise? Como examiná-las?*

A escola, enquanto instituição provedora do ensino sistematizado, local onde ocorre o fenômeno da aprendizagem em produção de texto, representa mais que uma simples localização física. Ela é todo um conjunto de ações e condições gerais, que se apresentam no cotidiano e que compõem a prática pedagógica, além de refletir também uma subcultura própria, ou seja, um conjunto de “concepções, atitudes, valores e crenças que estão presentes no contexto escolar e que são por ele realimentados” (Del Prette, 1995, p.254).

Assim, examinar o fenômeno da produção de texto, no cotidiano da escola, supõe focalizar os fatores intra-escolares associados a concepções e práticas dos professores e alunos envolvidos nesse processo.

Com base nessa preocupação, o presente trabalho parte do seguinte questionamento: *Quais os fatores intra-escolares que podem ser identificados no relato e no desempenho dos atores (professores e alunos) diretamente envolvidos com a produção de texto no C.B.A.C das escolas públicas de periferia de Uberlândia?*

Uma visão mais ampla da produção de texto pressupõe no mínimo três áreas de conhecimento diretamente ligadas a ela: *a Pedagogia, a Lingüística e a Psicologia*. No entanto, a literatura

nem sempre articula os conhecimentos disponíveis sobre o tema, gerando estudos que revelam uma gama de informações pouco integradas e pouco conclusivas dentro de cada área de conhecimento.

Percebemos que os estudos originados nas diferentes áreas são resultantes das diversas perspectivas quanto ao processo de produção de texto, cada uma buscando a explicação do fenômeno de acordo com seu objeto de estudo e sua matriz teórico-metodológica. Em grande parte dos estudos, o foco da análise se concentra no aluno e aborda ou os aspectos pedagógicos, ou os psicológicos ou os de natureza lingüística. Cada aspecto direciona o debate no sentido de chamar a si a relevância do estudo do fenômeno.

Dependendo da abordagem, o aluno é visto ora como sujeito, ora como vítima de um processo escolar ou social. Assim, tendo o papel do professor e do aluno como foco, observamos que, na abordagem pedagógica tradicional, o aluno é visto como despreparado, enquanto que o professor é quem detém o conhecimento (Snyders, 1974). Em uma abordagem pedagógica emergente, busca-se compreender como a criança aprende, tornando-a o centro do processo e colocando o professor como um mediador, que deve estruturar as condições de ensino adequadas para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa abordagem se embasa principalmente no conhecimento psicológico do

construtivismo piagetiano (Ferreiro e Teberosky, 1985; Rego, 1986; Ferreiro, 1989; Kramer, 1995; Coll, Palácios e Marchusi, 1996), que situa o aluno como o sujeito epistêmico, construtor do seu próprio conhecimento. Sob uma abordagem sociolingüística, o aluno é colocado como vítima, discriminado pelo uso de um dialeto não padrão (Bernardo, 1986; Cagliari, 1991; Geraldi, 1991; Soares, 1995). Nessa perspectiva defende-se o respeito ao dialeto que a criança utiliza para produzir textos, no sentido de não discriminá-lo socialmente. Os estudos sobre as diferenças dialetais buscam resgatar o contexto sócio-cultural do aluno, ou seja, sua origem social, convívio familiar e cultural, legitimando assim sua forma de usar a língua.

Quando o objeto de estudo é o *professor*, alguns estudiosos como Ghiraldelo (1989), Cagliari (1991) e Gregolin (1993), enfatizam a formação acadêmica e a prática pedagógica. Nessa visão o professor é visto como um dos responsáveis pelo fracasso do aluno, possuidor de uma prática pedagógica deficiente, gerada por uma formação inadequada e pela falta de domínio teórico e técnico (Bernardo, 1986; Coscarelli, 1995; Conde, 1995), embora se reconheça que o mau desempenho do professor está também associado à desvalorização do profissional, à má remuneração e à falta de condições de trabalho, reflexo de um sistema político em que o ensino não é prioridade nacional.

Esses focos apresentados são uma tentativa de salientar a complexidade dos fatores envolvidos na produção de texto e a necessidade de colaboração das diferentes áreas de conhecimento para abordar os vários enfoques, contextos e sujeitos envolvidos na produção de texto. Acreditamos que é necessário descrever os vários aspectos provenientes dessas diferentes áreas de conhecimento para compreender esse fenômeno no cotidiano escolar.

A preocupação em examinar as questões relativas à produção de texto remete tanto às questões teórico-conceituais, quanto às questões metodológicas que são abordadas nas seções seguintes.

No primeiro capítulo focalizamos o texto, explicitando sua importância no processo de escolarização, apresentando o conceito de texto que norteia esse trabalho e examinando questões referentes aos condicionantes sociais que estão presentes na produção de texto. Discutimos também a concepção de prática pedagógica, buscando situá-la enquanto prática cotidiana centrada no professor, enfatizando tanto seu papel social como a formação (acadêmica e continuada), que podem refletir-se na prática de produção de texto. Abordamos ainda dois conjuntos de fatores intra-escolares relativos ao processo de produção de texto: primeiro, as concepções e práticas presentes no contexto escolar (em particular as do professor) e, segundo, as condições

pedagógicas desse processo (objetivos e critérios de avaliação do texto, procedimentos de avaliação e procedimentos motivacionais).

No segundo capítulo enfatizamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, bem como nossa opção pelo método naturalístico-descritivo. Descrevem-se também as etapas e procedimentos de coleta e análise de dados que levaram aos resultados do estudo, estes apresentados no terceiro capítulo, buscando focalizar cada conjunto de dados obtidos na pesquisa.

A discussão dos resultados é realizada no quarto capítulo, procurando cruzar os diversos dados, visando a uma discussão mais ampla das características e aspectos descritos na pesquisa. Essa discussão é utilizada como subsídio para a conclusão final apresentada no último capítulo.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

“O fato de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar mais ativamente deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade não invalida um esforço menor em que esteja engajado, desde que seja o esforço que lhe é historicamente viável”. (Freire, 1976)

Produzir um texto não é uma tarefa tão simples quanto possa parecer. Na maioria das vezes é “tortura” para os alunos, que escrevem sem ter vontade e o fazem apenas para satisfazer uma exigência de conteúdo. Muitas vezes nem mesmo o professor se interessa por ler o que os alunos escrevem.

Hoje o texto passou a ocupar grande espaço no início da alfabetização. A valorização dos textos infantis é crescente, principalmente por professores que procuram orientar-se por uma concepção construtivista. No início da alfabetização, despreocupada com a estrutura da língua, a criança constrói textos coletivos e/ou individuais com o auxílio da professora, mas, nas séries seguintes, quando o aluno é levado a se debruçar sobre o texto, a reconhecer nomenclaturas e classificações das palavras em substantivos, adjetivos, verbos etc, passando a decorar regras e modelos, rompe-se a cadeia (Rego, 1986; Gregolin, 1993). O

texto perde, então, sua importância maior, que deveria ser a fruição de leitura e a interpretação, tornando-se um instrumento para apreender a descrição do sistema da língua. O ato de redigir perde seu significado principal de comunicação e expressão criativa, adquirindo uma série de outros significados e funções que descaracterizam a sua produção e que contribuem para torná-la um exercício maçante e improdutivo.

A produção de texto não é uma atividade que se resume à etapa de alfabetização. Ela inicia-se na pré-escola com pequenos ensaios e tentativas de escrita e vai, paulatinamente, crescendo na vida acadêmica do aluno, sendo instrumento importante em quase todas as disciplinas escolares: Português, História, Geografia, Ciências e até na Matemática (Lopes 1991).

A importância dessa atividade nas diversas disciplinas escolares tem contribuído para sua maior utilização no cotidiano da escola, desde a pré-escola até a universidade e a pós-graduação. Isso tem gerado discussões e questionamento, pois, apesar de sua importância e utilização, os alunos continuam com dificuldade e resistência para produzir, além de demonstrarem um grande despreparo para essa atividade.

Essas dificuldades são sentidas e utilizadas até como forma de seleção nos vestibulares, visto que o aluno é avaliado também pelas suas habilidades de produtor de texto. As dificuldades encontradas nessa etapa de escolarização são

geralmente atribuídas a etapas anteriores, especialmente ao ensino de primeiro grau (Lopes, 1991; Pécora, 1992).

Outra consequência desse despreparo do aluno é a proliferação de cursinhos especializados em suprir as falhas decorrentes desse ensino deficiente. Eles existem porque a redação possui grande peso quantitativo nas provas do vestibular, representando assim um forte obstáculo ao ingresso do aluno na universidade.

A dificuldade dos alunos em superar os problemas trazidos ao longo de sua vida escolar reforça nossa tese de que é necessário investigar a produção de texto no início de sua estruturação, visto que, mesmo antes de ser alfabetizada, a criança já constrói textos, (ditando para a professora) e, à medida em que passa a dominar o sistema alfabético, deve ir adquirindo paulatinamente a “capacidade para estruturar as idéias no texto”(Rego, 1986).

Descobrir como está ocorrendo o processo de formação dos alunos, o entrave que faz com que eles tenham tanta dificuldade e até mesmo rejeitem a idéia de produzir textos (Lopes, 1988; Cagliari, 1991; Gregolin, 1993; Coscarelli, 1995; Santos, 1995) é de fundamental importância para todos aqueles que se preocupam com a produção de texto na escola. Acreditamos que essa tarefa deve basear-se na compreensão do significado da produção de texto, partindo-se do conceito de “texto” que norteia

esse processo e de uma compreensão das condições escolares a ele associadas.

CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO DE TEXTO NO COTIDIANO ESCOLAR: CONCEITO E SIGNIFICADOS DE TEXTO

A definição de texto é complexa e remete à Lingüística Textual enquanto área que trata do estudo das “operações lingüísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (Favero e Koch, 1985, p.34).

A Lingüística Textual apresenta diversas vertentes conceituais, em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências (Koch, 1994, p.12), o que justifica a dificuldade em “elaborar uma teoria formal abstrata e geral, que permita a geração ou explicação de todos os textos possíveis de uma dada língua” (Marcuschi, 1983, p.10).

Segundo Fávero e Koch (1985, p.5), o “texto deve ser entendido como uma unidade de sentido, escrita ou falada, portadora de significado, que se estrutura internamente por processos de coesão e coerência, não importando a sua extensão, mas sim sua realização”. Travaglia (1994, p.90) amplia esse conceito quando afirma que o “texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e

princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm que ser considerados”.

Koch e Travaglia (1993) defendem que a coerência textual é responsável pela unidade de sentido no texto, caracterizando-se como global, pois se refere ao texto como um todo, ocorrendo, portanto, na interação autor-leitor, ou seja, na interpretação do texto, enquanto uma situação comunicativa entre dois usuários.

O texto envolve, pois, não apenas a dimensão formal (ou gramatical), mas também “a dimensão pragmática” da relação da língua com seus usuários (Costa Val, 1991, p.3).

Ao ler o texto produzido, “o usuário da língua aplica seus conhecimentos no sentido de identificar as estratégias adotadas pelo produtor e atribuir-lhes significação, naquela situação dada” (Costa Val, 1991, p.4). Por isso a coerência textual depende também do conhecimento de mundo de seus usuários (Travaglia, Koch, 1993).

Assim, acreditamos que alguns elementos do texto, como os personagens, o vocabulário utilizado pelo autor, a forma como se expressa, as informações, o tema, os sentimentos revelados através do conteúdo etc, permitem ao leitor interpretar o texto, interagindo e entrando no mundo do autor.

Segundo Moraes (1986, p.363), a coesão “faz parte do componente textual, isto é, dos recursos formadores de texto, ao estabelecer as relações de significado que definem um texto como

tal, determinando assim o seu padrão de tessitura. Um texto possui maior ou menor grau de tessitura determinado pelo tipo e número de elementos coesivos”.

Ghiraldelo (1989), examinando a coesão/coerência utilizada por alunos de 3ª série do 1º grau para produção de texto, identifica e define dois tipos utilizados pelas crianças: a coesão referencial e a coesão seqüencial.

A coesão referencial é definida como sendo a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente e é obtida por dois mecanismos básicos: substituição e reiteração. No quadro 1, abaixo, são apresentados e exemplificados recursos identificados pela autora em cada um desses mecanismos de coesão referencial.

Quadro 1. Recursos e exemplos dos mecanismos de coesão referencial identificados por Ghiraldelo (1989).

MECANISMO	RECURSO	EXEMPLO
SUBSTITUIÇÃO	pro-forma pronominal	“Era uma vez um <u>rei</u> muito guloso e só <u>ele</u> comia <u>ele</u> não dava nada pra ninguém”.
	pro-forma adverbial	“Quando Laura abriu <u>sua gaveta</u> seu vestido estava <u>lá</u> .”
	pro-forma quantitativa	“Era uma vez <u>um príncipe</u> . Era uma vez <u>uma princesa</u> muito bonita. <u>Os dois</u> moravam numa fazenda.”
REITERAÇÃO	Por zero (elipse)	“Era uma vez um rei muito alegre \emptyset não gostava que ficava noite (...)”
	nomes genéricos	“Ela (Laura) chamou os caçadores para procurar o seu <u>vestido</u> e eles viram uma <u>coisa</u> colorida e estrelada (...)”
	repetição do mesmo item lexical	“ <u>Laura</u> é uma mocinha muito bonita. <u>Laura</u> fica muito bonita com este vestido. <u>Laura</u> gosta muito do vestido dela.”

A coesão seqüencial é entendida como “aquela que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados (ou partes de enunciados) à medida que se faz o texto progredir” (Koch, 1988, p.75). No quadro 2, abaixo, a coesão seqüencial é exemplificada, utilizando-se os exemplos de Ghiraldelo (1989) em cada um dos recursos identificados.

Quadro 2 - Recursos e exemplos dos mecanismos de coesão seqüencial identificados por Ghiraldelo(1989).

MECANISMO	RECURSO	EXEMPLOS
RECORRÊNCIA	tempos verbais	“ <u>Era</u> uma vez um príncipe e uma princesa que <u>viviam</u> numa montanha.”
	De termos	“Era uma vez uma princesa. Ela estava adormecida e seu pai <u>chorava, chorava</u> ”
	de estrutura	“ <u>Laura viu</u> um vestido (...) <u>Laura viu</u> os cantinhos dos babados do vestido.”
PROGRESSÃO	encadeamento conexidade temporal	“(…)Laura queria comprar o vestido ela ficou trabalhando até conseguir o dinheiro <u>depois</u> ela foi comprar o vestido (...)”
	encadeamento por conectores do tipo lógico	“Muitos meninos gostam de mim. Eu <u>também</u> gosto deles.”

A criança aprende a construir um texto sem necessariamente conhecer os diversos tipos de texto (dissertativo, descritivo, narrativo), mas para o professor é importante conhecê-los, pois a tipologia textual está ligada também à função² do texto.

² A função do texto está relacionada com a sua utilização prática. Para Rego (1986) que trabalhou com crianças de 5 a 8 anos, os textos podem ter uma função interativa como os textos em forma de cartas, cartões ou bilhetes, além da função criativa, quando a criança transforma a linguagem na matéria prima de sua criação, e da função lúdica, que envolve a exploração da escrita no mundo do “faz de conta”.

Segundo Travaglia (1991, p.51), existem textos de tipos puros mas a maior incidência é de textos em que aparecem diferentes tipos cruzados, articulados.

A unidade de sentido é construída também por mecanismos de coesão responsáveis pela “continuidade de sentido perceptíveis no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto” (p.58). Assim, quando o texto possui “início, meio e fim”, pressupõe-se que ele deve conter marcas lingüísticas (mecanismos e recurso de coesão) que garantam uma estrutura de seqüência lógica perceptível na construção textual.

Os mecanismos de coesão utilizados pelas crianças para obter coerência textual mostram que elas possuem uma “gramática internalizada³” (Ghiraldelo, 1989), assimilada através do contato com vários materiais de leitura. Isso nos leva a acreditar, a exemplo dos trabalhos de Rego (1986) e Cagliari (1991), que um maior contato dos alunos com textos, livros e materiais de leituras diversas deve contribuir para que a criança compreenda como um texto se estrutura e transfira esses conhecimentos para a tessitura de seu próprio texto.

Alguns pesquisadores, como Gregolin (1993) e Ghiraldelo (1989), desenvolveram trabalhos, dentro da Lingüística

³ Kleiman (1990, p.5) afirma que “durante as primeiras séries do 1º grau, há um desenvolvimento significativo na aquisição das estratégias lingüísticas necessárias para o processamento do texto e leitura”.

Textual, que nos possibilitam contextualizar a produção escolar e verificar que a Lingüística Textual está inserida em todo o processo, desde a instrumentalização do professor até a produção textual do aluno.

Partindo do que foi exposto e tendo como pressuposto que, dentro de uma perspectiva da psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1989; Ferreiro e Teberosky, 1985), as crianças chegam à segunda série já na fase alfabética ou em transição entre as fases alfabética e ortográfica, isto é, escrevendo frases com unidade de sentido, podemos considerar como *texto*, independente de sua extensão, *qualquer seqüência lingüística produzida pela criança, que tenha unidade de sentido, e que resulte de uma ação comunicativa. Portanto, para nós, o texto é um exercício de leitura de contexto.*

A discussão sobre a importância da Lingüística Textual para o ensino da língua e, conseqüentemente, para a produção de texto, pressupõe um estudo que não se limite somente à análise dos elementos que o compõem; faz-se necessário analisar todo o processo da construção textual, desde os fatores centrados no texto (coesão e coerência), até as condições em que ele ocorre. O contexto escolar e a prática pedagógica também assumem papéis importantes como fatores intra-escolares determinantes nesse processo.

Em seu trabalho, Franchi (1987) vem confirmar o pressuposto de que a produção de texto, enquanto exercício consciente do indivíduo, representa não apenas uma atividade lingüística, mas também o resultado de trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio sócio-cultural no qual o indivíduo e a escola estão inseridos. O indivíduo reflete essas relações, que aparecem expressas em forma de texto.

Acreditamos, em concordância com Freire (1994, p.11), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que implica muito mais que uma simples decodificação, e que, por analogia, a compreensão de mundo, em particular do mundo escrito pelos outros, pode também preceder a nossa própria escrita para os outros.

O produto escrito e o ato de produzir um texto refletem, em grande parte, o contexto de vida do aluno, os condicionantes culturais e sociais que incidem sobre a sua compreensão de mundo. Esses condicionantes exercem uma influência especial junto à clientela das escolas de periferia, visto que elas sofrem, mais diretamente, as contradições sociais, embora não necessariamente estejam conscientes dessas contradições. A discriminação do dialeto não padrão⁴, utilizado por crianças oriundas de camadas sociais desfavorecidas, é um exemplo desses

⁴ Segundo Lemle (1978), o dialeto padrão só é “padrão” por fatores históricos e sociológicos, não por razões lingüísticas.

condicionantes, visto que o aluno - principalmente das séries iniciais - transfere para o texto seu dialeto⁵, sua forma de expressar. Segundo a "teoria das diferenças lingüísticas", a utilização de linguagem padrão e não padrão ocorre devido às diferenças entre classes sociais (Soares, 1995).

A relação entre a constituição do indivíduo e os fatores sociais e culturais é recíproca, pois, se de um lado os condicionantes sociais e culturais influenciam, de outro os indivíduos estão constantemente produzindo uma cultura que reflete as condições em que vivem.

As influências culturais se estabelecem através de relações sociais, no sentido micro-social das relações familiares, escolares etc, e no macro-social, com a mídia, os meios de comunicação de massa etc. Como exemplo, podemos citar, na música, o *rap*, enquanto manifestação cultural originada nos subúrbios, que traz consigo a denúncia da marginalização das massas populares.

Reconhecer que a cultura é expressão dos condicionamentos sociais não significa negar a importância do papel do indivíduo em mudar tais condicionantes. Acreditamos que a garantia de uma escolarização de qualidade, que inclui o desenvolvimento das habilidades de construtor de texto, contribui

⁵ Soares (1995, p.49) afirma que "a postura mais amplamente adotada, na perspectiva das diferenças dialetais, é a do bidialetalismo: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto padrão para usá-lo nas situações em que ele é requerido".

para o processo de conscientização política do indivíduo e para a construção de sua cidadania. As dimensões acadêmicas e políticas da escolarização não são mutuamente excludentes; ao contrário, devem ser articuladas em uma escola comprometida com mudanças sociais, como defendem Del Prette e Del Prette (1996, p.6, no prelo)

Portanto, é nesse processo de interação com o meio social e cultural, que inclui a escola, embora não se restrinja a ela, que o indivíduo vai construir sua identidade individual e coletiva, sua capacidade de organizar-se com seus iguais e de lutar por seus direitos. Mesmo considerando as limitações da escola enquanto instrumento de equalização social, principalmente por sua subordinação a grupos e interesses hegemônicos, isto não nos impede de reconhecer, em suas contradições internas, alguma margem de auto-determinação e de mudança. É nesse sentido que podemos ver no processo ensino-aprendizagem e, principalmente, na produção de texto, um importante instrumento pedagógico que se insere na luta de classes, oferecendo subsídios e informações que podem levar a um nível de conscientização crítica, através do desenvolvimento do raciocínio verbal (linguagem oral), do pensamento criativo e de outras habilidades necessárias à inserção do indivíduo no processo de transformação social.

Acreditamos que construir um texto implica em ser capaz de refletir, de criticar, de analisar, de elaborar, de expressar de

forma oral e escrita o contexto em que se vive e o próprio processo de vivenciar esse contexto. Assim, como afirma Geraldini (1991, p.124), “é devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isso inclui o direito à palavra escrita - que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.

A questão que se coloca é o desafio pedagógico de articular as preocupações com os aspectos formais/lingüísticos da construção de textos com as preocupações sociais e sua função política.

Acreditamos que o enfrentamento e a superação desse desafio vai depender fundamentalmente da natureza da prática pedagógica, o que por sua vez remete às concepções e ações do professor (adquiridas e/ou reelaboradas ao longo de sua formação acadêmica e experiência profissional), bem como ao conjunto de fatores intra-escolares que influenciam essa prática.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÃO, AÇÕES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Para alguns estudiosos, o cotidiano é o elemento fundamental na compreensão da realidade. Essa tendência busca a valorização das práticas cotidianas e de sua historicidade. Segundo Penin (1989, p.158), as “práticas cotidianas não apenas

refletem a história, como também antecipam-na". Essas práticas implicam no envolvimento dos sujeitos que vivem esse cotidiano, sendo eles professores, alunos e comunidade que, segundo a mesma autora, de forma "passiva ou ativa", fazem a história e fornecem subsídios para implantação de mudanças nesse cotidiano.

Entendemos que, tão importante quanto conhecer a realidade, é participar dela e desvelar os preconceitos nela existentes. É na vida cotidiana que se revela a essência da sociedade. Assim, o cotidiano escolar traz em seu interior crenças, valores e juízos prévios sobre os alunos e sua origem social que estão difusos na subcultura escolar e se traduzem na prática pedagógica. Portanto, é necessário vivenciá-la, percebê-la e superá-la.

Essa prática pedagógica só conduzirá a agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, se formos capazes de nos inserir no cotidiano escolar, reduzindo preconceitos e apontando a cotidianidade para outro caminho, o caminho da práxis, da investigação - do saber elaborado a partir da realidade que nos cerca, em um processo de troca.

Para nós, a prática pedagógica não se define apenas pelo fazer do professor na sala de aula, pois é determinada por um conjunto de fatores, como as condições da escola, do aluno e do próprio professor, enquanto profissional do ensino. Portanto, é o

conjunto de ações e concepções do professor em relação ao objeto de trabalho, em articulação com as condições em que se dá sua produção. Assim, analisar essa prática pedagógica somente ao nível de suas ações concretas é ignorar o contexto social no qual ela está inserida.

Ao vivenciar sua prática pedagógica, o professor revela concepções e crenças que acreditamos terem relação não apenas com sua formação acadêmica, mas também com a formação continuada que ocorre no seu dia-a-dia. Não é um processo linear, é um processo histórico-dialético. Por isso é necessário analisar sua formação contextualizando-a e buscando descrever como ela se manifesta no processo de produção de texto.

As carências decorrentes de uma formação inicial, o avanço acelerado no processo educacional e a necessidade de vivenciar as situações da prática são algumas das razões de uma formação docente concebida cada vez mais como um trabalho coletivo permanente de professores em atividade (Gil-Pérez, 1993, p.77).

O professor é peça fundamental, é ele o sujeito que age, transforma ou conduz o processo ensino-aprendizagem e nele reflete, de alguma maneira, sua formação enquanto educador. Isto inclui tanto a formação acadêmica como aquela que ocorre no cotidiano, na busca diária de superação das próprias limitações impostas, muitas vezes, por deficiências acadêmicas ou geradas

pelo próprio ambiente de trabalho, como a falta de recursos materiais, falta de apoio pedagógico, falta de um projeto pedagógico e até a estrutura física incompatível com uma boa qualidade do trabalho profissional.

Existe uma séria preocupação com os cursos de formação docente, acusados de não preparar adequadamente os professores e levar, para sala de aula, docentes de Língua Portuguesa e alfabetizadores despreparados para trabalhar com produção de texto.

Moura (1993, p.14) argumenta que “formar o professor é colocá-lo num movimento contínuo no espaço de produção de conhecimentos em contínua evolução; é possibilitar ao professor o acesso a conhecimentos produzidos e dotá-lo de instrumentos intelectuais que lhe permitam construir o seu projeto pedagógico. Projeto esse que pode ter maior ou menor alcance, dependendo de sua sintonia com as práticas sociais em movimento. O que, em último caso, significa não ser possível uma formação do sujeito desvinculada do coletivo em determinado tempo e lugar”.

Ainda nessa abordagem, Silva (1992, p.93) afirma que a formação do educador precisa orientar-se no sentido do desenvolvimento da consciência política, da consciência de classe.

Percebemos, portanto, a importância desse debate para a contextualização das ações docentes, incluindo sua prática em produção de texto. Tal prática reflete a formação docente, como

também intervém nesse processo. A formação do educador se efetiva no processo de construção e apropriação do conhecimento que ocorre na sociedade. Como nossa sociedade está em constante mutação, isso exige que o professor esteja engajado no processo histórico e busque mudanças também no interior da escola, em sua prática cotidiana, inclusive em seu trabalho com a produção de texto, como uma forma de acompanhar e vivenciar as transformações sociais.

Dentro do processo de ensino são vários os fatores intra-escolares que permeiam esse cotidiano. Mello (1979), em um estudo sobre o papel da escola e sua função social, aponta alguns fatores que considera responsáveis pelo caráter seletivo da escola : currículos, programas, interações professor-aluno e normas de avaliação .

Compreendemos que também alguns fatores intra-escolares são determinantes no processo de produção de texto. O caráter específico da produção de texto direciona nosso interesse para fatores intra-escolares, como as concepções do professor e as condições pedagógicas. Acreditamos que esses dois conjuntos têm uma relação mais direta com o fenômeno, pois determinam o processo de produção de texto ou são por ele determinados.

As condições pedagógicas para a produção de texto, enquanto fatores intra-escolares, são representadas principalmente pelos procedimentos adotados pelo professor, desde os

procedimentos de condução e motivação, até os de avaliação. São, enfim, as situações de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar. Essa prática, por sua vez, é direcionada pelos objetivos e critérios de avaliação, também incluídos nas condições pedagógicas.

Dada a natureza do processo de se produzir um texto e sua importância no contexto escolar, alguns autores discutem as condições ideais de produção de texto (Barbosa, 1979, p.17, Augusto, 1982, p.13; Resende, 1983, p.43; Vieira, 1988, p.34), o que permite percebermos que esse ideal nem se sempre aproxima da realidade de nossas escolas. Outros autores, como Resende (1983), Barbosa (1989), Neto (1992), abordam a produção de texto no sentido de propor técnicas ao professor, um caminho facilitador dessa atividade na escola.

No cotidiano escolar, as concepções representam as opções teórico-metodológicas do professor e se refletem na postura pedagógica por ele assumida. Alguns autores, como Ferreira (1992, p.134), defendem que o professor é elemento mediador entre a prática social vivida pelo aluno e o saber socialmente significativo que ele deverá dominar, a fim de tornar-se uma força ativa na transformação das estruturas sociais. Portanto, as concepções do professor sobre produção de texto na escola não se resumem ao conceito ou significado de produção de texto. Nesse caso específico, podem ser entendidas como a

compreensão do professor sobre a natureza da ação do aluno ao produzir um texto e também a natureza da atividade pedagógica (relações professor-aluno), especialmente no que diz respeito a objetivos, critérios e função da atividade.

A contextualização dessas concepções implica na compreensão de que elas se constroem na subcultura escolar, refletindo tendências pedagógicas que, mesmo superadas teoricamente, permanecem presentes no ideário escolar e no processo de produção de texto.

Hoje, as concepções, atitudes e valores dos professores do ensino fundamental vêm sendo amplamente orientadas, pelo menos a nível do discurso, pelas propostas construtivista e sócio-interacionista, cujos princípios baseiam-se na epistemologia genética piagetiana.

A primeira reação dos educadores ao se depararem com essas abordagens foi de desconforto e até mesmo rejeição pelas novas idéias. Eles não estavam preparados para lidar com este conhecimento, que alguns professores transformavam inicialmente em métodos de ensino e, aos poucos, foi ganhando as salas de aula.

Ser "construtivista" virou moda, mas tornou-se uma "pedra no caminho", pois não oferecia "receita" de "como ensinar". Não era um método, mas sim uma perspectiva

psicológica da epistemologia genética sobre a compreensão, pelo sujeito, dos objetos de conhecimento.

Algumas idéias foram sendo superadas e outras incorporadas ao ideário escolar e, ainda hoje, é comum o professor se considerar "construtivista" por trabalhar a produção de texto buscando os elementos do cotidiano da criança.

Contudo, a propagação da perspectiva construtivista colaborou de forma efetiva para o resgate do aluno como participante, ser ativo, construtivo, que, segundo Coll (1996), enfatiza os processos individuais e endógenos da construção do conhecimento através de atividade auto-estruturante do aluno, ou seja, a elaboração cognitiva do próprio aluno.

A interpretação construtivista feita por educadores carentes de uma nova "fórmula" de aprendizagem gerou visões distorcidas sobre o papel do professor, já que "a ênfase na elaboração do conhecimento por parte do aluno desloca o papel do professor para uma atuação mais indireta, algumas vezes compreendida, de forma equivocada, como a negação ou minimização de seu papel e responsabilidade na condução do processo educativo da sala de aula" (Del Prette, 1995, p.426).

Entendemos, conforme Piaget, que para se chegar ao conhecimento é necessária a ação. Assim o "conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois [sujeito epistêmico-objeto] dependendo portanto dos dois ao

mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre as formas distintas”(Piaget, 1983, p.6).

Para Piaget, “conhecer significa organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. Conhecer é modificar, transformar o objeto, é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído” (Palangana, 1994, p.66). Portanto, a aprendizagem está intimamente ligada ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, que ocorre a partir do momento em que ele elabora operativamente o seu conhecimento.

Outros pesquisadores, como Vygotsky e Luria, buscaram explicar como se dá o desenvolvimento intelectual humano. Sob uma orientação marxista, sua teoria procura entender como se processa o conhecimento a partir das condições sócio-históricas e materiais da existência humana. Entre essas condições históricas, a aquisição da linguagem constitui um marco decisivo na organização e desenvolvimento do pensamento humano (Vygostsky, 1984). Para Vygotsky, conforme interpretam Del Prette e Del Prette (1995, p.155), a linguagem é vista “não apenas como instrumento de comunicação social ou de expressão do pensamento, porém como o próprio meio pelo qual o pensamento passa a existir”. Portanto, no processo ensino-aprendizagem, e em

especial na produção de texto, linguagem e pensamento deveriam estar intimamente ligados.

Nessa perspectiva sociogenética (Vygotsky, 1984, 1987), as interações sociais mediadas pela fala são entendidas como condições privilegiadas de assimilação dos conhecimentos e das formas de pensamento historicamente elaboradas pelo homem. As interações com companheiros mais desenvolvidos, nesse sentido, sejam eles professores, alunos ou outros agentes educacionais, assumem papel importante no processo de construção de conhecimento, a orientação do adulto como modelo externo é relevante, à medida que fornece informações indispensáveis para a construção do conhecimento, além de possibilitar o desenvolvimento das funções mentais mais elaboradas, o que está explícito no conceito de zona de desenvolvimento proximal⁶.

Entendemos que a perspectiva sociogenética de Vygotsky define, com maior clareza, o papel do professor enquanto mediador, que participa de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Aponta também para um conceito de desenvolvimento infantil não linear, em que a criança avança e participa das transformações e modificações, como ocorre em nossa sociedade. Assim, o desenvolvimento cognitivo da criança

⁶ Para Vygotsky (1988, p.97) "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".

se dá a partir de seu empenho em apreender as normas básicas que, historicamente, a sociedade da qual ela faz parte lhe oferece.

Essa abordagem permite compreender melhor as relações entre desenvolvimento e aprendizagem que norteiam atitudes e valores presentes nas práticas pedagógicas que permeiam o processo de produção de texto. A aquisição da capacidade de produção de texto deve contribuir para o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento, linguagem, memória etc, pois ela implica em um trabalho que envolve os instrumentos, os símbolos, as relações estabelecidas, além da linguagem, do pensamento e da ação.

A postura política do professor em relação ao significado da produção de texto no contexto escolar é um fator relevante para compreensão das suas concepções, pois tem relação direta com a prática e reflete também as tendências pedagógicas. Acreditamos que uma prática pedagógica coerente e comprometida com o aluno pode traduzir-se em um trabalho aparentemente simples, porém rico em conhecimento de mundo, no qual o aluno é autor e personagem de seus textos, retratando seu contexto, suas fantasias, desejos e projetos de vida, utilizando uma construção textual específica de sua etapa escolar, porém reconhecendo nela sua ação comunicativa.

A forma como o aluno é visto pelo professor, principalmente em escolas de periferia, revela geralmente uma

concepção preconceituosa e discriminadora. A “rotulação” prévia do aluno, mesmo antes de conhecê-lo, e a previsão de seu fracasso⁷ ainda no início do ano letivo, são dados determinantes para uma reflexão sobre a importância de rever os valores e crenças que contribuem para o fracasso do aluno em produção de texto e também em outras áreas de escolarização.

A concepção do professor sobre produção de texto, ou sobre o texto especificamente, pode ser inferida de seu discurso “na prática”. O sentido de discurso na prática difere de discurso sobre a prática. Em seu trabalho, Del Prette (1990) diferencia o discurso sobre a prática (verbalizado) do discurso na prática (inferido da observação e dos aspectos empíricos da mesma). Assim, o estudo empírico, de observação da prática de sala de aula, se torna relevante para a descrição e compreensão dos fatores que fazem parte desse processo.

Ao buscar-se compreender a concepção do professor sobre produção de texto, uma questão torna-se emergente: qual a visão do aluno sobre essa atividade? Acreditamos que a compreensão da concepção do aluno passa necessariamente pela compreensão das relações mútuas dos professores e dos alunos, visto que o professor é o condutor desse processo.

⁷Campos (1994) estabelece uma relação entre o fracasso escolar na alfabetização e a atribuição das causas na percepção dos professores, citando também vários trabalhos sobre o assunto.

São raros os estudos que buscam apreender a visão do aluno sobre produção de texto. José, (1980, p.7) baseado em sua experiência com redação em sala de aula, faz algumas generalizações no sentido de justificar a atitude do aluno com relação à produção de texto: “[o aluno] não tem iniciação suficiente nem hábito de leitura, por deficiência do lar e da escola; não redige por falta de leitura, por estar bloqueado, culpa dos métodos antigos, da dificuldade do idioma e rigidez na correção e, principalmente, por falta de uma motivação provocadora”. Aqui o aluno é visto como vítima de uma cultura que não o forma como leitor, nem escritor, faltando-lhe iniciativa e hábito de leitura em consequência de deficiências do lar e da escola. Essa visão revela uma concepção simplista do autor sobre o aluno e sobre o processo de produção de texto, pois não leva em conta a complexidade do fenômeno.

Assim, no processo de construção textual o aluno é o mais penalizado (Lopes, 1988; Cagliari, 1991; Gregolin, 1993a). Desde o início, ainda na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau, é massacrado pelos métodos na aquisição da escrita. Ele é tido como um ser passivo, um depósito de palavras, ligado a modelos educacionais que privilegiam o produto e que acabam contribuindo efetivamente para o imobilismo do raciocínio⁸ e

⁸ Lopes (1988, p.3) ilustra esse fato ao discutir a utilização das cartilhas de alfabetização que possuem lições fragmentadas e sem sentido: “as primeiras tentativas de redação são teledirigidas pelo professor, fazendo-a reproduzir fragmentos sem elos conectivos”.

dificultando o pensamento criativo, salvo iniciativas de alguns professores que buscam alternativas mais inovadoras para trabalhar a produção de texto na sala de aula.

Na maioria das vezes o aluno redige um texto sem saber para que o está fazendo, escreve para cumprir uma tarefa escolar, treinar a escrita, para a professora ver se está escrevendo “direitinho”, se está “errando” muito, o que leva o aluno a ter uma visão distorcida da produção de texto, encarando-a muitas vezes como uma “avaliação” ou como apenas mais uma atividade para “aprender a escrever”.

Essa abordagem parte do princípio de que as práticas comuns, utilizadas na sala de aula pelo professor (escrever sobre um tema proposto ou após a discussão de um tema redigir um texto) não levam em consideração as condições naturais de produção dos textos, em que é necessário saber para quem se vai escrever⁹ (leitor), e para que se vai escrever (função). Enfim “o que normalmente fazemos na escola vai contra praticamente todas as condições naturais de produção de texto. Os alunos são obrigados a escrever sobre o que não querem e às vezes sobre o que não têm o que dizer, para um leitor que não está interessado na mensagem e sim nos ‘erros’ Coscarelli, 1995, p.24).

⁹ Segundo Kaufman e Rodriguez (1995, p.51), a escola ainda não superou práticas absurdas da escola tradicional, entre elas a de a criança escrever para ninguém, ignorando que o texto sempre tem um destinatário.

Rego (1986), ao trabalhar com crianças na fase de alfabetização, observa que, mesmo antes de dominar o sistema alfabético, elas já despertam para o uso da escrita. Ainda na fase de pré-escrita, a redação de cartas assume funções bem definidas, o que reforça a importância da função da escrita para a criança. A autora relata que uma criança observada utilizava suas cartas com objetivos bem definidos, ora como "instrumento para simples expressão da afetividade e ora servindo como um meio de comunicação à distância"(p.6).

O viés pelo qual o aluno vê a função da produção de texto, que é adquirido ao longo de sua vida escolar, remete à análise das condições pedagógicas em que se processa a produção de texto, entre elas os procedimentos de avaliação do texto.

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: UMA QUESTÃO POLÊMICA

Ao abordar o tema "avaliação", entramos em uma área extremamente complexa e importante dentro do processo ensino-aprendizagem, em especial na produção de texto. O termo "avaliação" está sujeito a várias interpretações. A falta de clareza desse conceito leva a confundir correção com avaliação. A avaliação é inerente a todas as situações de ensino-aprendizagem e muitas vezes refere-se a atividades pelas quais, em "função de

determinados critérios, se obtém informações pertinentes acerca de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objeto de que se trata e adota-se uma série de decisões relativas ao mesmo” (Miras e Solé, 1996, p.375).

Quando nós, professores, censuramos a linguagem utilizada nos textos dos alunos, seus “erros” ortográficos, gramaticais etc, assumimos o papel de censores de uma criação, interferindo num espaço que não é nosso. Isso não significa ignorar as limitações expressas nas redações, como se não fosse importante preparar adequadamente o aluno para o domínio da escrita, porém existem atividades específicas para esse trabalho de correção.

Santos (1991, p.185) estabelece que, em relação às redações, “deve-se apreciá-las e não corrigi-las. Desse modo, elimina-se a possibilidade de ferir a espontaneidade da criança, marcando-se os erros com lápis ou caneta. Mas as falhas encontradas serão anotadas à parte e as formas certas correspondentes passarão a constituir o conteúdo a ser ensinado”.

No sentido de preparar o aluno para encarar os seus erros, sob a forma construtivista de aprender, acreditamos que algumas estratégias facilitam esse processo. “O essencial é desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade na condução e na avaliação do seu trabalho. Essa é a razão pela qual a auto-correção, a auto-avaliação e a crítica construtivista do grupo nos

parecem fundamentais em matéria de controle”(Vieira, 1988, p.42).

Em publicação mais recente, Conde (1995) discute um novo caminho para a produção de textos na escola. A autora acredita que “o centro da prática desloca-se do produto escrito para o processo de escrever” (p.6). Ela busca resgatar a importância do rascunho (re-elaboração) do texto produzido pelo aluno - com o auxílio do professor, que o ajudará na (re)escrita de seu texto, tornando-o um novo texto, mas sem tirar sua originalidade. Ela faz esta proposta argumentando que o “ato de escrever não se efetiva na primeira versão”.

Acreditamos que, realmente, é necessário um aprofundamento dessa questão, pois, como afirma Coscarelli (1995, p.23), “a prática da produção de textos na escola tem sido tudo aquilo que não deveria: alunos que não sabem para quem ou para que escrevem, textos que ficam ‘prontos’ logo após serem escritos, nenhum tempo para a reescrita (...)”.

Sabemos que, na prática, essa “necessidade” de correção dos textos acarreta um acúmulo de trabalho para o professor, que leva pilhas de redação para casa, trabalho que se resume geralmente em buscar os erros ortográficos e gramaticais, encerrando-se aí o processo. A preocupação pedagógica que norteia e impulsiona o professor a corrigir e censurar o texto do aluno, ao enfatizar o produto e não o processo, pode levar a

criança ao desânimo, pois, ao receber sua redação toda riscada, muitas vezes ela a guarda em uma pasta, esconde-a, ou mesmo a joga fora. Portanto, essa prática serve apenas como inibidora de futuras produções.

Então, o que corrigir? Como corrigir? Para que corrigir? Quando o professor faz apenas uma apreciação do texto e coloca um comentário, um incentivo ou conceito no texto produzido pelo aluno, ele tem implícito um critério que o orienta nessa avaliação. Essa apreciação sempre atende objetivos como o de verificar a qualidade do texto e oferecer um *feedback* ao aluno, motivando-o para as próximas redações, e o de acompanhar o desenvolvimento do aluno no que diz respeito às "idéias" elaboradas por ele, sua organização e seqüência lógica, ou até mesmo a "criatividade" expressa no texto.

Na verdade, muitas vezes o texto nem é lido pelo professor, que coloca nele apenas um incentivo genérico e o devolve, tornando vazio seu trabalho. Por outro lado, quando o professor faz uma correção ortográfica, lexical ou gramatical no texto do aluno, ele tem introjetados em sua prática alguns critérios que têm por objetivo verificar se o aluno está escrevendo certo ou errado. "Se avaliar for contar os pontos que restam descontando-se os erros, então não serve para nada, aliás, minto, serve para fazer com que nossos alunos tenham cada vez menos

vontade de escrever e para que cada vez mais pensem que não sabem o tal do Português” (Coscarelli, 1995, p.24).

Essa forma de avaliar traz implícita a valorização dos aspectos lingüísticos¹⁰ dos quais a professora faz uso para avaliar um texto. Acreditamos, tendo como referencial uma abordagem construtivista, que a produção de texto, nessa fase escolar, não é propícia para correções ortográficas, gramaticais etc, visto que, em outras oportunidades e em várias situações específicas, a criança poderá confrontar, sem traumas, a forma como escreveu com a grafia correta da palavra. Essa possibilidade de descoberta viabiliza o aprendizado, sem que a criança se sinta discriminada pelos seus “erros”, que podem ser considerados construtivos, positivos, à medida em que servem de parâmetro para novas descobertas.

Cagliari (1991) faz uma análise dos “erros” ortográficos dos textos espontâneos produzidos por crianças de primeira série de escolas de periferia e coloca que “há muito mais acertos do que erros nos textos”. Dessa comparação fica claro que os erros não são dificuldades insuperáveis ou sinal de falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obra do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão do aluno

¹⁰ Em nosso trabalho o aspecto lingüístico limita-se ao estudo dos mecanismos e elementos que compõem um texto, à construção textual.

sobre sua tarefa e sua forma de interpretar esse objeto de conhecimento.

Tendo em vista a concepção de aluno como um ser ativo, capaz de construir seu conhecimento através das interações sociais, e o professor como peça fundamental nesse processo, é de suma importância que esse professor tenha clara sua concepção de produção de texto, os objetivos e critérios de avaliação e os implemente em sua prática cotidiana.

Percebemos, através dos trabalhos que abordam a lingüística textual (Marcuschi, 1983; Ghiraldelo, 1989; Gregolin, 1993; Travaglia, 1992, 1993 e Koch, 1994), que ela não estabelece critérios de avaliação, porém muitos professores fazem uso de determinados elementos lingüísticos para verificar a qualidade da tessitura ou não de um texto, passando assim a assumi-los como critérios de avaliação ao corrigir ou mesmo "apreciar" o texto escrito pelo aluno.

Por ser a segunda série uma etapa escolar em que o aluno ainda está construindo, descobrindo a ortografia, experimentando suas descobertas, é comum encontrarmos, em suas redações, palavras escritas de forma não convencional, problemas de concordância verbal, nominal etc, enfim, dificuldades decorrentes da pouca experiência com a escrita. Principalmente nas séries iniciais, os alunos utilizam a linguagem oral nas produções de texto. Eles ainda têm a hipótese de que se escreve como se fala.

Cagliari (1991, p.138) observa em seu trabalho com textos espontâneos de alunos de primeira série, de várias cidades do país, que o 'erro' mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala.

Apesar dos "erros", a criança que já trabalhou com vários textos (livros de literatura infantil, historinhas, poesias etc), possui a noção de como um texto se estrutura¹¹ (Ghiraldelo, 1989; Kleiman, 1990; Cagliari, 1991), o que possibilita ao professor acompanhar o crescimento do aluno, orientando-o quanto à coesão e coerência de seu texto.

Um critério muito comum referido na avaliação por professores do ensino básico é o de criatividade, tratada muitas vezes como a "idéia" do aluno, ou a "imaginação". Portanto, o professor avalia se o texto está bom ou não, de acordo com o que ele acredita ser criativo. No entanto, nem sempre o professor tem claro um conceito de "criatividade", o que torna complicada sua tarefa de avaliar esse aspecto em um texto. Por isso, autores como Bernardo (1986, p.90), orientado por um conceito limitado de criatividade e preocupado com os critérios arbitrários que alguns professores adotam ao avaliar textos, consideram o risco de o professor cometer injustiça ao avaliar a criatividade do aluno em uma produção de texto. "Criatividade não se pode exigir, posto

¹¹ Em seu trabalho com crianças de 3ª série do ensino fundamental, Ghiraldelo (1989), verificou que as crianças apresentam uma "gramática internalizada".

sua imprevisibilidade e natureza subversiva. O professor que atribui nota à criatividade ou originalidade deixa o aluno num duplo nó sem saída. Se for criativo como o professor espera, então não o será por si. Se não atender o que o professor espera, se machuca do mesmo jeito. Acaba recebendo a punição em qualquer caso: ou por escrever copiando o professor, ou por não copiar o desejo do professor”.

Portanto, o ponto polêmico não está em estabelecer a criatividade como critério, mas sim em ter professores capazes de avaliar essa criatividade, o que acreditamos ser possível se o professor tiver clareza sobre seu próprio conceito de criatividade.

Não existe uma definição de criatividade “universalmente aceita, em virtude da inexistência de uma fórmula verbal satisfatória. Palavras como curiosidade, imaginação, descoberta, inovação e invenção, são freqüentes nas discussões sobre criatividade e seu significado” (Santos, 1987, p.39).

Quando associada à produção de texto, acreditamos que a “criatividade” aproxima-se mais de habilidades verbais associadas à “fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente” (Santos, 1987, p.40). Reconhecer tais características em um texto só é possível quando o professor tem claros esses conceitos e, a partir de um conjunto de textos, pode avaliar a criatividade em relação às condições de produção, tendo essas condições como referencial.

A originalidade é um dos indicadores de criatividade mais explorados no ensino. Na produção de texto, supõe romper com as limitações impostas por um ensino autoritário e castrador, que impõe padrões através de um sistema avaliativo controlador.

O que assistimos, na prática escolar em produção de texto, é, muitas vezes, a desvalorização do trabalho do aluno taxado de "pobre", "sem criatividade", "sem idéias", ignorando-se que o autor daquelas idéias é outro indivíduo, com outra bagagem, com conhecimento de mundo diferente daquele do professor. Um dos grandes erros ou enganos do professor é avaliar a originalidade do aluno tendo seu próprio referencial como parâmetro (Bernardo, 1986).

Valorizar as idéias originais, "diferentes" ou divergentes, é importante para estimular o raciocínio do aluno, o que também pode ser explorado com exercícios especiais, não só na produção de texto, mas em várias outras atividades. Isso não significa elogiar trabalhos que se mostrem sem valor, como um amontoado de frases incoerentes, que não apresente uma unidade de sentido e sequer o aluno consegue traduzi-la em uma unidade comunicativa (sem objetivo ou função definida).

A fluência é outro aspecto do pensamento criativo que percebemos, em consonância com Kneller (1973), ser relevante na construção textual. Ela possibilita à criança a construção de textos mais "ricos", "se fluente nas idéias, trará para seus estudos

um cérebro imediatamente mais fértil e pode utilizar de maneira mais ampla o que aprende" (p.100).

Além dos critérios, a correção envolve também procedimentos específicos, ou seja, ações coordenadas do professor em relação aos alunos e ao produto do desempenho dos alunos. A questão de como avaliar tem sido colocada enquanto apreciação do texto sem um objetivo determinado e sem critério, tornando-se um exercício vazio, que contribui muito pouco para o crescimento do aluno. É necessário valorizar o esforço da criança, motivando-a e incentivando-a, mas não de forma genérica como acontece normalmente, ao se colocar conceitos ou incentivos como "Muito bem!", "Que beleza!", "Continue assim!". É importante informar ao aluno o que está bom e o que precisa ser melhorado de acordo com os critérios que definem os produtos desejáveis.

Alguns dos critérios discutidos são compatíveis com objetivos defensáveis para a produção de texto. A criatividade, coesão e coerência do texto e alguns dos conhecimentos lingüísticos que dependem do que foi trabalhado com a turma e que estão ligados à estrutura do texto são critérios que se enquadram em um conceito de texto como unidade de sentido. No entanto é possível que a cobrança ortográfica, gramatical e lexical (que envolvem conhecimentos ainda não trabalhados) na fase de aquisição da escrita (alfabetização) tenha efeitos

deletérios sobre esse processo. Cagliari (1991, p.146) nos mostra que os acertos em geral não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis... e que os erros pesam toneladas nas avaliações. Essa atitude da escola contra os alunos em função da ortografia pode ser um fator intra-escolar restritivo associado às condições pedagógicas de produção de texto.

A condução do processo de produção de texto requer, portanto, o reconhecimento de que se lida, aqui, com vários aspectos: psicológicos (motivacionais), lingüísticos, pedagógicos e sociais.

Os aspectos *psicológicos*¹² (*motivacionais*) têm ganhado destaque nas tendências construtivistas que consideram a proposta da escrita espontânea um caminho seguro - a própria criança constrói seu conhecimento. Ela é respeitada em sua forma de reinventar a escrita, o que lhe garante condições de acreditar em si mesma, ao criar, produzir e se aventurar no mundo imaginário. Segundo Ferreira (1989, p.18), "um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua própria capacidade de pensar".

Os procedimentos motivacionais não se resumem ao processo avaliativo, mas são pré-requisitos para um bom trabalho em produção de texto, visto que criam as condições necessárias à

¹² Apesar da amplitude da psicologia enquanto ciência, a noção de "psicológico" em nosso trabalho restringe-se às características pessoais, atitudes e habilidades dos sujeitos da pesquisa.

condução do processo. Motivar o aluno é muito mais que apresentar estímulos visuais¹³ (gravuras, desenhos etc), utilizar recursos materiais ou fazer uma exploração oral: pressupõe um envolvimento intenso do aluno com a atividade. Para isso ele precisa reconhecer o motivo do trabalho, o objetivo, ou a razão para escrever, isto é, escrever para que: para a professora ler e devolvê-lo corrigido? Desse modo, a professora conseguirá, no máximo, a atenção do aluno, sem conseguir despertar-lhe um interesse real pela produção de texto. O aluno nem sempre é considerado, desde a hora em que a professora planeja a aula, até a avaliação final, pois esquecem de perguntar-lhe sobre o que ele gostaria de escrever, qual o assunto que mais lhe interessa, que é mais significativo para ele, e muitas vezes utilizando-se técnicas que desprezam o seu potencial criativo e acabam por limitá-lo.

Portanto, motivar o aluno para produção de texto pressupõe dar-lhe uma razão, um motivo para produzir um texto (Rego, 1986), despertando-lhe uma motivação de dentro para fora (intrínseca). Ele precisa perceber para que está escrevendo: é para contar de sua vida, para reclamar, elogiar, para fantasiar? E para quem está escrevendo: para seus colegas de classe, para colocar no mural, para publicar no jornal da escola, para montar um livro?

¹³ Santos (1991) questiona a utilização de gravuras como motivo para a produção de texto, argumentando que, na maioria das vezes, esta limita a criatividade da criança.

Tudo isto é importante, pois criará no aluno um motivo, ou seja, uma razão para ele produzir um texto.

Sendo a produção de texto uma manifestação individual da criança, é comum fazer brotar, exteriorizar sentimentos e emoções do aluno sem que haja preocupação com os aspectos formais da texto, que nem sempre são interpretados e respeitados. Um exemplo disso é apontado por Medeiros (1991) ao relatar o caso de um aluno que redigiu um texto carregado de emoção, mas cheio de problemas lingüísticos, sem pontuação; como ele próprio não conseguia ler o seu texto, a professora o fez em voz alta e “seguiu deliberadamente a não-pontuação, num tom desanimado, o que fez do texto um amontoado de informações não coesas. Resultado: a classe despencou de rir e Luiz chorou” (p.79).

A produção de texto é um processo e assim deve ser encarada. Para isso o aluno deveria ter condições de produzir, desenvolver seu raciocínio, de estruturá-lo e o professor deveria estar atento a esse processo no sentido de colaborar e de não interferir de forma negativa nesse trabalho. Augusto (1982, p.13) defende que “é necessário não haver repressão ou opressões, pois sabemos que o homem, em condições naturais, aprende criativamente, mas na educação em geral tem-se ignorado isso e ensinado de maneira autoritária”.

Resende (1983) aponta para uma prática pedagógica ideal, uma receita infalível para se alcançar um padrão desejável de produção de texto.

“É natural pensar-se que alguns pressupostos são básicos à composição de um texto: uma suficiente bagagem de conhecimentos, relacionada ao assunto, e domínio da expressão, o que quer dizer que o redator deve estar munido, em termos pelo menos razoáveis, de condições para o que seja exigido dele; a profundidade quanto ao primeiro pressuposto e o nível de fluência quanto ao segundo são obviamente relativos, porque determinados por vários fatores, inclusive condição sócio-econômica, maturidade intelectual e psicológica e quantidade de leitura feita por cada indivíduo. Porém o pressuposto de que ele tenha sido estimulado a imaginar e a raciocinar, para escrever, é, fundamental, para que esteja bem disposto e apto a redigir, expressando-se de forma livre e espontânea na produção do seu texto, o que significa algo recreativo, agradável (...)” (p.43).

PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Dada a complexidade do processo de produção de texto e a própria característica da pesquisa, optamos, neste estudo, por examinar a produção de texto a partir dos vários aspectos que a compõem: lingüísticos, pedagógicos, psicológicos e sociais.

Consideramos que o aspecto lingüístico é necessário não apenas para a compreensão do conceito de texto, como também para entender a natureza da ação comunicativa, a estruturação textual e seus elementos lingüísticos, o que se concretiza através da ação comunicativa, ou seja, na interação autor-leitor. Alguns

autores (Marcuschi, 1983; Koch, 1988, 1994; Ghiraldelo, 1989; Lopes, 1991; Koch e Travaglia, 1992, 1993; Gregolin, 1993) contribuíram para a elaboração de nosso conceito de texto, que não se resume somente aos elementos lingüísticos, mas pressupõe uma leitura de contexto. Para isso foi valiosa a contribuição de pedagogos e lingüistas como Freire (1976,1983,1994), Gadotti (1985), Geraldi (1991), Kramer (1995), e outros.

O estudo referente ao conceito de texto revelou que alguns condicionantes sociais estão presentes nesse processo (Franchi, 1983, 1987; Geraldi,1991), manifestando-se pela forma como a criança se expressa, ou seja, pelas diferenças dialetais, que são explicadas pela sociolingüística (Camacho, 1982; Cagliari, 1991; Soares, 1995 e outros).

O aspecto pedagógico foi mapeado a partir das práticas cotidianas do professor. Segundo Penin (1989), elas representam um processo histórico que pressupõe o envolvimento dos sujeitos responsáveis pela construção e implantação de mudanças nesse cotidiano. Nosso conceito de prática pedagógica tem, pois, no docente, seu agente principal, inserido em um contexto histórico, que reflete a compreensão do professor sobre a natureza da ação do aluno ao produzir um texto e também a natureza da atividade pedagógica (relações professor-aluno). Assim, ela é fruto da subcultura escolar e revela, além dos objetivos, critérios e função específica da atividade, outros aspectos mais gerais, como a

formação do professor (Silva, 1992; Gil Pères, 1993; Moura, 1993) e seu papel social (Ferreira, 1992).

Nesse sentido, nosso conceito de prática pedagógica tem o professor como agente, mas extrapola suas ações e inclui os condicionantes do processo. Ela representa um conjunto de ações e condições voltadas, no mínimo, para aspectos específicos, tais como: concepções, práticas, procedimentos motivacionais e de avaliação.

As concepções do professor refletem suas opções teórico-metodológicas, que são reveladas através da postura pedagógica assumida em seu cotidiano. Essas concepções têm origem em diversas áreas, como a psicologia, a lingüística e a sociologia. Podemos observar a presença das teorias psicológicas no ideário escolar através das perspectivas construtivista e sócio-interacionista (Piaget, 1983; Vygotsky, 1984; 1987), e de pesquisas específicas sobre a aquisição da língua escrita como as de Ferreiro e Teberosky (1985), que contribuíram para a disseminação de sua psicogênese em nosso meio, bem como estudos sobre essas concepções (Palangana, 1994; Coll, 1996; Del Prette, 1995 e vários outros). Piaget e Vygotsky deram grande contribuição ao explicar como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo no ser humano. Toda essa gama de conhecimentos originada da psicologia foi paulatinamente sendo incorporada aos conteúdos previstos na formação do professor.

Os procedimentos de avaliação textual são definidos a partir da reflexão sobre alguns aspectos eminentes nesse processo, como os aspectos lingüísticos (Vieira, 1988; Cagliari, 1991; Santos, 1991) dos quais o professor faz uso ao estabelecer critérios para analisar ou mesmo corrigir um texto, os aspectos pedagógicos que orientam esses procedimentos (Conde, 1995; Coscarelli, 1995) e os psicológicos que se expressam no texto (Kneller, 1973; Bernardo, 1986; Santos, 1987) ou que são tomados também como parâmetros em uma avaliação textual (Barbosa, 1979, Augusto, 1982; Resende, 1983; Vieira, 1988).

O aspecto pedagógico é retomado ao estabelecermos que alguns fatores intra-escolares são determinantes no processo de produção de texto na escola. Esse fatores incluem as concepções do professor e também as condições didático-pedagógicas (objetivos, critérios e procedimentos motivacionais e procedimentos de avaliação). Os procedimentos adotados pelo professor, desde a preparação, passando pela execução e avaliação, envolvem situações de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar. Alguns autores (Barbosa, 1979; Augusto, 1982; Resende, 1983 e Vieira, 1988), preocupados com a qualidade desse processo e baseados em uma rica experiência com produção de texto na escola, discutem essas condições ideais. Resende (1983), Barbosa (1989) e Neto (1992) apresentam ao professor propostas de trabalho em produção de texto, visando enriquecer a

prática docente, através da socialização de experiências bem sucedidas.

Acreditamos que o texto do aluno é o resultado desse conjunto de fatores que inclui aspectos psicológicos, lingüísticos, pedagógicos e sociais e que, apesar de não ocorrerem todos no interior da escola (sociais), refletem-se diretamente na prática pedagógica e na elaboração do texto do aluno, tornando-se relevantes nesse processo.

A relevância de um estudo empírico-descritivo sobre produção de texto em contexto escolar decorre do fato de a maioria das publicações existentes serem prescritivas e pontuais, isto é, discorrerem sobre essa prática na escola, apontando falhas e prescrevendo as possíveis soluções, com base em experiências que, embora bem sucedidas, são localizadas e restritas, dificultando uma compreensão mais ampla dos múltiplos fatores a ela associados.

Nossa pesquisa tem por objetivo examinar a produção de texto no contexto escolar, buscando caracterizar os fatores intra-escolares pertinentes à compreensão do processo de produção de texto, em um contexto específico (CBA-C da rede pública de Uberlândia), privilegiando o núcleo do processo educativo (professor-aluno) e as condições imediatas desse contexto.

No mapeamento teórico, feito a partir da literatura existente sobre nosso objeto de estudo, procuramos abordar os

fatores que consideramos relevantes no processo de produção de texto e que foram delimitados em termos de: a) concepção de texto (conceito e significados), b) concepções e práticas dos professores em produção de texto e c) condições pedagógicas (objetivos e critérios de avaliação do texto, procedimentos de avaliação, além dos procedimentos motivacionais).

É importante lembrar que, para apreendermos o fenômeno em sua singularidade, é necessário percebê-lo em sua totalidade. Incluimos ainda, como “pano de fundo” da análise, fatores mais distantes dos intra-escolares, como a formação do educador e as tendências ou abordagens pedagógicas que estão presentes no ideário escolar e na própria subcultura escolar, inferidas da fala dos professores.

CAPÍTULO II - O MÉTODO¹⁴

Nosso trabalho aponta para uma questão metodológica instigante, que antecede nossa opção pelo método: *como examinar simultaneamente um conjunto de fatores intra-escolares em contexto escolar específico, como é o caso da rede pública de Uberlândia?*

Esse tipo de questão requer um estudo naturalístico/descritivo, que, conforme Ludke e André (1986), ocorre no ambiente natural. Tais pesquisas são denominadas pelas autoras como “abordagens qualitativas em Educação”.

Quanto ao seu caráter “descritivo”, alguns destes estudos procuram ir “além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação” (Gil, 1987, p.45).

Algumas características de nosso estudo apontam para esse tipo de delineamento descritivo/naturalístico. Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características básicas desse tipo de estudo: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal

¹⁴ O Método aqui inclui o conjunto de atitudes e procedimentos gerais que orientam e dão corpo ao trabalho de pesquisa.

instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, isto é, o pesquisador parte de um quadro teórico com questões mais amplas, que orienta a coleta e análise dos dados e vai paulatinamente definindo os focos de interesse no decorrer do estudo.

Assim, o processo de pesquisa, na perspectiva naturalística, tem origem dentro do ambiente natural. Por isso é importante que o pesquisador busque apreender todos os fatores e influências do contexto, pois qualquer que seja o objeto de estudo, ele adquire significado no contexto original de ocorrência (Castro, 1994, p.59).

Alguns objetivos podem ser destacados em nossa proposta de trabalho, caracterizando-a enquanto estudo naturalístico, tais como:

- descrever de que forma acontece a produção de texto na escola, utilizando como estrutura básica um quadro teórico inicial, a partir do qual novos elementos sejam detectados, novas abordagens e dimensões acrescentadas no decorrer do estudo;

- estudar a prática pedagógica em produção de texto, buscando interpretá-la no contexto escolar, de modo a compreender as manifestações dessa prática, das concepções dos atores no contexto estudado;
- revelar a multiplicidade de dimensões presentes no processo de produção de texto, enxergando-o como um todo, buscando enfatizar a complexidade do fenômeno através da focalização das várias situações que se relacionam ao objeto de estudo, como: as aulas de produção de texto, os procedimentos utilizados nas aulas, as concepções dos professores e alunos acerca de produção de texto, o processo de avaliação do texto e o texto do aluno.

Utilizamos, por isso, várias fontes de informações, não nos limitando somente à observação em situações de aula, mas também de vários aspectos do cotidiano escolar, além de entrevistas e formulários com os professores e alunos, visando obter informações de natureza diferente e poder confrontá-las ou complementá-las.

Uma proposta metodológica naturalístico-descritiva apresenta características específicas também na análise de dados. Ela é usualmente feita através de procedimentos denominados de análise de conteúdo, o que envolve três momentos, conforme Bardim (1977, p.95): a) a pré-análise; b) a exploração do

material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise deu-se simultaneamente às entrevistas e transcrição das gravações. À medida em que foram sendo transcritas, fizemos uma leitura para verificar a fidedignidade das transcrições e uma "leitura-flutuante", deixando-nos "invadir por impressões e orientações" (Bardin, 1977, p.96). Ao efetuar a pré-análise, refizemos a leitura exaustivamente. Foram considerados relevantes todos os protocolos de relatos de professores, alunos, observação em sala de aula e textos produzidos pelos alunos que compunham o corpus da pesquisa, procurando não limitar ou selecionar os documentos coletados. Bardin (1977) define esses processos como regra da exaustividade, defendendo que "é preciso terem-se em conta os elementos desse corpus" (p.97).

Verificamos também a adequação dos documentos coletados enquanto fonte de informações, de acordo com a regra de pertinência (Bardin, 1977, p.98) em relação aos objetivos da análise, o que nos levou a eliminar os dados de relatos dos supervisores e do cotidiano, visto que nosso objetivo era privilegiar o núcleo do processo ensino-aprendizagem.

A exploração do material foi feita a partir da leitura e releituras dos dados de relatos e registros de observações, os

quais foram codificados¹⁵, utilizando-se letras o mais mnemônicas possível. Utilizamos como regra de recorte a unidade temática, concordando com Bardin (1977, p.106) em que o “tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, *de crença, de tendência etc (...)*”.(grifo nosso).

O procedimento de análise organizou-se a partir do estabelecimento de algumas categorias prévias, já definidas na elaboração dos instrumentos. Para Bardin (1977, p.117), a categorização é uma operação de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos” e tem como objetivo organizar e agrupar os dados brutos através de uma representação simplificada.

A partir dessas categorias ou classes, efetuamos os agrupamentos de acordo com as categorias já definidas. Utilizamos o critério semântico, ou seja, categorias temáticas. Buscamos identificar nos conteúdos das falas e registros os temas referentes aos aspectos lingüísticos, pedagógicos, sociais e psicológicos. Assim, todo conteúdo relativo à estrutura textual, aos mecanismos e recursos de coesão e coerência textual foram agrupados na “caixa” dos aspectos lingüísticos. Os temas

¹⁵Bardin (1977, p.103) esclarece que a codificação é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e sistematicamente agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características do conteúdo”.

referentes às questões de ensino-aprendizagem na produção de texto compuseram a classe dos aspectos pedagógicos. Os temas relativos à função social da produção de texto, sua aplicação e relação com a vida extra-escolar do aluno, foram agrupados na classe dos aspectos sociais. A classe dos aspectos psicológicos reuniu recortes relativos às características pessoais, atitudes e habilidades relatados ou expressos nos textos analisados.

O princípio da pertinência também foi observado, tendo em vista a adequação das categorias em relação ao material de análise e ao quadro teórico definido. Para isso foram feitas inúmeras leituras e releituras dos protocolos, visando à reclassificação das categorias, contando inclusive com a colaboração de professoras voluntárias, que não estavam envolvidas na pesquisa.

Ao caracterizarmos nosso estudo como qualitativo não pretendemos entrar na polêmica das abordagens qualitativas versus quantitativas. Acreditamos que o paradigma científico emergente aponta para a superação dessa dicotomia. "O paradigma naturalista, embora priorize aspectos qualitativos, não exclui a análise quantitativa" (Borges, 1994, p.47).

Depois de codificar e categorizar, utilizamos tabelas de frequência de ocorrência, com o objetivo de uma análise quantitativa dos aspectos qualitativos. Segundo Bardin (1977,p.21), "na análise qualitativa é a presença ou a ausência de

uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

A opção metodológica anteriormente delineada é detalhada a seguir, através de caracterização da amostra de escolas e de sujeitos participantes, bem como da descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A investigação foi desenvolvida em dez escolas de periferia da rede estadual de Uberlândia, que representam uma amostra de aproximadamente 30% do universo de trinta e seis escolas estaduais da periferia da cidade e que atendem a crianças de camadas sociais inferiores, tendo, no mínimo, uma classe de CBA-C¹⁶.

As duas primeiras escolas selecionadas e visitadas foram substituídas por não haver aceitação (interesse) de nenhuma professora do CBA-C pelo trabalho.

¹⁶O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi idealizado em 1983, a partir do Congresso Mineiro de Educação. Em 1985 ele foi implantado em toda a rede de escolas estaduais do território mineiro. Ele é uma instituição atual, com objetivo de minimizar o alto índice de repetência e evasão escolar ao final da 1ª série, garantindo ao aluno a continuidade do processo de aprendizagem e sua permanência na escola. O CBA-I corresponde ao primeiro bloco (antiga 1ª série) e o CBA-C corresponde à antiga 2ª série. Hoje, o CBA passa por algumas modificações, o aluno não fica retido em nenhuma etapa, sendo automaticamente promovido para as etapas seguintes.

A segunda escola foi eliminada da amostra por ter feito parte do estudo piloto (exploratório) e não ter sido possível refazer o trabalho depois de adequar os instrumentos, visto que a professora já não trabalhava nessa instituição de ensino.

Foram coletados dados através de observações de sua infra-estrutura (no próprio local), caracterizando-se a estrutura física, através de desenho representativo da distribuição do espaço físico, bem como da enumeração e localização das salas e outros locais, além das condições gerais de ensino da escola.

Do total de escolas investigadas, três funcionavam em prédio padrão da rede estadual. Todas possuíam bibliotecas, mas com um acervo limitado. Em duas escolas, a biblioteca era utilizada também como sala para aula de reforço, sala da supervisora, sala de vídeo, etc.

Existiam cozinhas em todas, mas somente três delas possuíam cantinas com bancos onde as crianças podiam lanchar sentadas, com prato na mesa; nas restantes as crianças pegavam os pratos (de alumínio ou de plástico) com sopa ainda quente e se distribuíam pelo pátio.

Em duas escolas, o espaço livre (pátio) era muito reduzido, devido à sua ocupação por salas de aula.

Todas possuíam quadra de esportes e em apenas uma esse espaço era comprometido por uma construção.

Das dez escolas pesquisadas, duas funcionavam em quatro turnos (7 a 11h; 11 a 15h; 15 a 19h e 19 a 22h), com o CBA no terceiro turno¹⁷, sendo que uma funcionava precariamente em um prédio antigo, com instalações provisórias, enquanto aguardava o término da construção do novo prédio.

As oito escolas restantes trabalhavam em horário normal, isto é, em três turnos (7 a 11:30h; 13 a 17:15h; e 19 a 22:30h), com as turmas de CBA-C funcionando no segundo turno.

SUJEITOS RESPONDENTES

Professores

Os dados foram coletados junto a dez professoras que aceitaram o trabalho em suas salas de aula, sendo uma professora por escola.

A seleção das professoras representou uma “amostra intencional”¹⁸, ou seja, não foi uma escolha aleatória, mas buscou atender os objetivos do estudo (Castro, 1994, p.60). No primeiro contato com a escola, fizemos uma consulta ao corpo docente que trabalhava com CBA-C, através da supervisora ou vice-diretora, para identificar qual ou quais professoras aceitariam a pesquisadora em sua sala, optando por no máximo uma por escola.

¹⁷ O terceiro turno (15:00 às 19:00) foi criado para atender à demanda do bairro em consequência do número pequeno de vagas.

¹⁸ Expressão citada por Castro (1994) no capítulo Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as idéias de Egon Guba (pp.53-64).

Essa consulta visou quebrar a resistência da professora quanto à presença da pesquisadora, possibilitando um clima amistoso entre ambas.

Das dez professoras que participaram da pesquisa, duas possuíam terceiro grau completo (Pedagogia), uma disse estar cursando Pedagogia fora de Uberlândia (curso vago) e as outras sete (representando 70% da amostra) só possuíam o Magistério do 2º grau. Do total de professoras investigadas, 6 tinham entre 30 e 40 anos, três estavam na faixa etária entre 40 e 50 anos e uma, entre 50 e 60 anos. Isso evidencia a predominância de professoras na faixa etária entre 30 e 40 anos, representando 60% do universo pesquisado.

Alunos

Participaram da pesquisa um total de 60 alunos, sendo oito na faixa de seis a sete anos, 35 de oito a nove anos, 11 de 10 a 11 anos e seis acima de 12 anos. Portanto a faixa etária predominante (58,3% dos alunos) foi de oito a nove anos.

Desse quadro contamos com 31 meninos e 29 meninas, não havendo escolha intencional por sexo ou idade. Em cada sala pesquisada, foram escolhidos seis alunos, conforme indicação da professora, sendo três os que ela considerava "fracos" e três

considerados mais 'fortes'¹⁹, em termos de rendimento e aproveitamento. Isso foi pedido para garantir uma amostra heterôgenea, que se supôs mais representativa da classe.

INSTRUMENTOS

Roteiro de entrevista semi-estruturada com as professoras

Aborda questões relativas a: a) concepção sobre produção de texto; b) condições de produção de texto; c) procedimentos²⁰ de condução do processo e procedimentos de avaliação²¹; d) critérios de avaliação; e) experiência profissional; f) formação acadêmica; g) dificuldades para produzir texto; h) auto-avaliação do professor em produção de texto.

Roteiro de entrevista estruturada com os alunos selecionados

Contempla questões relativas à concepção de produção de texto, interesse, motivação e problemas em produção de texto, através das respostas, relatos e reações das crianças, facilitados

¹⁹ Os critérios que levaram as professoras a classificar de forte ou fraco o aluno em função de seu rendimento em produção de texto constituem um tema extremamente importante e complexo, visto que envolve conceitos, representações e concepções, merecendo um estudo mais profundo que deixaremos para outro momento.

²⁰ Aqui, os procedimentos significam as atividades e atitudes relativas à produção de texto.

²¹ Os procedimentos de avaliação representam as atitudes do professor referentes ao texto da criança, classificando-o por meio de conceitos, orientação verbal ou escrita, atribuindo-lhe um valor ou fazendo algum tipo de julgamento.

por alternativas e vinhetas para classificá-las. Aborda também o interesse da criança pela leitura, avaliando suas preferências e hábitos a partir de um rol de vários tipos de leitura.

Protocolo de observação direta em sala de aula

Caderno especificamente destinado ao registro, por escrito, das atividades que envolviam produção de texto, contemplando itens referentes à situação física da sala, desempenho da professora, desempenho dos alunos e objetivos explicitados pela professora e ou inferidos das condições gerais por ela estabelecidas. Cópia do material utilizado pela professora nas aulas observadas, tais como: desenhos de histórias em seqüência, gravuras, folhas mimeografadas (textos, etc) ou fotocopiados e jogos.

Protocolo de consulta à especialista da área de Língua Portuguesa ou Lingüística

Contempla questões relativas à Lingüística Textual - estrutura do texto, mecanismos de coesão e coerência textual - visando à sondagem de critérios para avaliação de textos.

Textos produzidos pelos alunos

Fotocópia ou original dos textos produzidos pelos alunos, compondo-se seis textos por sala, perfazendo um total de 60 textos (incluindo desenhos ilustrativos).

Diário de campo.

Caderno especificamente destinado ao registro, por escrito, das informações adicionais sobre o cotidiano da escola, obtidas em conversas com professores, alunos, supervisores ou outros sujeitos da escola, (anotadas logo após a visita à escola), bem como das impressões sobre o conjunto de dados coletados e das reflexões sobre os sentimentos, problemas, idéias, dúvidas, surpresas, decepções etc.

Outros instrumentos

Gravador, fita cassete, caderno, lápis, materiais diversos utilizados pela professora na sala.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Após determinadas quais as escolas e sua localização, fizemos um primeiro contato com cada escola para obter, junto à direção, permissão para realizarmos a pesquisa dentro da instituição. Depois dessa autorização, foi feito um contato com a supervisora e professoras do CBA, para descobrir qual(is) professora(s) se interessava(m) e permitia(m) a pesquisa em sua sala de aula.

Para testar os instrumentos de coleta de dados, fizemos um estudo exploratório, aplicando-os, avaliando sua adequação e efetuando as modificações necessárias.

O primeiro estudo piloto foi realizado em uma escola pública municipal, também de periferia. Depois de iniciada a coleta de dados em duas escolas, percebemos a necessidade de adequar os instrumentos. Após os ajustes, retornamos às duas primeiras escolas para reaplicarmos os instrumentos, porém a professora (P2) da segunda escola não foi localizada, o que nos levou a eliminar essa escola, considerando-a apenas no estudo exploratório.

A coleta de dados da pesquisa, propriamente dita, foi feita no período de setembro a dezembro de 1995 e fevereiro de 1996, tendo como foco de investigação: a) o professor, suas concepções e práticas em produção de texto; b) o aluno e suas concepções em produção de texto; c) contexto das aulas de produção de texto e a visão dos especialistas da área de Língua Portuguesa ou de Linguística sobre os critérios de avaliação do texto infantil; d) os textos produzidos pelos alunos.

A análise dos dados foi orientada em parte pelas categorias prévias, já definidas nos próprios instrumentos de coleta de dados (entrevistas e observações), complementadas e reformuladas a partir dos dados empíricos efetivamente obtidos. Em seguida descrevem-se em detalhe os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise de dados sob cada um desses focos.

Sobre as concepções e práticas do professor em produção de texto

Foi realizada uma entrevista conforme roteiro prévio, buscando-se estabelecer junto à supervisão ou direção da escola um momento específico e local adequado (sala separada) para efetuar-la com a professora. Foram estabelecidos no roteiro alguns eixos temáticos (ou categorias prévias), tais como: concepções, objetivos e critérios do professor em relação à produção de texto. As entrevistas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, foram sempre posteriores à observação da aula e precedidas por um *rapport*, que tinha por objetivo deixar o informante à vontade (Selltiz 1967, p.295).

Nas observações em sala de aula também procurou-se observar e registrar os procedimentos e falas das professoras, relativas aos eixos temáticos das entrevistas.

As entrevistas foram transcritas em protocolos, que foram codificados, omitindo-se identificações de modo a garantir o anonimato e o compromisso ético com os atores da pesquisa: as escolas receberam números de acordo com a ordem de investigação; as professoras foram identificadas pela letra "P" mais o número da escola que seguiu a ordem de investigação.

Depois de organizadas por código, foram selecionadas todas as entrevistas, registros e textos de acordo com sua

pertinência enquanto fonte de informação relevante ao objetivo da pesquisa.

Foi feita inicialmente a leitura flutuante e separada dos protocolos das professoras e dos alunos. Depois foram examinados em conjunto, de acordo com o contexto de onde foram extraídos (cada escola) e posteriormente em sua articulação com o todo.

Levando-se em conta as categorias ou eixos temáticos de interesse, retomamos a análise dos protocolos, procurando classes e subclasses temáticas inferidas das falas. Essas classes e subclasses foram codificadas, utilizando letras que remetiam à identificação mneumônica das mesmas e que serviram de base para codificar todas as falas dos protocolos de professores e alunos.

Essas falas foram reescritas de forma organizada nos Protocolos de Classes com Falas Ilustrativas, elaborando-se também um Protocolo de Resumo de Classes, visando à melhor visualização do conjunto.

Esses Protocolos foram analisados e reanalisados com as classes e subclasses reagrupadas, buscando-se corrigir sobreposições e tornar mais coerente o sistema de classificação, tendo como categorias prévias os aspectos pedagógicos, lingüísticos, psicológicos e sociais.

Essa análise resultou em um sistema de classes e subclasses que é sumarizado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3. Lista de classes e subclasses identificadas nas entrevistas com as professoras

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR EM PRODUÇÃO DE TEXTO	
LINGUÍSTICAS	DOS PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO DA ATIVIDADE
Expressão escrita	Ajudar, incentivar o aluno
Expressão oral	Motivar para a atividade
Aprendizagem de Gramática	Estimular a criatividade
Aprendizagem da Estrutura Textual	Explorar previamente o tema
Relação oralidade e escrita	Dramatizar o conteúdo ou tema
PEDAGÓGICAS	Coordenar produção coletiva
Instrumentos de diagnóstico/avaliação	DOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO / CORREÇÃO
Aprendizagem escolar	Fazer anotações positivas no texto
PSICOLÓGICAS	Assinalar os erros para reescrita
Desenvolvimento cognitivo	Fazer o aluno ler para os demais
Desenvolvimento sócio-afetivo	Monitorar a auto-correção
SOCIAIS E POLÍTICAS	Questionar e incentivar oralmente
Representação da vivência e da cultura	Evitar a correção gramatical
Preparação para a vida extra-escolar	Corrigir
SOCIOLINGÜÍSTICAS	Valorizar o esforço na P.T.
Aquisição da linguagem padrão	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
CONDICÕES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO	Coesão e coerência
DO PROFESSOR	Gramática (pontuação, ortografia)
Formação e habilidade	Extensão do texto
Atitudes e sentimentos	Criatividade (genericamente referida)
Preparação da atividade	DIFICULDADES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO
DAS FONTES DE CONTEÚDO	RELATIVOS AO PROFESSOR
Outras disciplinas	Formação e habilidades
Cotidiano dos alunos (Temas emergentes)	RELATIVAS À ESCOLA
Literatura infantil	Falta de material
DOS TEMAS DA PRODUÇÃO DE TEXTO	Excesso de alunos nas salas
Animais	Falta de orientação
Pessoas	RELATIVAS AO ALUNO
Brinquedos / brincadeiras / jogos	Características psicológicas
Eventos	Requisitos acadêmicos
Experiências imediatas	Condições físicas/ orgânicas
Natureza	RELATIVAS À FAMÍLIA
DOS MATERIAIS UTILIZADOS	Condições sócio-econômicas
Gravuras e desenhos mimeografados	FORMAÇÃO CONTINUADA CURSOS (RECICLAGEM)
Gravador, fitas de música e poesias	Investimento em produção de texto
Joguinhos	Projetos
Cineminha filmes	Troca de experiência

De posse desse sistema de classificação foi feito o levantamento da frequência de ocorrência das classes e subclasses obtidas e a análise descritiva e quantitativa dos dados de relatos.

Sobre as concepções do aluno em produção de texto

Para investigar este aspecto foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos selecionados pela professora (os "melhores" e os "piores"). Utilizou-se um roteiro prévio contendo uma escala de símbolos representativos de avaliação favorável, desfavorável e neutra, visando facilitar as respostas das crianças. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, realizadas individualmente, fora da sala de aula, em uma sala disponível e de acordo com a disponibilidade de liberação por parte da professora.

Os alunos receberam a letra do alfabeto correspondente ao número da escola mais um número, de um a seis (total de alunos analisados por turma).

Depois de transcritas, as entrevistas foram analisadas seguindo-se as mesmas etapas de análise das entrevistas das professoras, ou seja, foram elaborados protocolos de pesquisa com as classes e subclasses e os dados relativos a cada subclasse.

Esse material foi alvo de inúmeras leituras, visando à adequação do conteúdo dos relatos quanto a sua classificação.

As questões que utilizaram símbolos representativos foram quantificadas e organizadas em tabelas de frequência.

A organização e análise dos dados deu origem ao sistema de classes e subclasses que é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Lista de classes e subclasses de relatos de alunos.

<p>CONCEPÇÕES SOBRE PROD. TEXTO</p> <p>LINGÜÍSTICAS</p> <p>Expressão escrita</p> <p>Expressão oral / espontânea</p> <p>PEDAGÓGICAS</p> <p>Instrumento de diagnóstico / avaliação.</p> <p>Aprendizagem escolar (leitura e escrita)</p> <p>Desenhar/colorir/fazer história (Lúdico)</p> <p>PSICOLÓGICAS</p> <p>Desenvolvimento cognitivo</p> <p>SOCIAIS E POLÍTICAS</p> <p>Preparação para a vida extra-escolar</p> <p>CONDIÇÕES DO ALUNO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p>ASPECTOS PSICOLÓGICOS</p> <p>Raciocínio - elaboração</p> <p>Concentração - atenção</p> <p>ASPECTOS LINGÜÍSTICOS</p> <p>Domínio da escrita</p> <p>Leituras prévias</p> <p>ASPECTOS PEDAGÓGICOS</p> <p>Trabalho coletivo</p> <p>CONDIÇÕES DA PROFESSORA</p> <p>Acompanhamento da atividade/coopera.</p> <p>CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS</p> <p>DOS MATERIAIS</p> <p>Gravuras e desenhos (1 ou + cenas)</p> <p>DA SALA</p> <p>Organização e silêncio</p> <p>DOS PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO DA ATIVIDADE</p> <p>Motivar para atividade</p> <p>Apoio de histórias/poesias(complemen)</p>	<p>Apoio oral (expressão oral)</p> <p>Apoio de estímulos visuais (gravuras/desenhos)</p> <p>Tema livre</p> <p>Outros</p> <p>DOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO/CORREÇÃO.</p> <p>Correção por cima da palavra</p> <p>Apontando o que melhorar</p> <p>Corrigindo no quadro</p> <p>Trocando as redações entre colegas</p> <p>Anotações no texto</p> <p>Outros</p> <p>DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTO.</p> <p>RELATIVAS À PROFESSORA</p> <p>Pertinência dos objetivos</p> <p>RELATIVAS À ESCOLA</p> <p>Excesso de alunos na sala</p> <p>RELATIVAS AO ALUNO</p> <p>Conversa dos colegas / barulho / ambiente</p> <p>Requisitos acadêmicos</p> <p>ATIVIDADES DE APOIO À PRODUÇÃO DE TEXTO (LEITURA)</p> <p>LEITURAS</p> <p>Gostam de ler</p> <p>Tem material de leitura em casa</p> <p>Não tem material de leitura em casa</p> <p>Pegam livros na biblioteca</p> <p>Não pegam livros na biblioteca</p> <p>TIPOS DE LEITURAS</p> <p>Gibi</p> <p>Livrinhos de historinhas</p> <p>Jornal</p>
---	---

Sobre as aulas de produção de texto

Ao longo do período de setembro a dezembro de 1995 e fevereiro de 1996, foi realizada pelo menos uma observação em cada sala de aula, com duração média de duas horas, seguida de registro no diário de campo. A pesquisadora permaneceu em sala durante o período da aula, observando e registrando as atividades de produção de texto conforme itens especificados para o protocolo de observação tais como: condução do processo, procedimentos de avaliação, interação professor-aluno. No total das salas e escolas, foram realizadas 16 horas de observação.

Foram recolhidos e fotocopiados os materiais didático-pedagógicos utilizados na aula de produção de texto, tais como: histórias lidas ou contadas, gravuras, desenhos, jogos, folhas fotocopiadas ou mimeografadas etc. Procurou-se observar, por exemplo, se os desenhos estavam bem feitos, bem traçados, compreensíveis, ou se estavam confusos, mal feitos. Quanto à adequação pedagógica, buscou-se verificar se atendiam à proposta da professora.

A análise dos registros permitiu identificar classes e subclasses de condições associadas ao desempenho do aluno e do professor, às fontes e temas de conteúdos, aos materiais utilizados e aos procedimentos de condução e avaliação da atividade, além do registro da duração da atividade de produção de texto. O

Quadro 5 resume as classes e subclasses de condições que foram objeto dessa análise.

Quadro 5. Classes e subclasses com dados de observação em sala de aula.

CONDICÕES DA ESCOLA	MATERIAIS UTILIZADOS
CONDICÕES FÍSICAS DA SALA	Gravuras ou desenhos mimeog/fotocop.
Adequação do material	Joguinhos
CONDICÕES DO ALUNO	Histórias lidas ou contadas
Disposição/descontração	Fichas e materiais diversos
Características psicológicas	Textos informativos
Requisitos acadêmicos	
Organização / disciplina	PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO DA ATIVIDADE
CONDICÕES DO PROFESSOR	Motivar para a atividade
Atitudes e sentimentos	Exploração prévia do tema
Objetivos pertinentes	Dinâmica de grupo
	controle do tempo
TEMAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO/ CORREÇÃO
Cotidianos dos alunos	Monitorar a auto-correção
Literatura infantil	Evitar correção gramatical
Passeios/aventuras/brincadeiras/sonhos	Questionar e incentivar oralmente
Descrição de pessoas ou animais	Corrigir em outro contexto
Sentimento/afetividade	Correção coletiva com a classe
Temas diversos	Pedir para o aluno ler para os demais
Contexto sócio-cultural	

Com base nessas classes e subclasses, foi feito um levantamento da frequência com que elas ocorreram e os dados obtidos foram organizados em tabelas.

Na análise das condições de sala de aula e dos materiais, efetuou-se uma avaliação atribuindo-se escore quanto à sua qualidade e adequação.

As condições físicas das salas de aula foram analisadas enquanto espaço para o processo ensino-aprendizagem. Para isso, foi definida uma escala de escore de acordo com os seguintes critérios: de zero a três - as condições da sala são ruins, apresentando mais de um problema (mobiliário em péssimo estado de conservação, sala escura e pequena, construção antiga com problemas no telhado etc); de quatro a sete - condições razoáveis, salas amplas, arejadas, mobiliário em bom estado, porém há problemas no quadro de giz ou iluminação, falta armário, estante para livros etc); de oito a dez - condições ideais. O resultado dessa análise é apresentado em gráfico ilustrativo adiante.

As condições de utilização do material foram analisadas quanto a sua adequação aos objetivos, inferidos da proposta implementada pela professora. Utilizamos uma escala de zero a dez, assim distribuída: de zero a quatro - o material utilizado pela professora não foi adequado à dinâmica de trabalho, ou seja, apresentou algum problema, dificultando a compreensão da proposta pelos alunos; de cinco a sete - apesar de bem elaborado, o material não foi suficiente ou limitou-se apenas a uma parte do trabalho; de oito a dez - o material atendeu ao objetivo proposto. Esses resultados são apresentados em gráfico adiante.

O tempo destinado à produção de texto foi computado a partir do início da atividade até o momento em que a professora

recolheu os textos. A variação da duração das aulas de produção de texto é apresentada em Gráfico adiante.

Sobre os textos produzidos pelos alunos

Foram solicitados ao professor todos os textos produzidos na aula observada. Desses, foram fotocopiados, para análise textual, apenas aqueles produzidos pelos seis alunos escolhidos (os três indicados pela professora como os “mais competentes” e três apontados como “os mais fracos”). Não foi divulgada essa seleção a qualquer elemento da escola, exceto à professora, que apontou os seis alunos, compondo um total de 60 (sessenta) textos para análise.

Visando verificar e corrigir qualquer desvio ou evitar algum viés da pesquisadora quanto ao estabelecimento dos critérios lingüísticos adotados na correção dos textos, fizemos uma consulta com um professor doutor em Lingüística, discutindo com ele nossos conceitos e critérios. Com esta finalidade também elaboramos um Protocolo para Especialista no qual colocamos o nosso objetivo, os procedimentos e materiais utilizados pela professora na aula de produção de texto, o horário e quantidade de alunos na turma, para que a professora²² examinadora observasse as condições de produção. Foi lhe pedido também que efetuasse a

²² Colaboraram nesse trabalho, além do professor Dr. em Lingüística, uma professora de 1ª grau da Escola de Educação Básica da UFU, com mestrado na

correção de uma amostra de dez textos (amostra aleatória de um texto por turma), para verificar se os critérios utilizados por ela estavam coerentes com aqueles por nós estabelecidos. Além disso ela ainda respondeu a três questões básicas referentes aos critérios e à Lingüística Textual.

Os Protocolos de Consulta aos especialistas revelaram que a coesão é um critério fundamental também para eles. Ao analisar os textos (amostra), observaram, entre outros aspectos, a seqüência lógica das idéias, o que traduzimos como coesão textual, pois a seqüência lógica é garantida pelos mecanismos e recursos de coesão que a criança utilizou no texto através das "marcas lingüísticas" que garantem a continuidade e seqüencialidade, revelando sua unidade de sentido, a consistência do texto (coerência).

Os textos foram lidos exhaustivamente buscando identificar os elementos lingüísticos. Os recortes foram feitos segundo os critérios extraídos dos protocolos das professoras pesquisadas, dos especialistas consultados e dos autores²³ da área de Lingüística Textual nos quais este trabalho se fundamenta.

Assim, a análise dos textos teve, como categorias prévias, aspectos lingüísticos, aspectos sociais e psicológicos.

área de Língua Portuguesa e uma professora do Programa de Mestrado em Lingüística da UFU.

²³ Além de Koch e Travaglia(1992,1993), Koch (1993) , Cagliari (1991), Gregolin (1993) e Geradi(1991), nos inspiramos ainda em um estudo feito por Ghiraldelo (1989), em que analisou textos de alunos de 3ª série do primeiro grau, destacando os mecanismos e recursos de coesão textual.

Através dos mecanismos e recursos de coesão e da coerência textual, procurou-se verificar a tessitura do texto e principalmente sua unidade de sentido, sua consistência. Além desses mecanismos (dimensão formal), foram levantados elementos da dimensão pragmática (relação da língua com seus usuários), que revelaram informações sobre os sentimentos expressos nos textos, os temas, os personagens e os elementos do cotidiano do aluno presentes em seu conteúdo, enfim, a relação do texto com o contexto, e mais especificamente, com os procedimentos que o professor utilizou na condução do processo e que foram categorizados em protocolos específicos.

Depois de elaborados, os protocolos de análise textual foram reanalisados pela orientadora e pesquisadora, visando corrigir e adequar possíveis desvios na classificação. Esse material foi analisado também por uma profissional da área (graduanda do curso de letras da UFU), que trabalha com correção de redação.

O Quadro 6 resume as classes e subclasses de aspectos contemplados na análise dos 60 textos analisados neste trabalho.

Quadro 6. Classes e subclasses de aspectos contemplados na análise dos textos produzidos pelos alunos.

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS
MECANISMOS DE COESÃO / COERÊNCIA
COESÃO REFERENCIAL
Substituição pro-forma pronominal
Substituição pro-forma adverbial
Substituição pro-forma quantitativa
Substituição por zero - elipse
Reiteração - nomes genéricos
Reiteração - repetição do mesmo item lexical
Reiteração - sinônimos ou hiperônimos
COESÃO SEQUENCIAL
Recorrência - tempos verbais
Recorrência - de termos
Recorrência - de estruturas
Progressão - encadeamento por conexidade temporal
Progressão - encadeamento por conectores do tipo lógico
COERÊNCIA
unidade comunicativa
TIPOLOGIA TEXTUAL
Narrativo / Descritivo
CARACTERÍSTICA DO CONTEÚDO
RELAÇÃO ALUNO-PERSONAGEM (VISÃO DO ALUNO)
Personagem é o próprio aluno
Personagem é o aluno no papel de animal (1ª pessoa)
Personagens animais (outros- 3ª pessoa)
Personagens são crianças (outros- 3ª pessoa)
Personagens são crianças e adultos (3ª pessoa)
Personagens são pessoas e animais (3ª pessoa)
TEMÁTICA DO CONTEÚDO
Passeios/ aventuras/ brincadeiras/ sonhos
Descrição de pessoas e animais
Vida ou relação de adulto
Sentimentos/ afetividade
Contexto social/ cultural.
DIMENSÕES DA AUTO-EXPRESSÃO
Criatividade/ diferenciação
Atitudes e Sentimentos
Visão Sócio-Política

Com base nessas classes e subclasses foi feito o levantamento da frequência desses aspectos, elaborando-se tabelas para a apresentação descritivo-qualitativa dos dados.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

Os resultados são apresentados a seguir, partindo-se dos dados de relatos das professoras referentes a concepções sobre produção de texto, às condições de produção de texto, os critérios de avaliação e às dificuldades. Em seguida são apresentados os dados de relatos dos alunos sobre a preferência e concepções relativas à produção de texto, as dificuldades e atitudes em relação às condições associadas a essa atividade, com destaque para as preferências e hábitos de leitura, e a percepção de dificuldades relativas à produção de texto. Em um terceiro bloco, são apresentados os resultados referentes aos dados de observação em sala de aula e por último a análise dos textos dos alunos.

DADOS DE RELATOS DAS PROFESSORAS

Esses dados foram organizados em tabelas que privilegiaram as concepções, condições de produção, critérios de avaliação, dificuldades na produção de texto e a formação das professoras.

Concepções em produção de texto

A análise das concepções das professoras sobre produção de texto na escola buscou identificar sua compreensão sobre a natureza da ação do aluno ao produzir um texto e também a natureza da atividade pedagógica (professor-aluno), especialmente no que diz respeito a objetivos, critérios e função da atividade.

As falas, agrupadas e examinadas de acordo com sua ênfase em aspectos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, sociolingüísticos, sociais e políticos, resultaram em um sistema de classes e subclasses, cujas denominações e freqüências são apresentadas na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1. Freqüência absoluta (FA) e relativa (FR) das classes e subclasses referentes às concepções das professoras sobre produção de texto.

CONCEPÇÕES	F. A.	F. R. (%)
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS		
Expressão escrita	9	14
Relação oralidade escrita	7	11
Aprendizagem da estrutura textual	6	9
Aprendizagem de gramática	4	6
TOTAL	26	41
ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS		
Preparação para vida extra escolar	8	12
Representação da vivência e da cultura	5	8
TOTAL	13	20
ASPECTOS PSICOLÓGICOS		
Desenvolvimento cognitivo	7	11
Desenvolvimento sócio-afetivo	5	8
TOTAL	12	19
ASPECTOS PEDAGÓGICOS		
Instrumento de diagnóstico/avaliação	5	8
Aprendizagem escolar	4	6
TOTAL	9	14
ASPECTO SÓCIOLINGÜÍSTICO		
Aquisição da linguagem padrão	4	6
TOTAL	4	6
TOTAL	64	100

Desse total, verifica-se que a maior proporção de falas refere-se a aspectos lingüísticos (41%), entre os quais se destacam a noção de que a produção de texto envolve a expressão escrita (14%), a relação oralidade-escrita (11%) e a aprendizagem da estrutura textual (09%). Isso demonstra a relevância desse aspecto na concepção das respondentes investigadas.

Embora em menor freqüência, verifica-se que as professoras também se referem às dimensões sócio-política (20%) e psicológica (19%) da produção de texto, destacando, no primeiro caso, a função dessa atividade na preparação para a vida extra-escolar (12%) e, no segundo caso, a importância da atividade para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (11%). Já os aspectos pedagógicos e sociolingüísticos foram os menos enfatizados pelos respondentes (14% e 06% das falas apenas).

Condições de produção de texto

As condições de produção de texto foram examinadas a partir das falas referentes ao foco dessas condições (alunos, professores, fontes de conteúdo, temas, materiais) e a aspectos específicos dos procedimentos na condução, na avaliação e na correção da atividade.

A Tabela 2 apresenta o sistema de classes e subclasses resultante da classificação dos dados de relatos das professoras referentes às condições de produção de texto.

Tabela 2. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) das classes e subclasses de relatos das professoras sobre as condições de produção de texto.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO.	FA	FR %
PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO		
Evitar a correção gramatical	8	6
Fazer anotações positivas no texto	7	5
Valorizar o esforço em produção de texto	6	5
Questionar e incentivar oralmente	5	4
Monitorar a auto-correção	4	3
Corrigir em outro contexto	2	2
Assinalar os erros para reescrita	1	1
Ler para a classe	1	1
Corrigir coletivamente	1	1
TOTAL	35	27
PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO DA ATIVIDADE		
Motivar para a atividade	8	6
Explorar previamente o tema	8	6
Ajudar/incentivar o aluno	4	3
Estimular a criatividade	3	2
Coordenar produções coletivas	3	2
Dramatizar o conteúdo	1	1
TOTAL	27	21
FONTES DE CONTEÚDO		
Cotidiano dos alunos	9	7
Literatura infantil	6	5
Outras disciplinas	4	3
TOTAL	19	15
TEMAS		
Brinquedos/brincadeiras	5	4
Pessoas	3	2
Eventos	3	2
Experiência imediata	3	2
Natureza	1	1
Animais	1	1
TOTAL	16	12,5
MATERIAIS UTILIZADOS		
Gravuras e desenhos	9	7
Gravador, fitas, etc.	4	3
Cineminha/ filmes	2	2
Joguinhos	1	1
TOTAL	16	12,5
PROFESSOR		
Atitudes e sentimentos	8	6
Formação e habilidades	4	3
Preparação das atividades	3	2
TOTAL	12	12
TOTAL	128	100

Do total de 128 relatos das professoras referentes às condições de produção de texto, verifica-se que o maior percentual refere-se aos procedimentos de avaliação (27%), entre os quais destaca-se a idéia de que não se deve fazer a correção gramatical (6%) e sim fazer anotações positivas no texto (5%), valorizando o esforço da criança em produção de texto (5%).

Outro conjunto de dados que também se mostrou relevante foram os procedimentos de condução da atividade (21%), em que se evidenciou a preocupação das professoras com a motivação (6%) e a exploração prévia do tema (6%), revelando também que a dramatização é um recurso pouco explorado por elas (1%).

As fontes de conteúdo apareceram em 15% dos relatos, evidenciando que o cotidiano (7%) e a literatura infantil (5%) são as principais fontes de conteúdos para as produções de textos. Quanto aos temas e materiais utilizados, referidos em 12,5% das falas, destacam-se aqueles relativos a brinquedos e brincadeiras (7%) e ao uso de gravuras e desenhos (4%). Um dado interessante foi a pequena percentagem relativa ao tema animais, com apenas 1%.

As condições relativas ao professor foram as menos enfatizadas (12%), porém apresentando um dado relevante: o destaque às atitudes e sentimentos do professor (6% das falas).

Cr terios de avalia o em produ o de texto

Os cr terios de avalia o identificados e/ou inferidos dos relatos das professoras focalizam os aspectos ling sticos e foram organizados nas classes e subclasses apresentadas na Tabela 3, abaixo.

Tabela 3. Freq ncia absoluta (FA) e relativa (FR) das subclasses de cr terios de avalia o identificados nas falas das professoras:

CRITÉRIOS DE AVALIA�O	F.A.	F.R %
Coesão e coerência	9	47
Gramática (ortografia, pontua�o)	7	37
Criatividade	2	11
Extensão do texto	1	05
TOTAL	19	100

Dentre os cr terios de avalia o, as professoras destacaram, em seus relatos a coes o/coer ncia textual (47%) e a gram tica (37%), referindo-se, neste caso, especificamente   ortografia e   pontua o. Esses dados revelaram que a maior  nfase concentra-se nos aspectos ling sticos, sendo que a criatividade foi um aspecto "mais psicol gico", citado em apenas 11% dos relatos.

Dificuldades em produ o de texto

Na an lise dos relatos das professoras em rela o  s dificuldades por elas percebidas na produ o de textos, as subclasses foram estabelecidas de acordo com a fonte de

Formação continuada do professor

O relato das professoras mostra que elas reconhecem que algumas de suas características são importantes no processo de produção de texto e que a formação continuada, que ocorre no dia-a-dia, reflete-se no desempenho do professor através de sua prática. Esse resultado é apresentado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5. Frequência relativa (FR) e absoluta (FA) das classes e subclasses referentes à auto-avaliação das professoras sobre suas características em relação à produção de texto (formação continuada):

CARACTERÍSTICAS REFERIDAS	F.A	F.R %
FORMAÇÃO CONTINUADA	8	42
Cursos (reciclagem 40ª SER)	7	37
Investimento em produção de texto	2	11
Projetos	2	11
Troca de experiência		
TOTAL	19	100

A auto-avaliação das professoras apresenta uma visão do perfil das docentes que compuseram o universo da pesquisa. Esse perfil passa pelo investimento da própria professora em produção de texto, referido em 37% das falas, além de 42% de referências à participação das professoras em cursos (reciclagens promovidas pela 40ª SRE), o que sugere investimento em formação continuada. Desse total, uma pequena percentagem revelou envolvimento em projetos e troca de experiências (11%).

DADOS DE RELATOS DOS ALUNOS

Os relatos dos alunos em entrevista semi-estruturada foram organizados de acordo com as classes e subclasses já definidas no instrumento: a preferência da produção de texto em relação às demais atividades de português, a concepção dos alunos sobre produção de texto, as atribuições sobre as condições de produção de texto incluindo-se as preferências e condições de leitura, as dificuldades percebidas na produção de texto. Cada um desses conjuntos é apresentado a seguir.

Preferência: produção de texto/ atividades de Português

As avaliações dos alunos quanto à preferência pelas atividades da disciplina de Português (particularmente pela produção de texto) são apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos alunos conforme atividades das aulas de Português, referidas como mais desejadas ou mais rejeitadas.

ATIVIDADES DAS AULAS DE PORTUGUÊS	QUE MENOS GOSTA		QUE MAIS GOSTA	
	FA	FR %	FA	FR %
	11	18	16	27
Cópia	2	3	15	25
Produção de texto	4	7	10	17
Leitura silenciosa	16	27	8	14
Ditado	9	15	6	10
Leitura oral	10	17	4	7
Gramática	7	12	1	2
Interpretação de texto	1	2	-	-
Não respondeu				
TOTAL	60	100	60	100

Percebemos na tabela acima que a atividade de ditado foi referida como a mais indesejável (27% dos alunos), seguida pelas atividades de cópia (18%), gramática (17%) e leitura oral (15%). A produção de texto foi referida como indesejável apenas por 3% dos alunos.

A preponderância do aspecto pedagógico (59%) sobre os demais deixa evidente que a visão do aluno sobre produção de texto passa pela idéia que esta é uma atividade com finalidade pedagógica, mas o dado mais relevante foi a revelação de que eles reconhecem a função da produção de texto no desenvolvimento da leitura e da escrita (35%). O aspecto lingüístico foi encontrado em 25% dos relatos, destacando-se a noção de que a produção de texto é a aprendizagem da escrita, isto é, resume-se à expressão escrita. Os aspectos psicológicos e os aspectos sociais e políticos foram identificados em apenas 9% e 7%, respectivamente, dos relatos dos alunos.

Condições para produção de texto

As classes e subclasses relativas às condições para produção de texto foram organizadas e examinadas a partir do foco dessas condições (considerando aluno, professor, material e sala de aula), dos procedimentos (de condução e de avaliação) utilizados pelo professor apontados pelos alunos e, mais especificamente, a partir das atividades e habilidades de leitura, entendida e reconhecida na literatura como uma condição particularmente relevante nesse processo. Os resultados são apresentados nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) das classes e subclasses de relatos dos alunos relativas às condições para produção de texto, conforme o foco dessas condições.

CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO		FA	FR %
DO ALUNO			
Raciocínio/elaboração		22	41
Domínio da escrita		5	9
Concentração/atenção		5	9
Leitura prévia		1	2
Trabalho coletivo		1	2
	TOTAL	34	63
DOS MATERIAIS			
Gravuras e desenhos		12	22
	TOTAL	12	22
DO PROFESSOR			
Acompanhamento da atividade/cooperação		6	11
	TOTAL	6	11
DA SALA			
Organização e silêncio		2	4
	TOTAL	2	4
	TOTAL	54	100

Através desses dados, verifica-se que 63% dos alunos “localizaram” as condições para produção de texto no próprio aluno, especialmente nas habilidades de raciocínio e elaboração (41%). Os focos pedagógicos (materiais, professor e condições de sala de aula), foram referidos apenas por uma minoria (22%, 11% e 4% respectivamente).

Tabela 9. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos alunos nas classes e subclasses relativas a avaliação dos procedimentos de produção de texto, de acordo com a preferência ou rejeição por elas avaliadas.

AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	QUE MENOS GOSTA		QUE MAIS GOSTA		
	FA	FR %	FA	FR %	
DE CONDUÇÃO DA ATIVIDADE					
Apoio de histórias/poesia	28	47	26	43	
Tema livre	5	8	12	20	
Apoio de estímulos visuais (gravuras)	3	5	9	15	
Apoio verbal (verbalização)	17	28	8	13	
Outros	4	7	4	7	
Não responderam	3	5	1	2	
	TOTAL	60	100	60	100
DE AVALIAÇÃO/CORREÇÃO					
Anotações no texto	9	15	18	30	
Correção por cima da palavra	20	33	13	22	
Correção no quadro	6	10	13	22	
Apontando o que melhorar	10	17	11	18	
Trocando os textos entre os colegas	12	20	5	8	
Não respondeu/ não sabe	3	5	-	-	
	TOTAL	60	100	60	100

Através desse conjunto de dados verifica-se que as atividades de produção de texto que utilizam histórias (lidas, contadas, ilustradas) e poesias são as preferidas por quase metade dos alunos (43%), e as mais rejeitadas pela outra parte (47%), ou seja, a classe é dividida quanto a isso. Já as atividades que utilizam estímulos visuais (gravuras, desenhos) obtiveram o menor índice de rejeição (5%), apesar de terem sido apontadas como as preferidas por uma minoria (15%).

Quanto aos procedimentos de avaliação ou correção, uma percentagem considerável de alunos (30%) disse preferir quando a professora faz anotações no texto (*feedback*). Apesar de 22% dos alunos dizerem preferir a correção direta sobre a palavra, ela foi também a mais rejeitada, com 33%, o que permite afirmar que não há consenso sobre isso.

Visando ampliar os dados relativos aos procedimentos utilizados pelos professores nas aulas de produção de texto, segundo a perspectiva dos alunos, a Tabela 10 resume a frequência com que ocorrem, de acordo com a percepção dos alunos.

Tabela 10. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos alunos conforme indicação dos procedimentos mais e menos utilizados pelas professoras nas aulas de produção de texto.

PROCEDIMENTOS	+UTILIZA		-UTILIZA	
	FA	FR %	FA	FR %
	20	33	31	52
Apoio de histórias/ poesias	18	30	5	8
Apoio de estímulos visuais	10	17	12	20
Apoio oral (exploração oral)	5	8	10	17
Tema livre	7	12	2	3
Não responderam				
TOTAL	60	100	60	100

Um dado interessante é que, apesar de 33% dos alunos apontarem as atividades de produção de texto, apoiadas em histórias e poesias como as mais utilizadas pelas professoras, 52% deles afirmaram serem elas as menos utilizadas, portanto não houve consenso nas respostas apresentadas. As atividades com o apoio de estímulos visuais foram referidas por 30% dos alunos, destacando-se em relação ao percentual de alunos que disseram que eram menos utilizadas (apenas 8%).

Leitura: atividade de apoio à produção de texto

O exame do interesse por leitura e dos tipos de leituras preferidas pelas crianças possibilitou a ampliação dos dados relativos à percepção dos alunos sobre as condições para a produção de texto. Eles são apresentados na Tabela 11 abaixo.

Tabela 11. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos alunos conforme preferências e hábitos em leituras.

LEITURA	FA	FR %
OPÇÕES	53	88
Gostam de ler	2	3
Gostam mais ou menos	1	2
Não gostam	4	7
Não respondeu		
TOTAL	60	100
MATERIAL DE LEITURA	44	73
Tem material de leitura em casa	12	20
Não tem material de leitura em casa	4	7
Não respondeu		
TOTAL	60	100
TIPOS DE LEITURAS PREFERIDAS	29	48
Literatura infantil (historinhas)	21	35
Gibi	3	5
Revista	2	3
Jornal	1	2
Outros	4	7
Não responderam		
TOTAL	60	100

Os resultados obtidos através desses dados deixaram evidente o interesse pela leitura (88% deles afirmaram gostar de ler), sendo que a maioria (73%) relatou possuir material de leitura em casa. Como era previsível, devido à faixa etária pesquisada, a preferência por livros infantis (48%) e gibis (35%) destacou-se no rol de opções apresentadas.

Dificuldades em produção de texto

Os dados de relatos dos alunos, referentes às dificuldades para produzir texto, foram organizados conforme as fontes de dificuldades (a professora, a escola e os próprios alunos) e segundo o tipo de dificuldade associada a cada uma dessas fontes. Essa análise resultou nas classes e subclasses apresentadas na Tabela 12.

Tabela 12. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos alunos nas classes e subclasses de dificuldades em produção de texto por eles apontadas.

DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTO	FA	FR %
RELATIVAS AO ALUNO	37	62
Conversa dos colegas / barulho	15	25
Requisitos acadêmicos		
RELATIVAS À PROFESSORA	1	2
Objetivos pertinentes		
RELATIVAS À ESCOLA	1	2
Excesso de alunos por sala		

* A frequência relativa foi calculada com base no total de respostas ou seja, 60 alunos.

Esses dados demonstram que, para a maioria dos alunos, as dificuldades em produção de texto têm origem neles próprios, ou seja, são provocadas por barulho devido a conversa dos colegas (62%) e também por suas próprias limitações acadêmicas (25%), como as dificuldades de leitura, de escrita etc. Apenas um percentual insignificante de alunos (2%) mencionou o professor e a escola como fontes de dificuldades para produzir textos.

DADOS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.

Os dados abaixo, organizados e apresentados através de Tabelas e Figuras, referem-se às condições para produção de texto, identificadas nas dez observações realizadas em sala de aula.

Condições para produção de texto.

A análise das condições de produção de texto observadas nas aulas buscou identificar as condições físicas da sala de aula, enquanto espaço onde ocorre a atividade, as condições apresentadas pelos alunos e professores, as fontes de conteúdos, os temas desenvolvidos, os materiais utilizados, os procedimentos das professoras na condução e avaliação da atividade. Os resultados foram organizadas na Tabela 13.

Tabela 13. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) das classes e subclasses de condições examinadas conforme a quantidade de aulas observadas.

CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO	FA	FR
CONDIÇÕES DO ALUNO		
Organização e disciplina	8	80
Característica psicológica	2	20
Disposição/descontração	5	50
Requisitos acadêmicos	3	30
CONDIÇÕES DO PROFESSOR		
Atitudes e sentimentos	5	50
Objetivos pertinentes	5	50
TEMAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTO		
Passeios/aventuras/brincadeiras/sonhos	7	70
Descrição de pessoas e/ou animais	2	20
Sentimento/afetividade	2	20
Contexto sócio-cultural	1	10
Temas diversos	1	10
MATERIAIS UTILIZADOS		
Gravuras ou desenhos	9	90
Histórias lidas ou contadas	2	20
Textos informativos	2	20
Fichas	1	10
Joguinho	1	10
PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO DA ATIVIDADE		
Exploração prévia do tema	9	90
Motivação para a atividade	7	70
Dinâmica de grupo	2	20
PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO/CORREÇÃO		
Monitorar a auto correção	4	40
Evitar correção gramatical	2	20
Questionar e incentivar oralmente	2	20
Ler para os demais	2	20
Corrigir coletivamente com a classe	1	10
Corrigir em outro contexto	1	10

*A frequência relativa foi calculada a partir do total de 10 aulas observadas.

Esses dados revelam que a condução da atividade se faz principalmente pela exploração prévia do tema (90%), além dos procedimentos motivacionais (70% cada). Quanto aos materiais utilizados, o destaque foi a utilização de gravuras e desenhos que permearam 90% das aulas observadas, ao contrário de histórias

lidas ou contadas, ou de textos, que estiveram presentes em apenas 20% das aulas.

Outro bloco que também se destacou refere-se aos procedimentos de avaliação ou correção utilizados pelas professoras. Dentre eles, o trabalho de acompanhamento, ou seja, monitorar a auto-correção, ocorreu em 80% das aulas observadas e os procedimentos que evitam a correção gramatical e visam o incentivo oral, em apenas 20% delas.

Com relação aos temas desenvolvidos nas aulas de produção de texto, os mais comuns foram os de passeios, aventuras, brincadeiras e sonhos, que ocorreram em 70% das aulas. A descrição de pessoas e animais, além da exploração de temas ligados a sentimentos e afetividade ocorreram em 20% das aulas, enquanto que os temas diversos ou referentes ao contexto sócio-cultural tiveram ocorrência em apenas 10% das aulas.

Do total de observações referentes às condições do aluno no decorrer das aulas, a maior ênfase está na organização (80%). Seguida pelos problemas relativos à falta de requisitos acadêmicos (39%) e características psicológicas (20%). A disposição e descontração foram verificadas em 50% das observações.

Nas condições relativas às professoras, tanto os objetivos pertinentes quanto as atitudes e sentimentos relativos a produção de texto (interesse, entusiasmo) foram observados em 50% das aulas.

A análise das condições físicas das salas de aula verificadas nas diferentes escolas visitadas nesse trabalho e os escores atribuídos a essas condições, são ilustrados na Figura 1.

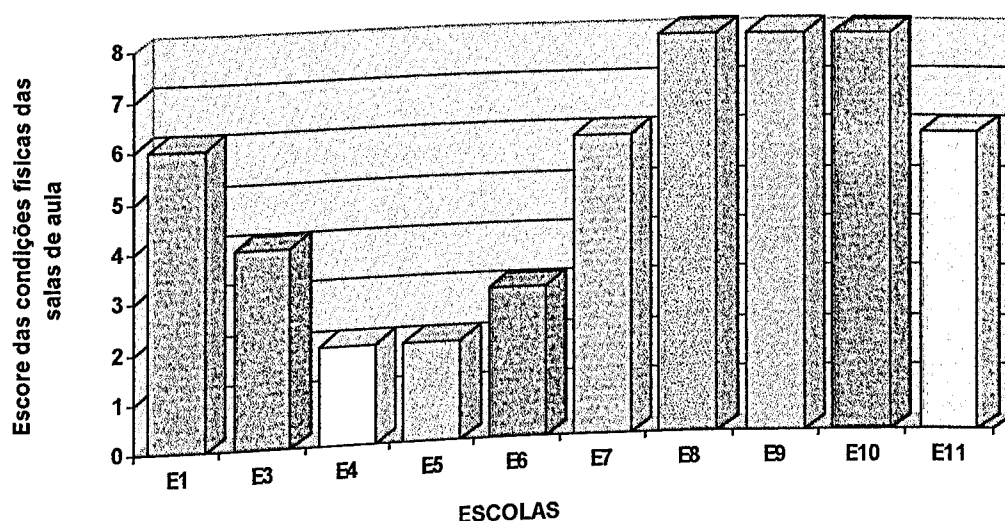


Figura 1- Avaliação das condições físicas das salas de aula, em uma escala de 0 a 10 (zero a três: ruim; quatro a sete: razoável; oito a dez: ideais).

Verifica-se que, do total de dez escolas observadas, nenhuma delas apresentou condições ideais em suas salas de aula. Três possuíam boas condições de trabalho, quatro apresentavam condições razoáveis, isto é, alguns problemas, que contudo, não inviabilizavam o processo ensino-aprendizagem. No entanto, três foram classificadas como ruins quanto ao estado das salas, visto que apresentaram mais de um problema.

A análise das condições do material utilizado nas aulas observadas, sua adequação quanto aos objetivos da atividade implementada pela professora e os escores relativos a essa análise, são ilustrados na figura 2.

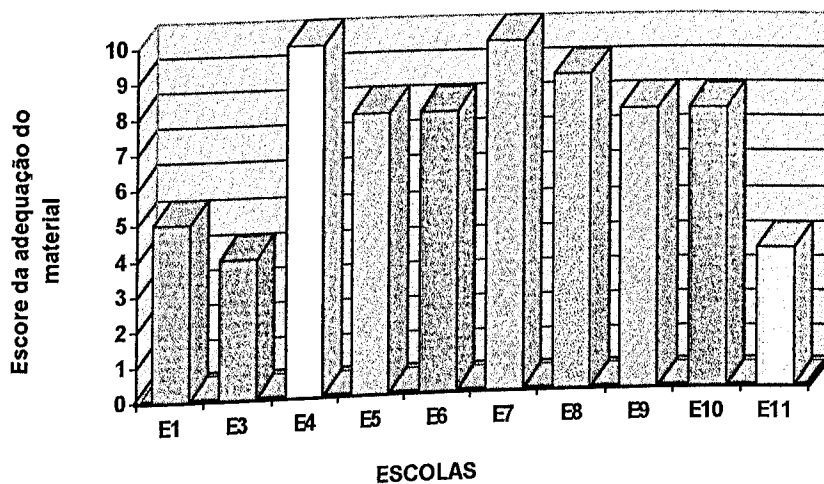


Figura 2- Avaliação das condições do material utilizado nas aulas observadas, em uma escala de 0 a 10 (0 a 4: o material apresentou algum problema, dificultando sua compreensão - 5 a 7: limitou-se apenas a uma parte do trabalho - 8 a 10: atendeu ao objetivo proposto).

Os dados revelaram que na maioria das escolas (sete em dez), os materiais utilizados estavam adequados aos objetivos que podiam ser inferidos por observação (utilização de histórias em seqüência, com desenhos coloridos), promovendo uma boa aceitação e envolvimento da sala. Verificou-se também um caso em que, apesar de a proposta ser interessante, o material não conseguiu estimular e envolver os alunos na atividade (fichas com nomes de animais que deveriam ser imitados). Em outras duas situações, os materiais utilizados apresentaram problemas quanto à qualidade e compreensão (desenhos confusos), comprometendo a proposta de trabalho.

Na figura 3 abaixo, é apresentada uma ilustração relativa a variação média das aulas de produção de texto que foram observadas no decorrer do trabalho de campo.

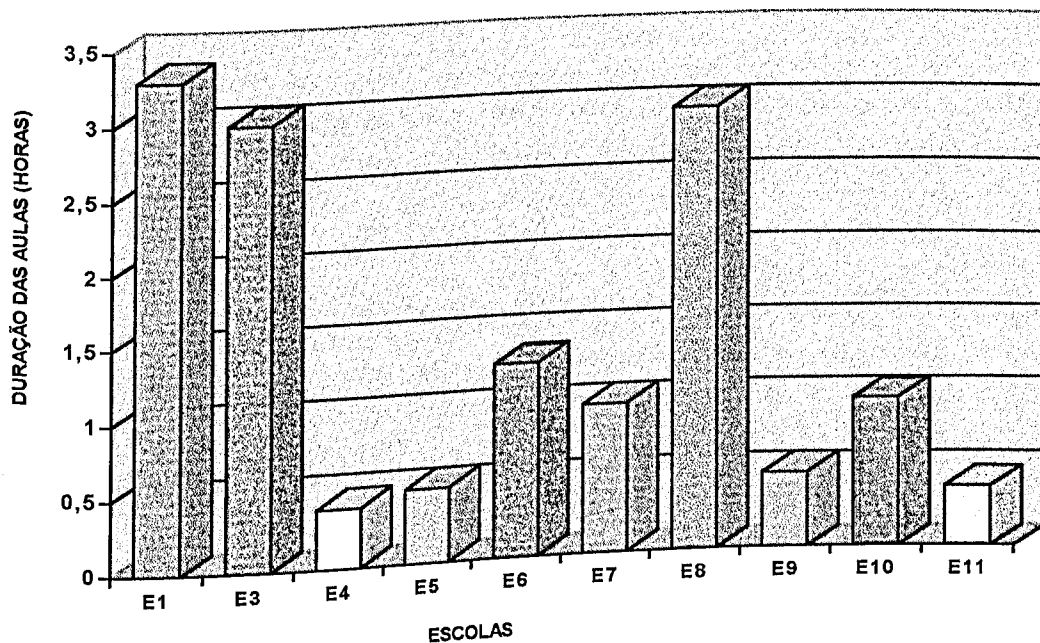


Figura 3 -Duração média das horas/produção de texto.

Do total de dez aulas, verifica-se que 70% delas tiveram uma duração média entre 40 min e 1h 30 min e apenas três (30%) tiveram uma média entre 3h e 3h 30 min.

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Os dados obtidos na análise dos textos dos alunos, organizados conforme suas características lingüísticas, de conteúdo e de auto-expressão, são apresentadas a seguir.

Características lingüísticas dos textos examinados

As classes e subclasses de características lingüísticas identificadas nos textos dos alunos são resumidas na Tabela 14.

Tabela 14. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos textos conforme as características lingüístico-textuais neles identificadas.

Características Lingüístico-Textuais	F.A	F.R %
Coesão seqüencial	50	83
Progressão encadeamento por conectores	43	72
Recorrência tempos verbais	28	47
Progressão encadeamento por conexidade	7	12
Recorrência de estruturas	4	7
Recorrência de termos		
Coesão referencial	45	75
Substituição pro-forma pronominal	14	23
Substituição pro-forma adverbial	14	23
Reiteração sinônimos ou hiperônimos	12	20
Substituição por zero (elipse)	11	18
Reiteração nomes genéricos	8	13
Reiteração repetição do mesmo item lexical	4	7
Substituição pro-forma quantitativa		
Coerência	59	98
Unidade de sentido		
Tipologia	59	98
Narração/descrição		

* A frequência relativa foi calculada com base no total de textos examinados (60 textos).

No caso da coesão seqüencial, destaca-se a progressão através de encadeamento por conectores (83%), a recorrência por tempos verbais (72%) e a progressão com encadeamento por conexidade (47%). Na coesão referencial predomina a substituição pró-forma pronominal (75%) e, em cerca de 20% dos textos, as demais categorias, com exceção da substituição pró-forma quantitativa, que ocorreu em apenas 7% dos textos.

Características do conteúdo

A análise dos dados relativos às características do conteúdo centrou-se na caracterização dos personagens e temas desenvolvidos, o que resultou em um sistema de classes e subclasses apresentado na Tabela 15 a seguir.

Tabela 15. Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) dos textos dos alunos conforme as classes e subclasses das características de conteúdo identificadas.

Característica do conteúdo	F.A	F.R %
RELAÇÃO ALUNO PERSONAGEM	17	28
Personagem animal-3ª pessoa	17	28
Personagens pessoas e animais-3ª pessoa	10	17
Personagens criança-3ª pessoa	7	12
Personagens próprio aluno-1ª pessoa	6	10
Personagens crianças e adultos- 3ª pessoa	2	3
Personagens aluno/animal-1ª pessoa		
TEMÁTICA DO CONTEÚDO	39	65
Passeios-aventuras-brincadeiras-sonhos	2	3
Descrição: pessoas e animais	1	2
Vida ou relação de adulto		

* A frequência relativa foi calculada a partir do total de textos examinados (60).

Observando-se a Tabela 15, pode-se dizer que nos textos dos alunos predominaram personagens animais (28%), pessoas e animais (28%) e crianças (17%), envolvidos em temas relativos a passeios, aventuras, brincadeiras e sonhos (65%).

Dimensões da auto-expressão

A análise dos dados referentes às dimensões da auto-expressão identificada nos textos dos alunos possibilitou a elaboração da Tabela 16 abaixo, na qual são apresentados os

elementos que emergiram no decorrer do estudo: as atitudes e sentimentos, a criatividade e a visão sócio-política.

Tabela 16- Frequência absoluta (FA) e relativa (FR) das subclasses identificadas nos textos dos alunos relativas a dimensões da auto-expressão.

DIMENSÃO DA AUTO-EXPRESSÃO	F.A	F.R
Atitudes e sentimentos	53	88
Criatividade: diferenciação/divergência	42	70
Visão sócio-política	7	12
TOTAL	10	17

*A frequência relativa de cada classe foi calculada com base no total de 60 textos.

A expressão de atitudes e sentimentos permeou a quase totalidade (88%) dos textos examinados, evidenciando sua relevância na construção do texto infantil. A criatividade, enquanto diferenciação e divergência, também foi um elemento constante na maioria dos textos analisados (70%), ao contrário da visão sócio-política, presente em apenas 12%, demonstrando que a elaboração de uma visão crítica e global não foi objeto de preocupação dos alunos nos textos (e provavelmente também dos professores na atividade).

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO

Partindo do princípio de que a produção de texto é um processo complexo, acreditamos que, para descrevê-lo, é necessária a colaboração de diversas áreas, como a lingüística, a psicologia, a sociolingüística²⁴ e a pedagogia. Visando apreender o fenômeno a partir desses vários enfoques, analisamos as falas das professoras, dos alunos e observações em sala de aula referentes às concepções sobre produção de texto, suas condições de produção, os critérios de avaliação, as dificuldades e a formação e investimento das professoras em produção de texto, tendo como parâmetro não só os dados empíricos como também o referencial teórico adotado na pesquisa e a análise dos textos produzidos no decorrer das aulas observadas.

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E ALUNOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTO NO COTIDIANO ESCOLAR.

Os relatos das professoras contemplaram os aspectos sociopolíticos, sociolingüísticos e psicológicos, mas especialmente os lingüísticos e pedagógicos (Tabela 1). Entre os

²⁴ Segundo Dubois (1995, p.563), sociolingüística é a “disciplina sociológica que utiliza os fatos da língua como índices das estratificações sociais”.

alunos os aspectos mais relevantes também foram os lingüísticos e pedagógicos (Tabela 7) e na observação em sala de aula novamente os aspectos pedagógicos e lingüísticos se mostraram mais (Tabela 14).

Esse mapeamento contribuiu para a compreensão de que o processo de produção de texto se funde, na concepção das professoras, com o conceito de texto, e se reflete diretamente nas concepções dos alunos.

Verificamos que foram atribuídos vários significados à produção de texto, porém o aspecto lingüístico foi o mais relevante na elaboração desses significados (41% dos relatos, Tabela 1), pois os sujeitos revelaram uma visão de produção de texto enquanto "registro de idéias" da criança, como afirmam P1 e P9:

"[Produção de texto] é uma forma de registro de idéias".
 (P1)
"(...) a produção de texto é que nós pensamos, falamos e depois põe no papel, né?" (P9)

Essa visão também é percebida na concepção das crianças quando relacionam a produção de texto à escrita. Em 22% dos relatos (Tabela 7), produzir texto é escrever. Isso nos faz inferir que os aspectos lingüísticos que permeiam a concepção do aluno constituem uma assimilação do discurso do professor, visto que este é o aspecto preponderante na concepção do professor. Segundo os alunos:

“É bom, nós pode escrever... inventar coisas, dá um título pra ela”(E3)
“[Produção de texto é] legal. [...] Porque a gente inventa historinha e escreve”. (L2)

Nos relatos das professoras a relação entre oralidade e escrita (11%, Tabela 1), isto é, a importância da fala (linguagem oral) para a construção textual foi enfatizada. Na maioria das vezes, no processo de produção textual, principalmente nas séries iniciais do 1º grau, a oralidade precede a escrita do texto. Segundo P4 e P11,

“Eu tenho que falar certinho, tenho que escrever certinho. Aprender a falar, aprender a escrever”.(P4)
“A produção de texto é a fala do aluno, é o que ele escreve. Do jeitinho que ele fala, ele escreve; se fala errado ele escreve errado. Então se o aluno aprende a redigir correto ele vai falar correto” (P11).

Verifica-se que as crianças ainda não conseguem perceber a relação entre oralidade e escrita. Para elas, produção de texto é “*simplesmente*” escrever. Assim, não compreendendo essa relação, não compreendem também a diferença entre a linguagem oral e a escrita e por isso, na maioria das vezes, escrevem como falam.

A oralidade é lembrada por uma minoria dos alunos (3%, Tabela 7), mas limita-se aos procedimentos do professor, à permissão de falar.

“Eu gosto, mais ... a professora dá menos mas eu gosto muito de fazer, é bom, porque tem muita coisa que você pode falar” (D 3).

A dificuldade de conceituar a produção de texto justifica a sobreposição de alguns relatos, em que a professora faz referências a diferentes aspectos lingüísticos.

Analisar esses dados nos remete a duas grandes ciências. A psicologia, ao estudar como o indivíduo aprende (como se dá o conhecimento), atribui à linguagem (teoria sócio-interacionista de Vygotsky) um papel relevante, servindo “não apenas como instrumento de comunicação social ou de expressão do pensamento, porém como o próprio meio pelo qual o pensamento passa a existir” (Del Prette e Del Prette, 1995, p.155). Assim, quando as professoras associam a fala (linguagem) à escrita da criança, elas, de certo modo, apresentam uma concepção de produção de texto, enquanto interação entre o contexto vivido e a leitura da palavra, o que implica muito mais que uma simples decodificação. Vygotsky (1991) deixa claro que a linguagem possibilita à criança recursos para solucionar problemas. O pensamento verbal constitui para as crianças uma nova e superior forma de atividade, tendo como base o contato social. Portanto, a produção de texto, nessa concepção, contribui para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pois,

além de trabalhar com o sistema simbólico, pode também resgatar o contexto sócio-histórico da criança.

A importância da produção de texto dentro do processo ensino-aprendizagem se destaca não só pelos aspectos lingüísticos que efetivamente são trabalhados, como também pelos aspectos psicológicos, pois envolve interações sociais, que viabilizam a expressão criativa e a manifestação de sentimentos e emoções. Todo esse conjunto de fatores pode levar a um desenvolvimento cognitivo fundamental para a aprendizagem. Os dados revelaram que apenas 6% (Tabela 1) dos relatos apontaram para a importância da produção de texto na aprendizagem escolar, portanto a concepção predominante das professoras praticamente não inclui esse aspecto.

“Eu acho que a produção de texto é uma...é um dos itens mais importantes que tem na escola [...] A produção de texto eu acho que ela ajuda em todas as matérias”.(P5)
“(...) eu considero muito importante a produção de texto na vivência da criança dentro da escola e fora da escola [...] Eu sou uma das que coloca a produção de texto em primeiro lugar [...] Eu uso ela pra tudo”.(P7)

Ainda investigando as concepções de texto e produção de texto presentes nos relatos das professoras, foi possível encontrar referências ao aspecto psicológico. Observamos que 11% dos relatos (Tabela 1) atribuem a função de desenvolvimento cognitivo à produção de texto, o que nas falas estava relacionado

diretamente com o desenvolvimento da criatividade, ou à manifestação do comportamento criativo.

“[através da PT] Ela vai aprender a criar [...] se você habitua ela a colocar no papel, a criar, ela vai para a 3ª série, ela vai ter gosto de criar [...] eu acho que desenvolve demais a criatividade da criança”.(P4)

“Ou criamos aí põe no papel. E nesse ‘coloca no papel’ a nossa imaginação [...] e depois a parte do imaginário, a criação mesmo”.(P9)

“Eu acho que a produção de texto é muito importante pra criatividade do aluno. Porque ele, se ele ficar bitolado no que a gente fala ele nunca vai transmitir a idéia dele, né? (P6)

Para entendermos esse aspecto da concepção das professoras é necessário compreendermos o conceito de criatividade implícito nessas falas, visto que a criatividade é um conceito amplamente estudado pela psicologia, porém sob diferentes interpretações, podendo ser analisada através de várias concepções, de acordo com a abordagem considerada.

Uma crença muito difundida no ideário escolar é a da criatividade enquanto “dom nato”, “coisa de artista”. Mas aqui percebemos que a criatividade está mais relacionada à originalidade, “colocar no papel a nossa imaginação”, a “idéia”, passando uma visão de criatividade enquanto manifestação que pode ser construída, desenvolvida, elaborada e registrada através da produção de texto. Assim, a originalidade e o pensamento divergente seriam atributos da criatividade, passíveis de serem inferidos da análise do texto infantil.

Mesmo nos textos produzidos sob condições que dificultavam a expressão espontânea, por imporem uma certa "padronização", houve idéias que extrapolaram a proposta da professora. Já os textos que não sofreram este cerceamento, em que a professora deixou a criança mais "livre", a criatividade foi mais facilmente expressa.

Assim, embora em freqüência relativamente baixa (11% dos relatos, Tabela 1), é importante verificar que essa parcela das professoras se diferencia da crença difundida de que criatividade é um "dom nato", visto que elas acreditam que a "*produção de texto é muito importante pra criatividade do aluno*"(P6), além de a produção de texto ser a própria manifestação da criatividade.

Nos relatos dos alunos os aspectos psicológicos e aspectos sociais e políticos também não apresentaram relevância (9% e 7% respectivamente - Tabela 7), mas revelaram fatos interessantes em seus conteúdos, como a consciência de que o processo de produção de texto exige habilidade e raciocínio, o que leva ao desenvolvimento cognitivo. Isso ficou evidenciado através da utilização de expressões como "*usar a cabeça*", "*usar o cérebro*", "*desenvolver mais*", "*pensar melhor*".

"[a professora quer] que a gente pense melhor. Porque ficar copiando do quadro ela acha mais fácil que a produção de texto." (D 3)

Verificamos que, entre os aspectos psicológicos, o sócio-afetivo não foi tão enfatizado quanto o cognitivo (8% nos relatos, Tabela 1), mas demonstrou que a produção de texto também é referida pelas professoras como socializadora das crianças:

“Eu acho que uma criança que tem uma produção de texto boa ela vai se soltar mais, ela não vai ter aquele receio” (P5).

“Eu acho que a produção de texto, desinibe a criança às vezes... fica assim, tendo mais confiança nela, sabe?”(P6).

Essa seria, portanto, mais uma função da produção de texto, reconhecida por uma pequena parcela das respondentes. Essa liberdade de falar, de expor idéias é muito utilizada na fase de exploração oral, ou seja, na exploração do material (gravuras, livros etc), em que a criança pode falar, opinar, discutir e refletir sobre o tema proposto. É certamente por isso que a relação oralidade-escrita se destaca em vários relatos, visto que nessa etapa de escolaridade ela representa um princípio básico para o processo de produção textual.

Outra área importante para a compreensão da concepção das professoras e alunos em produção de texto é a lingüística, que estuda com profundidade o fenômeno da utilização da linguagem oral na escrita (Rego, 1986; Góes 1991; Cagliari, 1991). Esta manifestação é intensa nessa fase escolar, porém não é exclusividade da criança. É comum ler textos de adultos que contêm expressões peculiares da fala. Por isso, no início da

aprendizagem da língua escrita, não podemos considerar “errada” a forma como a criança redigiu seu texto. Mas é necessário levar até ela textos diversos para que ela possa perceber que nem sempre se escreve como se fala, além de propiciar-lhe atividades de expressão oral para garantir condições de diferenciação.

Os aspectos lingüísticos estão presentes na concepção das professoras pesquisadas, no processo de produção de texto e enquanto definição de texto. Para 9% das respostas (Tabela 1), ela se traduz através da aprendizagem da estrutura textual, ou seja, escrever com seqüência lógica. Essa concepção pode também ser verificada a partir da análise textual (98% dos textos apresentaram coerência, Tabela 14). Ficou evidente essa preocupação das professoras ao utilizarem, em suas aulas, materiais como gravuras ou desenhos com cenas em seqüência (90% das aulas observadas), como também na condução do processo e nos critérios de avaliação dos textos das crianças, que visavam levar à criança a construir textos com “seqüência lógica”, ou seja, com “início, meio e fim”, segundo relatam as professoras:

“[Texto] se tem assim, o começo, o meio e o fim da história, né? Porque senão fica assim só a informação que às vezes é de frase”. (P3)
“Porque às vezes aquela escrita, muita coisa que escreve, mas não tem seqüência lógica, né? Não é uma produção, como se diz, não tem uma seqüência de idéia, né? Não seria uma produção de texto”. (P5)

Ao confrontarmos os diversos dados coletados, podemos presumir que a concepção das professoras influi também na concepção que os alunos apresentaram em seus relatos, atribuindo à produção de texto a função de “ensinar a escrever direito”, “aprender mais”.

O professor representa, na maioria das vezes, uma “*autoridade*”, para as crianças: afinal, além de ser o adulto (o mais velho), ele é quem detém o saber. Assim, utiliza, consciente ou inconscientemente, essa *autoridade* em suas práticas cotidianas, através de suas ações e seus discursos. Por isso, acreditamos que alguns procedimentos utilizados pelos professores em produção de texto direcionam e limitam a participação da criança em termos de elaboração racional e de crítica, e acabam *coagindo* a criança a aceitar as idéias *impostas* pelo professor como válidas, desprezando seu potencial criativo e acarretando um baixo nível de socialização.

A relevância dos aspectos lingüísticos em relação aos outros aspectos nos faz crer que estejam ligados a modelos educacionais em que a produção de texto era exclusividade das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, ao ensino da língua materna. Mas uma nova metodologia de ensino aponta para a produção de texto como um instrumento rico e versátil, servindo a várias disciplinas, sendo inclusive elo de ligação entre diversos conteúdos. Isso se evidencia inclusive na proposta de conteúdos

básicos elaborada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (S.E.E. M G, 1994).

Segundo a visão dos alunos entrevistados, a produção de texto tem como principal função a aprendizagem escolar (ensino-aprendizagem), isto é, especialmente aprender a ler e a escrever (35%, Tabela 7), evidenciando a preponderância dos aspectos pedagógicos na concepção do aluno sobre produção de texto.

“A gente desenvolve na leitura e melhora mais [...] Na aprendizagem. [...] Pra outras coisas também [...] a quem não sabe escrever, [a produção de texto ensina] a escrever.” (G4)

O aspecto pedagógico também foi identificado nos relatos das professoras, em que 8% (Tabela 1) revelou uma concepção de texto como instrumento de diagnóstico, ou seja, avaliação, conforme as falas das professoras:

“[A produção de texto possibilita]...conhecer a criança, como ela... o que ela pensa sobre determinado assunto e seu desenvolvimento, a sua escrita [...] através da produção de texto você vai verificar muitas...muitas coisas. Você vai... verificar ortografia, né? Os erros ortográficos [...]. E através da produção de texto você conhece a criança a fundo [...] é... conhecer a criança, como ela... o que ela pensa sobre determinado assunto”.(P5)
“Olha, o meu objetivo mesmo é saber como os meninos estão, se estão escrevendo certo”.(P4)

Não defendemos aqui que o professor não possa acompanhar o desenvolvimento do aluno através de seu

desempenho ao produzir um texto, mas tornar isso um objetivo da atividade e do texto em si pode implicar em um sério risco de reduzir e mascarar a função principal da produção de texto, que é a ação comunicativa. Acreditamos que seu valor seja bem maior e mais amplo do que de mero instrumento avaliativo, envolvendo a promoção de um conjunto de ações, atitudes e habilidades. Ao utilizar a produção de texto para avaliação, o professor deveria ter claro que está avaliando o seu próprio trabalho, sua interação com o aluno, sua prática pedagógica, mais do que o desempenho dos alunos.

A idéia de que a produção de texto é um instrumento de diagnóstico ou avaliação (10%, Tabela 7) também é verificada nos relatos dos alunos, conforme diz L6:

“Ela [a professora] pede pra gente fazer produção de texto, eu acho, ela pede pra... Saber se a gente é bom, de leitura”.

Acreditamos que para a professora o aspecto pedagógico está presente nas demais classes, o que se percebe quando, por exemplo, ao referir-se ao aspecto lingüístico ela deixa implícitos alguns aspectos pedagógicos. Já para o aluno, o aspecto lingüístico se funde aos demais aspectos, sua concepção reflete as experiências em produção de texto vivenciadas em sala de aula, na qual o professor transmite essa ênfase.

Um dado significativo para a compreensão da concepção das professoras diz respeito à idéia de produção de texto enquanto representação da vivência e da cultura da criança (8%, Tabela 1): [é a expressão] “da cultura deles”(P3), “a vivência do menino” (P9), “é a experiência que ele já tem, ele vai deixar aflorar” (P10). Aqui também pode-se inferir que uma parte das professoras se orienta pelo referencial teórico da tendência sóciopolítica, em que o centro do processo do ensino se encontra na prática social. Uma metodologia de ensino baseada nesses pressupostos teóricos deveria estar voltada para a maioria da população, não podendo estar pronta e acabada, mas ser construída em um processo dialético, que não se resumiria somente no resgate da realidade do aluno, mas envolveria ações mais amplas e reflexivas.

Acreditamos, com P7, que, para a criança, falar de si mesma e de suas experiências é mais tranqüilo, mais fácil.

“Olha, Denize, quando a criança produz um texto, ela está falando do seu próprio...sua própria vivência. E quando trabalha com sua própria vivência, se torna muito mais fácil pra ela, fazer, tirar suas dificuldades”.
(P7).

Kato (1987) valoriza no trabalho de Britton (1970) a descoberta de que o primeiro gênero - tanto na oralidade como na escrita - produzido pela criança é o expressivo, ou seja, narrativas centradas no “eu”. Isso vem reforçar a idéia de que as propostas pedagógicas que visam uma manifestação autêntica e

natural da criança no trabalho de produção de texto devem possibilitar ao aluno falar de si mesmo, de suas experiências e, para tanto, é necessário oferecer-lhe temas que viabilizem essa manifestação.

Para ilustrar, podemos citar o trabalho de P8, que, depois de explorar o tema de diversas maneiras, propôs que as crianças se colocassem como personagens. Conforme os resultados da análise textual, percebemos que, ao se colocarem como personagens e com a possibilidade de falarem de si mesmas, as crianças revelaram, em seus textos, suas crenças e visão de mundo, tornando a produção de texto um exercício de reflexão da realidade.

Esse foi um caso em que a professora apresentou uma coerência entre o seu discurso (sua concepção de produção de texto) e sua prática em produção de texto, implementados através de seus procedimentos.

“Eu acho importantíssimo [a produção de texto], porque é a forma da criança se expressar [...] é importante desde que ele esteja escrevendo aquilo que ele vivencia, ele expondo seus pensamentos”. (P8)

Outra função da produção de texto que permeia a concepção das professoras diz respeito à preparação para a vida extra-escolar (12% dos relatos, Tabela 1). Acreditamos que a produção de texto possibilita ao aluno uma maior interação com o meio social e cultural, necessária para a construção de sua

identidade pessoal e coletiva, sua capacidade de organizar-se com seus iguais e de lutar por seus direitos. A produção de texto representa, portanto, o desenvolvimento de habilidades de escritor e leitor, que implicam em uma leitura de mundo, uma maior conscientização sobre a realidade e sobre o seu papel político e social, pois produzir um texto é um ato político, que envolve posicionamentos, reflexão, crítica, análise e elaboração, não só escrita, mas também oral, para que o indivíduo possa expressar seu contexto e o próprio processo de vivenciar esse contexto. Resgatamos fragmentos das falas das professoras que se orientam nessa direção:

“Eu acho muito importante também, não só aqui, como lá fora também, na sociedade, no serviço onde ela futuramente vai trabalhar (...)” (P5).
“(...) hoje quase todo concurso que você vai fazer tem um texto, tem lá a parte que você escreve [...] Ele vai prestar um vestibular tem lá a redação[...] Ele tem que aprender a desenvolver, a colocar as idéias dele no papel” (P10).

Uma pequena parte das crianças também revelou essa preocupação (7%, Tabela 7), demonstrando a crença sobre o papel social da escola:

“Porque [a produção de texto] é entusiasmante, agradáveis, vai servir pra inteligência e pra gente arrumar um serviço [...]. porque, pra gente aprender e arranjar uma profissão”. (H2).

A produção de texto e as diferenças dialetais

A baixa frequência de relatos referentes aos aspectos sociolingüísticos da produção de texto (apenas 6%, Tabela 1) pode, em parte, ser explicada pela formação das professoras que participaram da pesquisa. Elas possuíam, em sua maioria (70%), somente o 2º grau (Magistério), não tendo, portanto, formação em sociolingüística. Esse aspecto vem recebendo atenção, não apenas dos sociolingüistas, mas de vários estudiosos²⁵ da língua materna que, preocupados com a forma como a “linguagem padrão” é imposta na escola, têm discutido a necessidade de levar a criança a dominar o dialeto padrão sem discriminá-la pelo uso de um dialeto próprio, oriundo de sua cultura, de sua classe social. “Então, partindo da linguagem da criança, o professor poderá levar o aluno a dominar o dialeto escolar, sem que necessariamente o tome como excluindo o seu próprio dialeto, sem que assumam contra si próprio os preconceitos sociais que o privilegiam” (Franchi, 1995, p.124).

O dialeto usado por alguns indivíduos extrapola as fronteiras da lingüística e expressa a divisão de classes²⁶. Determinadas classes sociais utilizam uma construção popular,

²⁵ Franchi (1985); Ghiraldelo (1989); Cagliari (1991); Geraldi (1991) e Gregolin (1993) abordam o assunto.

²⁶ Segundo a “teoria das diferenças lingüísticas”, a utilização de linguagem padrão e não-padrão ocorre devido às diferenças entre as classes sociais. Para maior aprofundamento ver Soares (1995) e Bernstein (1981).

muitas vezes ridicularizada, e seus membros são tidos como pessoas ignorantes por não falarem a linguagem padrão. “Quando uma pessoa das classes ditas e feitas inferiores diz ‘nóis vai’, talvez esteja dizendo certo. Seu ‘nós’ tem mesmo de ser singularmente, como uma coisa só, como massa, massa de modelar, massa de manobra, massa de trabalhar, de reproduzir e de falecer” (Bernardo, 1986, p.90).

Respeitar a linguagem utilizada pelo indivíduo em sua produção de texto representa não apenas a liberdade de expressão, mas também o reconhecimento de sua cultura, de sua forma peculiar de interagir e de se comunicar com o contexto social. E significa também privilegiar as experiências vivenciadas por ele e sua bagagem cultural, expressas através da linguagem.

A ação pedagógica que parte da idéia de que a “manifestação lingüística” caracteriza o indivíduo como membro de determinada classe social possibilita a interpretação de que respeitar o dialeto do indivíduo é não discriminá-lo. “A criança vai aprender a dizer ‘nóis vai’ ou ‘nós vamos’, não porque é menos ou mais dotada para a linguagem, mas porque se tornou falante de um ou de outro dialeto” (Cagliari, 1991, p.19).

Entende-se que o aluno não é culpado por não dominar a linguagem padrão, por isso deve ser entendido e respeitado na forma de se expressar. Essa forma de interpretar as diferenças dialetais, se não for acompanhada de uma análise global, torna-se

limitada e simplista, pois mantém o indivíduo excluído socialmente, tendo como parâmetro apenas sua singularidade, sem dotá-lo de instrumentos necessários para a superação de sua situação de exclusão social.

Os termos coloquiais, muitas vezes utilizados nas redações criativas dos alunos, demonstram o despreendimento do indivíduo em relação à escrita formal (linguagem padrão) e não significam empobrecimento de vocabulário. É importante que se leve em conta a leitura do cotidiano pelo aluno, seu conhecimento de mundo, que servirão de critérios para a apreciação de sua produção.

Nessa perspectiva, respeitar o dialeto utilizado pelo aluno na produção do texto não significa negar o acesso à linguagem padrão, uma vez que é de suma importância a apropriação dessa modalidade para que ele possa competir em condições de igualdade em um contexto sócio-econômico que privilegia uma educação acadêmica imposta pela classe dominante.

Esse dialeto padrão é necessário para o indivíduo, não só no âmbito escolar, mas também fora dele, quando lhe será cobrado o uso dessa modalidade.

Apesar de considerarmos ainda pequena a conscientização sobre a dimensão sociolinguística da produção de texto (6% dos relatos, Tabela 1), acreditamos que é apenas o

início, visto ser uma discussão emergente, que se localiza mais no âmbito acadêmico, mas que já desperta o interesse de profissionais mesmo os sem formação específica em lingüística, como os professores.

Do grupo de quatro professoras que abordaram o assunto, apenas P10 possui formação acadêmica de 3º grau, o que poderia justificar sua preocupação, mas as outras três, além de terem somente o 2º grau, têm uma média de 10 anos de conclusão do curso de Magistério, com investimento mínimo em cursos (somente os encontros para estudos, cursos de reciclagem promovidos pela 40ª Superintendência Regional de Ensino- SRE). Mesmo considerando essas limitações, elas revelaram essa concepção em suas falas.

“(...) mas não é o errado que ele tá escrevendo. É o modo que ele fala na casa dele, no lugar que ele vive [...] É daí que a gente vai partir pra escrita certa” (P3).

Um dos [objetivos da produção de texto] mais importantes que eu vejo, é ele passar essa linguagem oral [coloquial] para a escrita e você ir trabalhando com ele é... o correto, a forma convencional da escrita, né? [...] Eu acho que a gente tem que respeitar, porque quando ele vai escrever o texto dele, ele está transpondo a forma que ele fala para aquele texto”. (P10)

Essas falas remetem a uma questão polêmica: até que ponto essa concepção é fruto de uma reflexão? Ou será que esse tipo de “disseminação” não estaria revelando também uma certa “popularização” de concepções científicas pela mídia, pelas

universidades, em cursos de extensão, reciclagens etc? E nesse caso, até que ponto elas orientam de fato a prática pedagógica dessas professoras?

Acreditamos, com base nos dados analisados, que, apesar de estar presente nos relatos, essa concepção sociolingüística ainda não constitui um avanço na prática pedagógica, visto que ela não se traduz em ações, limitando-se ao discurso da prática. Para que ela se efetive são necessárias ações que priorizem esse aspecto, a exemplo do trabalho de Franchi (1987), que a partir do resgate da linguagem dos alunos construiu uma metodologia que, além de valorizar o dialeto utilizado por eles, ainda possibilitou-lhes a apropriação do dialeto padrão.

CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO

As condições de produção de texto foram inferidas dos relatos das professoras e dos alunos, além de observações em sala de aula sobre as fontes de conteúdo, os temas da produção de texto, os materiais utilizados, os procedimentos de condução da atividade e os procedimentos de avaliação do texto.

Esse conjunto de dados possibilitou-nos a visualização de como ocorre e de como as professoras e alunos percebem a produção de texto no cotidiano escolar, tendo como referencial o discurso das professoras sobre sua prática, o que consideramos rico em termos de informações dada a possibilidade de cruzamento

desses dados com os dados de observação em sala de aula, relatos dos alunos e análise textual.

Segundo os dados de relatos dos alunos a produção de texto foi apontada como indesejável por apenas 3%, e 25% referiram-se a ela como preferida (Tabela 6). Esse grau de aceitação da produção de texto pode estar relacionado com os procedimentos motivacionais e a utilização de materiais visuais, tais como gravuras, desenhos, histórias lidas ou contadas. Segundo os relatos das professoras (Tabela 2), e dados de observação das aulas de produção de texto (Tabela 13), estes são os materiais e procedimentos mais utilizados e defendidos por elas. Acreditamos que isso ocorra porque a produção de texto representa uma atividade lúdica para as crianças (Tabela 7), por estar associada ao desenho, ao colorir e a histórias. Outro fator que consideramos relevante para a explicação dessa preferência são os procedimentos avaliativos, baseados em uma abordagem construtivista, que não trazem consigo o peso da cobrança e da censura. Quando a professora não utiliza o texto da criança para efetuar correções e procura valorizar o esforço da criança (Tabela 2), essa atividade vai paulatinamente superando problemas históricos, como o medo de redigir um texto e vê-lo todo riscado pelo professor.

O exame das condições de produção de texto segundo relatos dos alunos nos mostra que, para a maioria (63%, Tabela 8),

eles mesmos são os responsáveis pelo seu próprio desempenho nessa atividade. Ao abordarem as condições de raciocínio e elaboração (41%, Tabela 8) como fatores desse processo, acabam minimizando a participação do professor. Isso retorna à concepção do aluno, quanto aos aspectos psicológicos (9%, Tabela 7), quando ele acredita que produzir texto é “*usar a cabeça*” é “*pensar melhor*”. Aqui ele estabelece que esta é uma condição básica para que ele consiga produzir um texto e revelou isto também quando lhe foi perguntado sobre o que o ajuda na produção de texto: “*A gente pensar*” (I3); “*É... minha inteligência*” (I 6); “*Meu pensamento*” (F2); “*Hum... a cabeça*” (J1)

Com relação às condições físicas das salas (Figura 2), pôde ser constatado que nenhuma delas apresentava condições ideais de ensino e em apenas três as condições de trabalho eram boas, sendo que, em quatro, as condições eram razoáveis e em três, ruins. Mas essa infra-estrutura não inviabilizou o trabalho das professoras, que, mesmo sem as condições ideais, não deixaram de desenvolver o trabalho que haviam proposto. Portanto, a falta de condições físicas da sala pode ser até certo ponto superada por estratégias que viabilizem esse processo.

Quando perguntadas explicitamente sobre as condições gerais para produção de texto, as professoras se preservaram, elas reconhecem, como mais importantes, os procedimentos de

avaliação e de condução, ou seja, as condições que, em última instância, dependem do desempenho e da competência do professor, o que é acrescido pelas referências específicas a esses aspectos (12%, Tabela 2). As fontes de conteúdo, os temas e os materiais também são referidos, mas como aspectos secundários, embora certamente envolvam a competência dos professores para selecioná-los.

Avaliação do texto: uma questão polêmica

Uma das contribuições dos dados de relatos das professoras foi a verificação de que, entre as condições de produção, os procedimentos de avaliação textual se apresentaram como a condição mais relevante (27% dos relatos, Tabela 2). Eles apontam para uma visão de avaliação embasada na perspectiva construtivista, em que se procura valorizar a produção (ou construção) da criança sem marcar com caneta os “erros” que ela cometeu, sem fazer correção gramatical (6%, Tabela 2), mas fazendo anotações positivas no texto (5%, Tabela 2), como afirma

P3:

“eu vou procurar assim ... apreciar o texto e incentivar ela pra escrever melhor [...] Nota não, só incentivar. Aí escreve: Ótimo! Gostei da sua historinha. Você pode escrever mais! Porque fica pouca frases, né? [...]. Não vai falar pro aluno: ‘Ah! você não escreveu nada, não fez direito!’ [...] Então aí a gente tem que incentivar ele, senão ele nunca vai aprender a escrever direito”. (P3)

Esta professora revela uma preocupação com o processo, oferecendo *feedback* para o aluno continuar produzindo e informando-lhe sobre seu desempenho na atividade, embora ainda não chegue a ser uma avaliação construtivista, pois não representou para a criança a possibilidade de reconstrução, nem a apresentação de desafios claros.

Os relatos dos alunos revelaram que, entre os procedimentos de avaliação ou correção utilizados pelas professoras, fazer anotações no texto (*feedback*) é a forma preferida por eles (30%, Tabela 9). Mas um dado que causou estranheza foi 22% dos respondentes (Tabela 9) apontarem que preferem a correção por cima da palavra, visto que é conhecido que este tipo de atitude é extremamente questionado devido aos problemas que acarreta. Porém o alto índice de rejeição a esse mesmo procedimento demonstra que não há consenso sobre isso, tornando-o menos significativo.

Algumas professoras, como P1, acreditam que, ao avaliar o texto do aluno atribuindo-lhe conceitos, está inovando ou mesmo ajudando o aluno.

“só conceito. É muito bom, bom, regular, sabe? [...] Eu acho que a forma de crescimento é... depende muito do conceito”.(P1)

No entanto ela está repetindo o mesmo modelo de “avaliação classificatória” que atribui notas ao trabalho da criança. Segundo Hoffmann (1996, p.97), os conceitos genéricos também classificam, tirar um bom significa menos que ótimo, então é ruim, porque houve “erro”. Portanto, a visão do erro persiste, à medida em que não se propõem formas alternativas para as crianças confrontarem seus textos, levantarem hipóteses e os reescreverem. Nesse sentido acreditamos que esses conceitos pouco contribuem para o desenvolvimento do processo, pois não informam em que o aluno está bom ou o que precisa melhorar. Por isso consideramos que monitorar a auto-correção²⁷ (3% dos relatos, Tabela 2) é a melhor forma de contribuir para o crescimento do aluno, orientando-o na reescrita de seu texto, como defendem Coscarelli (1995) e Conde (1995). A visão de reescrita do texto, defendida pelas autoras, difere da colocação da única professora que citou essa prática, pois entendemos que, para essa professora, a reescrita do texto, o “passar a limpo”, teve como objetivo a correção dos “erros” ortográficos, pontuação etc.

“depois eles mesmos passam a limpo o que eu escrevo, eles mesmos descobrem o que foi que errou [...] no rascunho não tem apreciação, não tem nada, só vêem // Ai eles já passam a limpo. Ai o ‘a limpo’ já tá arrumadinho”. (P9)

²⁷ Vieira (1988, p.42) defende a auto-correção, a auto-avaliação como forma de “desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade na condução e na avaliação do seu trabalho”.

Para as autoras citadas acima, o rascunho tem uma importante função, a de (re)elaboração do texto pelo aluno, em um processo de cooperação e interação professor - aluno.

Os resultados obtidos na análise dos relatos das professoras apontaram um progresso na questão da avaliação em produção de texto, se observarmos que não foi identificado nenhum relato sobre avaliação somativa²⁸, prática essa que vigorava até meados dos anos 80 e era utilizada nas provas, com temas já pré-estabelecidos.

Acreditamos que a grande responsável por essa mudança qualitativa no processo de avaliação textual, principalmente nas séries iniciais, vem sendo a disseminação das propostas construtivistas, difundidas pela psicogênese da língua escrita trazida ao Brasil entre outros divulgadores, pelas próprias pesquisadoras e discípulas de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

A partir dessa abordagem, o texto infantil, com seus "erros", peculiares da fase de desenvolvimento da escrita em que as crianças se encontram, passou a ser encarado como "meio" de levá-las a testar suas hipóteses e a avançar na compreensão da língua escrita. Assim os "erros" passaram a ser vistos como indicadores da etapa em que a criança se encontra no processo

²⁸ Na avaliação somativa o objetivo da professora é avaliar a quantidade de erros que a criança apresentou no texto. Assim, a nota será condizente com o padrão estabelecido pela professora.

construtivo de aquisição da língua escrita. Com isso, a prática de riscar o texto do aluno, assinalando com caneta vermelha os problemas encontrados como censores à caça de erros, vem sendo paulatinamente abandonada, ou pelo menos rejeitada, dando lugar aos incentivos, à valorização do esforço da criança.

Consideramos positiva essa mudança de conduta, principalmente para a criança que ainda está descobrindo a linguagem escrita e ainda não domina todas suas normas de funcionamento, pois ver seu texto todo riscado pode causar um impacto psicológico negativo, desmotivando-a para futuras produções de texto. Porém acreditamos que uma atitude contemplativa do professor frente ao texto do aluno esvazia os objetivos da atividade para ambos, passando às vezes uma falsa idéia ao aluno. Daí defendermos a reescrita do texto como uma forma viável de o professor participar e cooperar na avaliação e correção do texto infantil, mas sem interferir na criatividade da criança.

Acreditamos que, nessa abordagem, a avaliação é um processo construtivo, em que o aluno é o avaliador de seu próprio texto e o professor um mediador que cria condições para que ele desenvolva habilidades essenciais à tessitura de um texto.

Mas, pela observação das aulas de produção de texto, percebemos que ainda persiste a preocupação do professor com os "erros ortográficos", o que o faz interferir durante o processo de

elaboração do texto da criança para apontar-lhe as palavras “erradas”. Essa prática se tornou tão comum que os alunos muitas vezes nem esperam que a professora vá apontar-lhe os “erros”, e se antecipam solicitando da professora como se escrevem corretamente determinadas palavras, talvez por temerem escrever a palavra de forma incorreta, o que foi verificado no decorrer das aulas observadas.

Parte das professoras afirmaram (6% dos relatos, Tabela 2) que não fazem correção ou não avaliam o texto da criança, como P11 :

“Olha, avaliar, avaliar a gente não avalia a produção. A gente vai ler, porque a gente lê a produção de texto, na hora de corrigir eu não corrijo o erro ortográfico dele, porque é o retrato dele, é a essência dele (...)” (P11)

No entanto, verificamos, em sala de aula, que as professoras não só avaliam como corrigem, principalmente enquanto a criança está escrevendo e elas estão monitorando a auto-correção (80%, Tabela 13), o que demonstra também a valorização dos critérios gramaticais (ortografia, pontuação). Góes (1991) coloca que o professor se posta frequentemente como um representante da língua escrita, que se orienta sobretudo por critérios ortográficos e por parâmetros da linguagem dominante. Mas, ao discutir os procedimentos de correção utilizados pelas professoras, não estamos aqui questionando a validade dessa prática, visto que na maioria das vezes é o aluno quem solicita à

professora e ela não pode negar-lhe a informação. Porém podemos nos perguntar: por que as crianças solicitam tanto da professora com relação à escrita das palavras durante uma atividade que não tem por objetivo trabalhar a ortografia? Por que as crianças tem tanto receio de escrever errado? Acreditamos que atitudes como a de P4 revelam a excessiva preocupação das professoras com os aspectos lingüísticos e até com os erros. Essa professora lembrou os alunos sobre a pontuação: *Não se esqueçam de usar os pontos [...] Gente! Por favor! Não me entreguem antes de ler. Leiam o que vocês escreveram, se vocês lerem, vocês não erram [...]* Enquanto ela olhava as produções de texto, mostrava o que deveria ser corrigido.

Isso pode justificar os relatos dos alunos ao defenderem que o domínio prévio da escrita e sua concentração e atenção (9% cada, Tabela 8) são condições relevantes para produzirem textos: *“as palavrinhas. Pontuação”* (D2); *“Aprender a escutar. Né?”* (G3); *“Atenção, né?”* (G6).

Verifica-se portanto que, ao professor, é atribuída apenas a condição de colaborador do processo, aquele que tira as dúvidas, que ensina como se escreve e, mesmo assim, apenas por uma pequena percentagem de alunos (11%, Tabela 8).

“A tia... Porque nós chama ela aí e ela ajuda nós [...] falando as palavra”. (J3)

Algumas contradições foram facilmente percebidas, como o caso de P7, que havia afirmado, em uma conversa informal, anterior à observação, que não inibe o aluno com a correção, pois acha que ele deve ter liberdade para criar. Mas no decorrer da atividade ela falou para os alunos que quem precisasse de ajuda era só chamá-la e durante o trabalho andava por entre as carteiras corrigindo com as crianças as palavras erradas. Porém não consideramos a atitude de P7 coercitiva e repressora, pois ela não saía à “caça” dos erros, apenas apontava-os quando solicitada. Mas a contradição se revela em sua crença de que não corrige o texto da criança.

As dificuldades relativas aos critérios de avaliação e, portanto, relacionadas com os objetivos da produção de texto, evidenciaram-se também nas próprias contradições verificadas nos relatos. Como exemplo, a professora P11, que afirmara não avaliar quando perguntada sobre isso, relatou posteriormente:

“Eu vou olhar a estória dele, eu vou avaliar a estória, se a estória dele está de acordo, se tem lógica, se tem o começo, meio, fim, entendeu? Se tem seqüência lógica mesmo na estória, se a estória dele está batendo com o tema que foi escolhido, que nós debatemos na sala de aula (...)” (P11).

A fala dessa professora ilustra também a preocupação principal da maioria dos respondentes com o que se denomina de “seqüência lógica”, ou “início, meio e fim”, entre os critérios de avaliação (47% dos relatos, Tabela 3). Entendemos que essa

seqüência lógica refere-se aos mecanismos e recursos que a criança utiliza no texto. Sem eles o texto se torna um amontoado de frases que, se não estiverem contextualizadas, tornam-se incoerentes, sem unidade de sentido. Assim, podemos observar que muitas professoras se prendem à superficialidade do texto, preocupando-se apenas com o domínio da norma culta, conforme os critérios implícitos que direcionam suas ações.

A extensão do texto não interfere em sua coerência, desde que constitua uma unidade comunicativa, o que foi verificado na análise dos textos produzidos pelos alunos. Como as professoras envolvidas na pesquisa, também estabelecemos esses critérios ao analisar os textos.

Mesmo reconhecendo que a lingüística textual não estabelece critérios de avaliação, ela apresenta os elementos básicos para sua tessitura que, desde o início da alfabetização, acompanham o processo de produção de texto.

Com relação à criatividade, apesar de ter sido um aspecto relevante nas concepções das professoras, enquanto critério de avaliação obteve uma participação mínima dentro do conjunto de critérios relatados (11%, Tabela 3). Acreditamos que isso ocorreu devido à noção abstrata de criatividade, difundida no ideário escolar como uma manifestação individual e, como tal, imensurável. Mas na análise dos textos, adotando a criatividade como critério e tomando os procedimentos utilizados pelas

professoras e o conjunto dos textos da sala como parâmetros, verificamos que os textos foram razoavelmente criativos, dependendo dos procedimentos da professora. A criatividade, nesse caso, resumiu-se aos dados novos, ou originais, que a criança incluiu em seu texto, em relação à direção estabelecida pela professora.

A criatividade vem sendo estudada pela Psicologia desde a década de 50. A partir daí, várias abordagens foram surgindo e sendo superadas posteriormente, como a crença no "dom nato". Hoje, os diferentes componentes da criatividade, como o processo criativo, o produto criativo, a pessoa criativa e o ambiente que favorece a criatividade, são investigados por vários pesquisadores. A partir desses estudos, vem sendo desmontada a tese de que a criatividade não se mede. Alencar (1996) discorre sobre as diferentes modalidades de medidas de criatividade em seu texto. Isso nos leva a acreditar que o problema na produção de texto não é colocá-la como critério, mas defini-la dentro do processo, contextualizá-la, tendo como parâmetro não apenas os textos, mas todo o conjunto de condições de sua produção.

Para uma melhor compreensão, é importante diferenciar o pensamento convergente (convencional) do divergente. Geralmente se define como criativo aquele que sai do padrão, ou seja, o criativo atende o que a professora pede, mas saindo do padrão

comum aos demais. É uma novidade contextualizada, mas que extrapola o contexto.

A criatividade é sempre contextualizada: um aluno pode ser criativo dentro de uma sala de aula e não ser um outro contexto ou outra sala de aula. Um criativo hoje pode não sê-lo em outro momento ou em outro lugar. O que é original, o que é diferente, o que é novidade, o que é divergente é sempre relativo ao contexto em que se encontra. Assim, para avaliar a criatividade dentro de sua sala de aula, o professor terá sempre que tomar como critério o conjunto de seus alunos e as condições de produção.

Reconhecemos que a discussão sobre criatividade é complexa, mas não temos a pretensão de esgotá-la, e sim colocar a questão, visto que é inegável sua presença em vários momentos da produção de texto. No entanto, para situá-la no processo, entendemos que é necessário ter clareza sobre a concepção de criatividade que assumimos, principalmente enquanto critério de avaliação textual e, portanto, um dos objetivos da produção de texto.

Atividades de apoio a produção de texto

Nas séries iniciais do primeiro grau, as atividades de leitura e escrita são predominantes nas aulas de Português. Dentro

de um rol de atividades de leitura e escrita mais constantes (Tabela 6), verifica-se que a atividade de ditado apresenta um alto grau de rejeição (27%), o que poderia ser explicado pelo caráter avaliativo do ditado, a cobrança da escrita correta de palavras que muitas vezes a criança ainda não conhece, o medo de errar etc.

A cópia, a gramática e a leitura oral (respectivamente 18%, 17% e 15%, Tabela 6) também foram apontadas como indesejáveis. Essa rejeição pode estar relacionada com os procedimentos metodológicos e avaliativos. No caso da cópia, representa uma atividade maçante, sem objetivo aparente (para o aluno), um automatismo puro e simples. Em seu trabalho de observação das aulas de Língua Portuguesa junto à 2ª série, Medeiros (1991, p. 42) verifica que a cópia está "ostensivamente [presente] nas tarefas realizadas em sala de aula" e visa essencialmente à "imitação e ao treino do traçado das letras" nas séries iniciais (p. 48).

Para Ferreira e Teberosky (1985, p. 29), as atividades de cópia de um modelo não caracterizam o sujeito como intelectualmente ativo. Isso reforça nossa idéia de que a produção de texto, ao contrário da cópia, viabiliza o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, visto oferecer a possibilidade de confronto e elaboração de idéias para construção textual, enquanto que as atividades gramaticais cobram, muitas vezes,

conhecimentos lingüísticos que a criança ainda não domina. A leitura oral, feita pela criança, além de demonstrar o grau de domínio do código escrito, ainda expõe o aluno a uma avaliação geral do grupo. Outro fator que também pode explicar essa rejeição são as características psicológicas da criança, como a timidez, pois a criança tímida tem uma séria dificuldade de se expor e a atividade de leitura oral (individual) para ela é muito difícil.

A leitura faz parte do conjunto de atividades usualmente trabalhado no conteúdo de Português. De maneira geral ela representa um apoio essencial à produção de texto, visto que são atividades que se completam. A leitura é um rico subsídio não apenas para a produção de texto, mas para todo o processo ensino-aprendizagem.

O interesse demonstrado pela leitura (88% dos alunos, Tabela 11) é significativo, tendo em vista a amostra ser oriunda de escolas de periferia e, em sua maioria, serem crianças de classe sócio-econômica inferior, com carência de incentivos e materiais de leitura. Verifica-se que 73% dos respondentes (Tabela 11), diz possuir algum tipo de material de leitura em casa, com preferência pelos livros de literatura infantil e gibis (48% e 35%, Tabela 11).

Acreditamos que esse potencial ainda não é devidamente explorado nas atividades de produção de texto: apenas 5% dos relatos das professoras apontaram para a literatura infantil como

fonte de conteúdo (Tabela 2) e não houve referência quanto à utilização de gibis nesse conjunto de dados, nem isto foi observado em nenhuma aula.

Motivação: motivo para quê?

Entre os procedimentos de produção de texto, o estabelecimento da motivação foi apontado por uma minoria (6% dos relatos, Tabela 2) como um procedimento importante, embora o significado dessa motivação se resumisse à conversa com o aluno, ao entusiasmo da professora pela atividade e à exploração prévia do tema (6% dos relatos, Tabela 2). É importante ressaltar, no entanto, que todas se referem a ações da professora que visam motivar o aluno para a atividade de produção de texto, caracterizando-se como um processo sob controle da docente.

As falas dessas professoras vêm respaldar os argumentos de alguns autores (José, 1980; Resende, 1983; Geraldi, 1987), que também defendem que a criança deve ser motivada, incentivada para a produção de texto. José (1980, p.9) afirma que a aula de redação não deve ser para o professor descansar e o aluno trabalhar, mas “é um trabalho que envolve motivação e participação entusiasta do professor”. Dentro dessa concepção, a professora P8 afirma que deve-se conduzir o trabalho

“de forma que a criança seja motivada, que ela possa falar bastante, e a produção de texto vai ser uma consequência dessa conversa [...] Eu sempre parto de uma ativação, porque eu acho que nada se pode fazer se a criança não for ativada naquilo que ela já traz”. (P8)

Dentre o conjunto de condições de produção observadas nas aulas, os procedimentos de condução da atividade foram alvos de atenção. A exploração prévia do tema esteve presente em 90% das aulas (Tabela 13), confirmando a concepção da professora de que a produção de texto pressupõe uma relação entre oralidade e escrita, como podemos observar em P9:

“Ela [a professora], foi direcionando a discussão, perguntando sobre os detalhes, personagens e o que estava acontecendo no desenho, quantidade de animais que apareciam [...]. Às vezes duas ou mais crianças respondiam a mesma pergunta”.

Essa exploração oral faz parte dos procedimentos motivacionais utilizados pelas professoras, com a finalidade de estimular a criatividade e incentivar o aluno.

Motivação e criatividade estão umbilicalmente ligadas na prática observada, visto que a motivação, enquanto procedimento exploratório, buscava a fluência ideativa e associativa, além da flexibilidade verbal. Esta situação foi observada nas atividades em que a professora apresentava uma gravura ou estímulo visual, em que era solicitada ao aluno a descrição simples do que estava vendo ou a construção de uma história.

A motivação tem sido objeto de pesquisa em vários estudos, na área de psicologia. Tapia e Celay (1996) discutem a relação entre motivação e aprendizagem escolar, referindo-se a relação entre motivação e aprendizagem escolar, referindo-se a metas internas e externas. Os procedimentos de premiações e castigos “supõem motivar o sujeito a partir de fora, extrinsecamente, propondo-lhe metas externas à tarefa por realizar” (p.165), enquanto que a motivação interna ou “intrínseca” se refere à meta que o sujeito busca através da experiência do sentimento de competência e autodeterminação que ele experimenta na realização da própria tarefa, não dependendo de recompensas externas.

Assim, o professor que busca a motivação do aluno em produção de texto deveria propor atividades que promovessem um “desafio frente ao qual pode fazer um uso ótimo das próprias habilidades” (Tápia e Celay, 1996, p.166), que ele tenha autonomia e aumente a competência percebida. Compreendemos, então, que é necessário mais do que explorar o material com o aluno (conversa, perguntas sobre a gravura, dramatização, produção coletiva). A criança deve entender o que está fazendo, para que está produzindo um texto e para quem. Assim, essa atividade passará a ter um significado para ela e se constituirá em um desafio.

Reconhecendo a função do seu texto, a criança perceberá também sua importância. Rego (1986) investigou algumas funções

estabelecidas por uma criança (na fase de alfabetização) na produção de seus textos, como os usos interativos da comunicação escrita, os usos criativos e os usos lúdicos da escrita. A partir da descoberta das funções da escrita, a criança poderá perceber o significado dos seus textos, o que despertará nela um interesse maior, ou seja, uma motivação intrínseca.

Quando se fala em motivação intrínseca, não se está retirando do professor a responsabilidade de promovê-la. Ao contrário, o desafio é ainda maior, pois trata-se de criar um contexto e um conjunto de condições (tarefas do professor) para que a atividade se torne significativa para o aluno e não apenas a curto prazo. Isso pode significar uma fase inicial de motivação extrínseca, mas que deve ser gradualmente direcionada para procedimentos que promovam a motivação intrínseca.

Fontes de conteúdos

As fontes de conteúdo, enquanto condições para a produção de texto (7% dos relatos, Tabela 2), focalizaram basicamente o cotidiano da criança e os temas emergentes do dia-a-dia. Isso vem ratificar os dados da Tabela 1, discutidos anteriormente, quando da colocação das professoras sobre a produção de texto, dados que mostram que elas vêem essa

atividade como a expressão da “cultura deles [da própria criança]” (P3); “ a vivência do menino”(P9).

Acreditamos que a manifestação das professoras tem uma relação direta com o que a literatura atual apresenta. O resgate do cotidiano da criança e o aproveitamento de temas emergentes estão presentes em várias obras baseadas nas propostas construtivistas²⁹. Elas abordam o tema, em referência ao processo de alfabetização (para a qual a produção de texto é muito importante), sob uma perspectiva que tem, como princípio, a valorização do conhecimento que a criança traz para o interior da escola.

Essa tendência é percebida também na proposta de conteúdos básicos elaborados pela S.E.E de MG (1994, p.56 e 63), adotada pelas escolas estaduais, até mesmo nos cursos de reciclagem e grupos de estudos promovidos pelas próprias escolas e 40ª SER, dos quais temos participado como palestrante, abordando práticas de produção de texto que visam o resgate e aproveitamento das experiências vividas pelas crianças. Segundo P9:

“A coisa aparece, pinta na hora e você vai embora... Então um assunto surge, você vai [...] Eu começo pela vivência do menino, porque tem que ser a partir da vivência e do que a gente conhece. Porque falar do que não conhece é mais difícil [...] gravura que é relacionada com a convivência dele, coisa que ele conhece, entendeu? [...] Então tem que ser temas que

²⁹ Por exemplo, Rego (1986); Góes (1991); Kaufman (1995) e Kramer (1995).

estejam dentro da realidade, do convívio dele, e que ele conhece, que ele convive (...)”

Apesar dos relatos favoráveis, o Protocolo de Análise das aulas de produção de texto revelou que esse discurso não se efetivou na prática observada, pois os procedimentos implementados não tiveram esse objetivo, limitando-se à descrição de gravuras ou histórias em seqüência, dificultando assim o resgate de vivências das crianças. Nos textos analisados, percebemos que algumas crianças inseriram, no contexto descrito (a partir de uma gravura), elementos de seu cotidiano. Esses textos certamente teriam sido ainda mais ricos se a professora tivesse trabalhado com experiências vivenciadas pelas próprias crianças.

A literatura infantil foi citada em 5% dos relatos das professoras (Tabela 2), o que indica que ela é uma fonte recorrida ou lembrada.

“Tem a produção de texto também de uma leitura do livro, né [...] eu acho que através de contar uma historinha (...).” (P3)

Entre os alunos, 48% (Tabela 11) relatou que os livros de literatura infantil são os preferidos por eles e outra parte (35%, Tabela 11) disse preferir gibis. Mas essa utilização esbarra em uma questão básica, a infra estrutura deficitária da escola, com acervo reduzido de livros de literatura infantil, e também a

situação sócio-econômica das crianças, pois nem todas podem comprar livros de literatura infantil. Dos dez grupos de alunos investigados, apenas dois deles relataram que pegavam livros na biblioteca.

Apesar de a produção de texto ser hoje um instrumento utilizado em vários conteúdos, deixando de ser monopólio do conteúdo de Língua Portuguesa, apenas 3%, das professoras (Tabela 2) disseram aproveitar fontes de outras disciplinas para a produção textual. Esse indicador demonstra que, embora seja ampla a discussão sobre a abrangência da utilização e funções da produção de texto (implícitas inclusive nos livros didáticos, como, por exemplo, os livros de História e Geografia), ela ainda não foi totalmente compreendida pelas professoras. No decorrer das aulas observadas (Tabela 13), apenas três professoras utilizaram temas relativos a outras disciplinas (rios - Educação ambiental; profissões - Geografia e História; animais - Ciências). Não cabe aqui entrarmos na discussão sobre a polêmica da interdisciplinaridade³⁰, visto que essa não é nossa proposta, mas resgatar a importância da produção de texto enquanto momento de se trabalhar vários conteúdos e não se restringir apenas a conteúdos relativos ao ensino da Língua Portuguesa.

³⁰ Neto (1995) discute a questão da interdisciplinaridade enquanto moda que foi importada, porque seus resultados foram desanimadores e a importância de buscar novas formas de convívio disciplinar.

Outro dado importante pode ser observado quando se analisam os temas citados pelas professoras. Apenas uma delas considerou a importância do tema "animais":

"animais, eles gostam mais, porque sempre quando eu dou um tema, que eles falam mais dos animais. Às vezes eles nem falam dos personagens que tem no quadro". (P6)

Entretanto, eles estavam presentes em 28% dos textos analisados, como personagens principais (Tabela 15), ou mesmo como personagens secundários (28%). Por outro lado, o tema mais recorrente nos relatos das professoras foi brinquedos/brincadeiras e jogos (4%, Tabela 2).

É conhecido que nessa faixa etária a criança tem predileção por temas relativos a animais, causando estranheza, portanto o pequeno percentual de professoras que os citou em seus relatos. É possível que, embora não mencionado explicitamente, o tema estivesse implícito nas referências das professoras a brinquedos/brincadeiras/eventos e experiência imediatas.

Materiais utilizados para produção de texto

Ao abordarem os materiais utilizados nas aulas de produção de texto, ficou evidente a preferência das professoras pela utilização de recursos visuais, como gravuras e desenhos mimeografados ou fotocopiados (7%, Tabela 2), quando trabalham com produção de texto, o que foi confirmado nas observações das aulas. Em 90% das aulas observadas (Tabela 13), algum tipo de recurso visual, como gravuras ou desenhos, foi utilizado. Além das gravuras, duas professoras recorreram a outros recursos, o texto informativo e os joguinhos.

As professoras utilizam desenhos e gravuras por acreditarem que, para a criança, é mais fácil escrever sobre o que está vendo.

“eu mostro a gravura cena por cena [...] a história fica mais criativa [...] ou então o método da Zélia [escritora, autora de cartilhas de alfabetização, que trabalha com o método lúdico e elaborou um álbum de gravuras com toda a orientação para exploração] que é aquelas gravuras, vou explicando cena por cena. Então eles viajam naquelas cenas, aí então eles transferem essas idéias pra escrita [...] História em seqüência faz a produção de texto ficar mais organizada, porque aí vem a noção do início, do meio e do fim. Através das cenas”. (P1)

Mas é possível supor também que, com isso, a professora acabe limitando o potencial criativo da criança, subestimando sua capacidade de crítica e reflexão, ao ficar na pura descrição da figura (desenho) trabalhada, o que pode, dependendo da condução

do trabalho, até dificultar o resgate de vivências da criança. Santos (1991) defende que esse procedimento ainda não é o mais adequado para possibilitar o desenvolvimento da criatividade, pois esse tipo de proposta induz os alunos a responderem apenas o que a professora lhes solicita, através de um interrogatório, dirigindo perguntas para *“extrair dos alunos as idéias e as palavras como se eles não fossem capazes de fazê-lo por si mesmos. Neste caso, gostaria que elas[as professoras] os deixassem mais livres, a fim de que pudessem pensar e produzir muitas idéias acerca dos estímulos apresentados, as quais seriam discutidas, combinadas e selecionadas pelos próprios alunos. Assim, as professoras estariam proporcionando melhores condições para emergência e desenvolvimento de comportamentos criativos dos seus alunos”* (p. 97).

Apesar de esta autora defender que a exploração de gravuras por meio de interrogatórios não é o mais adequado, isso não a invalida como recurso para produção de texto, mas deve ser repensada a forma de conduzir essa exploração, sem direcionar tanto ou perguntar o óbvio, mas buscar fazer uma leitura do que pode estar por traz da representação simbólica, fazer inferências, relacionar com fatos cotidianos. Talvez essa seja uma possibilidade de aproveitar melhor esse recurso, visto que as gravuras e desenhos foram os materiais mais utilizados (90%, Tabela 13) nas aulas observadas, confirmando os relatos das

professoras que disseram preferir esse recurso por acreditarem ser o melhor. Também os alunos defenderam as atividades com desenhos ou gravuras por considerarem que os ajudavam a elaborar o texto. Mas ao examinarmos os materiais utilizados (Figura 1), verificamos que nem sempre estavam adequados, apresentando imprecisão nos traçados (confusos), o que comprometeu inclusive sua compreensão.

Segundo a mesma autora (p.96), o trabalho de exploração oral de gravuras ou desenhos, conduzido por perguntas formuladas pela professora, deveria ter como objetivo dar subsídios (elementos) para a criança produzir um texto "criativo". Se bem conduzidos, esses procedimentos podem favorecer a manifestação da criatividade dos alunos em termos de habilidades da fluência verbal, flexibilidade verbal, além de *"fluência ideativa e associativa, bem como a flexibilidade espontânea [...], as habilidades de elaboração e originalidade. Desta forma, envolvem habilidades mais complexas, desafiando a imaginação e o esforço por parte dos alunos, necessário à atividade criadora (...)"*.

Ao serem perguntados sobre os procedimentos que as professoras mais utilizavam nas aulas de produção de texto, uma parte dos alunos (33%, Tabela 10) apontou as atividades com apoio de história e poesias, mas outra parte (52%, Tabela 10) discordou, ao responder que estas eram menos utilizadas. Isso

demonstra a falta de consenso sobre as respostas apresentadas. As atividades com apoio de estímulos visuais (desenhos e/ou gravuras) se destacaram ao serem apontadas, por 30% dos respondentes (Tabela 10), como os procedimentos mais utilizados, o que vem reforçar os dados obtidos nos relatos das professoras e observação da sala de aula.

Os alunos foram enfáticos ao eleger as gravuras e desenhos como colaboradores na produção de texto (22%, Tabela 8). Para eles o desenho funciona como um roteiro:

“Ajuda a gente... é porque aí a tia mostra o desenho pra gente fazer, a gente faz, aí a gente vai olhando no desenho [...] a hora que acaba aquele quadrinho a gente vai pro outro”. (E1)

Uma parte significativa dos alunos demonstraram disposição e descontração no decorrer das aulas observadas, principalmente quando a professora mostrava a gravura ou desenhos, período em que eles ficaram mais atentos e interessados.

A utilização de desenhos e historinhas foi responsável pelo aspecto lúdico da atividade (14%, Tabela 7) evidenciado pelas crianças, ao defenderem que a produção de texto é:

“boa, interessante [...] por causa do desenho [...] porque a gente pode colorir (risos)”. (F3)

Tendo em vista a faixa etária das crianças das séries iniciais, o desenho representa muito mais que um colorido, por

isso consideramos que pode ser melhor explorado pelos professores. Nos relatos e observações em sala de aula os desenhos foram citados e utilizados, mas somente desenhos prontos (mimeografados ou fotocopiados), enquanto que os desenhos livres não foram citados nem utilizados como recursos para produção de texto. O desenho livre representa mais que uma ilustração do texto, é uma expressão criativa que traz consigo um significado especial para o aluno que o produziu.

O objetivo do trabalho com histórias em seqüências através de desenhos ou gravuras está relacionado também aos aspectos lingüísticos. Verificamos que ele visa também ao desenvolvimento da estrutura textual, possibilitando à criança ordenar informações, já em uma seqüência lógica, para que construa seu texto dentro daquele modelo.

A música e a poesia se mostraram presentes nos relatos, citados por 3% dos sujeitos (Tabela 2). Acreditamos que é um material extremamente rico para se trabalhar na produção de texto. A linguagem poética, a rima, a fantasia e a realidade trazidas em versos são atrativas para as crianças e despertam-lhes a sensibilidade. Alguns autores, como José (1980) e Rezende (1983) apresentam algumas possibilidades de se trabalhar a poesia na produção de texto.

A música também tem o poder de envolver a criança, principalmente porque ela faz parte de nossa vida cotidiana. A

criança ouve e canta muito. Assim, aproveitar letras e ritmos nas aulas de produção de texto parece muito rico, conforme afirma P8:

"a criança tem uma afinidade muito grande com poesia [...] utilizando a música, fica muito mais enriquecedor".
(P8)

Dada a riqueza de possibilidades que esse material oferece e levando-se em conta que a poesia e a música fazem parte dos conteúdos básicos sugeridos na proposta da S.E.E. de M.G. (1994, p. 64), adotada ou adaptada em todas as escolas pesquisadas (dados levantados junto à supervisão pedagógica das escolas), consideramos que o percentual de relatos que dizem utilizar a poesia e a música na produção de texto, ainda não atingiu um patamar desejável.

Os dados relativos aos procedimentos das professoras na condução da atividade e na avaliação do texto ajudam a compreender como o aluno percebe estes procedimentos. Ficou evidenciada a divisão na preferência dos alunos por atividades de produção de textos que se apoiam em histórias e/ou poesias, com grande parte aprovando-as (43% Tabela 9), mas outra grande parte (46%, Tabela 9) rejeitando-as. As atividades com tema livre e com apoio de gravuras ou desenhos foram preferidas por 20% e 15% respectivamente, e obtiveram percentuais de rejeição menores 8% e 5%. Isso nos faz acreditar que esses são, na realidade, os preferidos pelos alunos e também pelos professores, revelando

um dado novo, que é a preferência por tema livre, visto que ele não foi citado pelos professores em seus relatos e tão pouco verificado nas aulas observadas.

Acreditamos que a não utilização de tema livre está relacionada à crença de que a criança desta faixa etária ainda está na fase operatório- concreta e que, portanto, falar de algo não visualizado (ou concreto) é mais difícil. Mas isso não quer dizer que tenha que ter sido visualizado ou vivenciado na sala. Trabalhos como os de Freinet (1991), que visam ao desenvolvimento da expressão livre e da aprendizagem auto-iniciada, propondo aos alunos que relatem os acontecimentos que desejarem e que construam suas próprias histórias, indicam que não é apenas possível, como também importante possibilitar ao aluno a escolha do que quer escrever, ou seja, dar-lhe a liberdade de escolher o seu próprio tema.

DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DE TEXTO

No início do trabalho acreditávamos que as dificuldades relativas à escola (falta de material e até mesmo de infra-estrutura escolar) teriam um alto índice de respostas em relação ao conjunto de dificuldades apresentadas, porém elas somaram apenas 14% (Tabela 4), enquanto que as dificuldades relativas aos próprios professores e aos alunos ficaram com os maiores percentuais (29% e 50% respectivamente, Tabela 4). Isso indica

que, para as professoras, a falta de material, o excesso de alunos nas salas e a falta de apoio pedagógico não representam fatores intra-escolares tão relevantes no processo de produção de texto quanto as dificuldades relativas aos professores e alunos.

Verificamos que 29% (Tabela 4) dos relatos consideram que a formação e habilidades do professor são fatores que entram no processo. Como formação incluímos não só a acadêmica, mas também a continuada, ou permanente, que ocorre no cotidiano, através de estudos, de um trabalho coletivo, da busca diária pela superação das próprias limitações, impostas, muitas vezes, por deficiência acadêmica ou geradas pelo próprio ambiente de trabalho, como a falta de recursos materiais, falta de apoio pedagógico, falta de um projeto pedagógico e até a estrutura física incompatível com uma boa qualidade do trabalho profissional.

“Meu trabalho é individual, eu procuro, estudo muito em casa [...] Na segunda série não está existindo, comigo não. Também não me procuram. Sempre que eu tenho alguma coisa diferente eu procuro, mas fica por ali mesmo. Ninguém me procura pra realizar o que, construir aquilo que eu estou construindo.[...] Por isso que eu tô trabalhando com a outra. “Ela não me dá muita chance não, mas eu entro no meio. (risos)”(P1)
“(...) é uma das coisas mais difícil, a produção de texto. Se alguém pensar que é fácil tá iludido. Meu método... é método, vamos dizer método, né? Mas é o tipo de trabalho mais árduo, porque você tem que trabalhar demais na sala de aula, você tem que trabalhar demais com a criança (...)”(P7)

Os relatos das professoras que atribuíram as dificuldades de produção de texto à sua formação e habilidades foram enfáticos ao colocar a falta de apoio pedagógico (P3), de preparo e habilidade do professor (P10 e P11) e de troca de experiências (P1, P4, P6). Portanto, quando questionadas, as professoras consideram a si mesmas como fatores mais imediatos de dificuldades, embora não descartem outras condições intra-escolares como causas de suas dificuldades pessoais. Consideramos relevantes esses dados, visto que desvelam a real situação vivenciada no cotidiano escolar, oferecendo assim elementos para refletirmos sobre ela.

Embora a professora, ou uma parcela delas, reconheça-se como fonte de dificuldades na produção de texto, uma parcela ainda maior (50%, Tabela 4) reforça a crença de que as dificuldades estão no aluno.

"(...) quando é uma criança mais tímida, ela... eu já notei que ela tem mais dificuldade na PT." (P5)
"Não sei se é emoção que leva eles a ... às vezes, dependendo do assunto de repente passa pra outro [...]
Não sei se problemas de casa ... são muito dispersivos [...]
tem criança também que viaja muito na sala".(P1)
"(...) eles têm muita assim... acho que preguiça mesmo de ler, sabe? [...] é falta de leitura. Eu acho que é falta de leitura [...] A organização das idéias dele, sabe? Às vezes não sabem organizar as idéias direito".(P1)

Entendemos que os resultados apontam para uma visão negativa da professora a respeito dos alunos, considerando-os apáticos, desinteressados, tímidos. Assim, a responsabilidade pelo

fracasso do aluno não seria do professor mas do aluno, que não atendeu às expectativas, ao modelo de aluno que o professor tem idealizado .

Segundo Coll e Miras, os estudos sobre a representação que os professores têm de seus alunos apontam para o grau de conformidade destes à consecução dos objetivos da escola. Os autores destacam a importância atribuída pelos professores à “atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito às normas de relação com os colegas e com o professor (...) em suma, a assunção das regras do jogo definidas pela instituição escolar para alcançar seus objetivos” (1996, p.270).

Também a falta de pré-requisitos (acadêmicos) do aluno se destacou (25%, Tabela 4) na visão das professoras sobre as dificuldades com produção de texto. Novamente os alunos são culpados pelo seu fracasso, porque não gostam de ler, não conseguem “organizar o pensamento”, “ não escrevem certo”, “não estão acostumados a produzir textos” etc. Não se faz referência ao porquê desses fatos, pois essa reflexão levaria possivelmente ao professor e sua prática pedagógica.

Certamente há fatores relativos ao aluno, mas, enquanto o professor examinar a questão do ponto de vista individual, ele vai justificar o próprio trabalho, defendendo-se dos problemas. Visto coletivamente e percebendo a importância de seu próprio

trabalho enquanto esforço docente, possivelmente o professor perceberia melhor o quanto as dificuldades do aluno representam um desafio à sua capacidade e competência.

Montero (1996, p.223), em seu estudo sobre as pesquisas relativas a eficácia docente, defende que, segundo resultados dessas pesquisas “existe uma relação direta entre o comportamento do professor [atividades desenvolvidas em sala de aula] e as conquistas do aluno”.

O fracasso escolar³¹, nas séries iniciais já foi amplamente estudado por vários pesquisadores, cujos resultados mostram que os alunos são apontados em primeiro lugar como fatores do mau desempenho na escola.

No entanto uma outra tendência apontada nos estudos sobre o fracasso escolar, na qual a família do aluno também é responsabilizada, foi encontrada em percentual mínimo: apenas 7% dos relatos (Tabela 7) fizeram referência a ela.

“Nossas crianças são pobres, de... mora na favela”. (P3)
“Tem pouco material em casa, não tem também, né? Os pais não podem comprar os livrinhos. (P6)”

Essas falas trazem implícita a visão de que o “fracasso escolar”, aqui restrito à produção de texto, é consequência das condições sociais do aluno, o que retoma a “ideologia da

³¹ Para maiores esclarecimentos, consultar: Leite (1993); Ribeiro (1993); Neves (1994) e Campos (1994).

deficiência cultural”, na qual o “fracasso escolar” das classes menos favorecidas seria explicado pelo déficit cultural do seu meio. Essa abordagem foi amplamente debatida, pesquisada e superada por outras “ideologias”. Mas é importante perceber que, mesmo em menor escala, ela ainda permeia o ideário escolar, manifestando-se inclusive no processo de produção de texto, conforme reafirma a professora abaixo:

“Porque os meninos de escola...hoje em geral eles têm muita dificuldade. Assim, em conversa, entendeu? Principalmente de bairro, de ambiente mais simples, né? Então, às vezes começa a falar errado assim então num corrige. Então eles têm medo de pronunciar as palavras. ‘Ah, tia, eu não sei falar essa palavra não’.” (P6)

A atribuição de responsabilidade ao aluno também evidenciou-se nos relatos dos alunos, ao atribuírem a si mesmos a responsabilidade por suas dificuldades, provocadas pelo barulho causado pela conversa “dos colegas” (62%, Tabela 12) e suas limitações acadêmicas (25%, Tabela 12), por exemplo suas dificuldades para grafar corretamente as palavras e pontuação.

“A conversa [...] conversa muito alto, aí não tem jeito de eu pensar direito” (H3)
“Tem hora que eu não dou conta de escrever, assim a palavra, não sei se é com dois “esses” (A5)

A possível falta de requisitos acadêmicos foi observada nas aulas, principalmente quando a criança se recusava a fazer a produção de texto alegando que “não dava conta”. Um fato

interessante foi uma aluna de P11 não ter entendido que havia feito uma produção de texto:

(P11) - *Vou recolher a produção de texto*

(aluna) - *Nós não fizemos!*

(P11) - *Fizemos filha! Essa folha que eu dei pra vocês!*

(aluna) - *Não tia! Foi interpretação de texto!*

A professora havia trabalhado a produção de texto com lacunas, que a criança deveria completar de acordo com o desenho e com o início da história. Para a criança, isto não caracterizava uma produção de texto, o que demonstra a pouca vivência das crianças com as várias possibilidades de se trabalhar essa atividade.

Nessas observações foi possível verificar que em 80% das aulas (Tabela 14) ocorreram problemas relativos à organização da atividade pela professora. O barulho e a conversa "dos colegas" foram citados pelos próprios alunos em seus relatos como o principal problema que lhes dificultava a produção de texto, embora esse barulho e desorganização pudesse ser conseqüência da própria dinâmica de trabalho implementada pela professora. Outro motivo do barulho, em alguns casos, foi que, à medida em que os alunos terminavam e entregavam seus textos, ficavam desocupados e passavam a andar pela sala, conversando entre si, o que atrapalhava quem ainda não havia terminado. Em duas aulas observadas, as professoras (P10 e P6) conseguiram que a turma trabalhasse em silêncio e organizada. As duas professoras

utilizaram desenhos, e a duração das aulas oscilou de 1h a 1h 30min. Consideramos que a utilização de gravuras não tem relação com esse desempenho, visto que outras professoras também a utilizaram e não conseguiram o mesmo resultado. No entanto parece que a duração média das aulas pode ter relação com esse fato, pois as que apresentaram maior problema com barulho e desorganização foram aquelas que demoraram uma média de 3h (E1, E3 e F8), o que pode ter causado cansaço e desinteresse.

As dificuldades observadas, relativas ao professor, referiam-se à não concretização dos objetivos propostos pelo trabalho, como, por exemplo, P1, que, apesar do empenho, não conseguiu desinibir as crianças para representarem os animais, além de sua dificuldade com o trabalho coletivo, pois os alunos, mesmo reunidos, fizeram textos individuais.

O percentual insignificante de aluno que relacionou suas dificuldades ao professor e à escola (2%, Tabela 12) revela que eles (tanto quanto os professores) ainda não têm uma visão crítica do processo e sua compreensão limita-se a sua singularidade.

O reflexo das atitudes, sentimentos e formação do professor na prática de produção de texto

Do conjunto de relatos das professoras referentes às condições de produção de texto, o que obteve a menor percentual refere-se às características pessoais do próprio professor (12%,

Tabela 2). Esses dados revelam que, segundo a visão dos respondentes, as características do professor não são tão relevantes quanto os procedimentos de avaliação, ou os de condução da atividade. Mas, ao falar da necessidade de estudar, de ter uma boa preparação e criatividade para propiciar boas condições de ensino (3%, Tabela 2), verifica-se que elas demonstraram estar conscientes da importância dessa característica para o aperfeiçoamento de sua prática.

“Porque o professor vai ter que estudar também, sabe? {...} tem que ler muito, o professor tem que ler demais.[...] antes eu tinha dificuldade em trabalhar com produção de texto, sabe? De um tempo pra cá que eu comecei a fazer faculdade aí foi me despertando maior interesse.”(P10)

Observamos que a competência para o trabalho com produção de texto nem sempre está ligada à formação acadêmica. Conforme relato de P7, é necessário aproveitar as experiências vivenciadas no dia-a-dia, o que pressupõe um envolvimento do professor em seu contexto. Para nós esse envolvimento, essa busca, requer um investimento no processo de construção pessoal de conhecimento por parte do professor, enquanto agente de transformação, consciente, ativo, que se forma coletivamente, no interior da sociedade, tendo a escola como parte dela. Nesse sentido, esse processo de busca é um processo histórico, de crescimento e compreensão, não só do saber elaborado, como também dos problemas sociais, o que abre novas perspectivas.

“Quer dizer, não é só isso, [na produção de texto] ela busca, ela aprende, ela não desperdiça nada” [de suas experiências de vida]. Então a minha criatividade ela vai ser trabalhada de acordo com a minha situação [...] Então a gente vai trabalhando nossa criatividade é de acordo com aquilo que nós temos, e daquilo que nós vamos buscar, e daquilo que vem até nós.” (P7)

Ao reconhecer as atitudes e sentimentos das professoras como condições adicionais para a produção de texto (6%, Tabela 2), as professoras têm implícito que essas atitudes e sentimentos estão relacionadas com a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, com o desempenho do aluno, o que representa um caminho aberto para o aperfeiçoamento da prática docente.

(..) “vai depender muito do interesse de cada professor e da vontade. Porque eu acho que quando você tem interesse, quando você tem vontade, aí você busca, você estuda. [...] Ele tem que ter vontade, ele tem que sentir interesse. Porque se o professor não tiver interesse também não funciona. [...] Como é que você vai passar interesse para o aluno se o próprio professor for desinteressado?” (P10)

A vontade, o interesse em trabalhar com a produção de texto é apontado como um fator positivo no processo de produção de texto. Para a professora P8, seu interesse e gosto pela produção de texto tem origem em sua infância.

“Eu tive uma infância com muita produção de texto, então eu adorava escrever [...] estímulo que eu recebi, porque a cada redação que eu fazia meu pai era chamado pra contar aquele progresso, né? Então era chamado, não pra mostrar as deficiências, mas pra mostrar principalmente o que eu tinha conseguido. Isso pra mim foi importante, eu carreguei isso pra minha vida”.

Com isso podemos verificar que as atitudes do professor, seu interesse, gosto pela produção de texto são o resultado não só de sua formação acadêmica e continuada, mas podem também estar relacionados com experiências positivas, como é o caso de P8, ou com experiências negativas, como P6:

“Desde criança eu não gosto de redação, eu não gostava de redação, então parece que por causa de eu não gostar na época em que eu estudava eu tenho assim dificuldade, sabe? De trabalhar, sabe? [...] Porque eu não gosto de redação, assim de produção de texto. Eu não gosto mesmo, e eu dou porque tá no programa e eu tenho que dar, mas eu não gosto. Trabalho direitinho, faço tudo de acordo com o que pede, mas eu tenho dificuldade. [...] Porque você sabe que tinha, quando a gente estudava, era: ‘Ah! redação de crianças é tão bonitinha...’ E sempre ficava os erros dos outros assim, parece que a gente foi ficando assim frustrada, sabe? Sempre tá falando que a gente era fraquinha, mais fraquinha... parece que a minha geração ficou frustrada com isso, sabe?” (P6)

Fica claro que os sentimentos relativos às experiências vivenciadas pelos professores refletem-se hoje em sua prática pedagógica. Isso nos leva a considerar a importância da postura e dos procedimentos adotados por eles na condução do processo de produção e avaliação de texto, em que os erros são mais importantes que os acertos. Isso vem também reforçar a importância de proporcionar à criança condições adequadas e incentivos, para que ela experimente atividades agradáveis de produção de texto e deixe de vê-la como uma “tortura”,

carregando ao longo de sua vida acadêmica e profissional essa aversão. Porém a qualidade do trabalho não depende apenas da vontade e do interesse individual de cada do professor. É importante um trabalho coletivo, que envolva toda a comunidade escolar, que parta de um projeto pedagógico em que o professor tenha condições de agir, de interferir e de implementar mudanças em seu cotidiano, para que não se perpetuem práticas discriminadoras como aquela vivenciada por P6 em sua infância.

Observamos que existe uma predominância dos professores que possuem apenas o 2º grau (Magistério) entre os que trabalham com as séries iniciais nas escolas da rede Pública Estadual. Mas o mais interessante foi a descoberta, no caso específico que analisamos, de que a formação acadêmica a nível de 3º grau não apresentou relação direta com a qualidade do trabalho do professor em produção de texto. Pois, dentro do conjunto das sete (7) professoras que possuem apenas Magistério, a maioria é composta por profissionais que, apesar de não possuírem o perfil do professor eficaz³², demonstram algumas habilidades e interesses que acreditávamos serem encontrados

³² Cunha (1994, p. 155) defende que "o conceito de bom professor é valorativo com referência a um tempo e a um lugar e segundo Montero (1996, p. 226-7), que fez um amplo estudo sobre as pesquisas relativas a diferente conceitualização da eficácia do professor identificou cinco conceitualizações que refletem a evolução da eficácia docente pelos pesquisadores. São elas: a) possuidor de certos traços ou características de personalidade desejáveis; b) usuário de métodos eficazes; c) criador de um bom clima de aula; d) dominador de um conjunto de competências; e) professor capaz de tomar decisões em função não somente de um domínio de competência, mas da utilização adequada destas na situação do ensino".

apenas nas professoras graduadas. Dentre elas destacamos P8, que, apesar de possuir apenas o 2º grau, destacou-se, demonstrando que o seu envolvimento em projeto possibilita-lhe estar repensando e renovando sua prática pedagógica, como ela própria revela:

"(...) então assim, esse projeto tem nos ajudado bastante [...] é bastante enriquecedora, inclusive no projeto elas [coordenadoras do projeto] fizeram esse comentário que acham interessante o intercâmbio que a gente faz com a produção de texto [...] nossa reunião é feita por área, então reúne o pessoal do CBAI e do CBAC juntamente com a equipe [...] então geralmente elas trazem uma idéia pra gente, e elas costumam dizer que jogam uma idéia e que o que sai em cima daquilo é bem melhor do que o esperado". (P8)

Do corpus de nossa pesquisa, apenas duas escolas desenvolviam projeto na área de produção de texto (11%, Tabela 5), sendo que as duas demonstraram um investimento superior com relação ao trabalho de produção de texto, deixando clara a importância do trabalho coletivo, do estudo permanente e da troca de experiências. Entendemos que isso amplia a conscientização da importância da produção de texto no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o compromisso com sua qualidade, que deve ser assumido por todos os envolvidos no processo educativo.

Percebemos também, nos relatos (42%, Tabela 5), que a forma como vêm sendo promovidas as reciclagens dos professores parecem pouco contribuir para a melhoria de seu desempenho. O

professor, carente de "fórmulas" de como trabalhar, busca nesses cursos técnicas de produção de texto, que depois de aplicadas são esquecidas, encerrando-se aí as horas de palestras a que assistiram. Segundo Kramer (1995, p.126), os treinamentos repetitivos, as "reciclagens-apaga-incêndio e as soluções pedagógicas rápidas e miraculosas[...] não promovem a aquisição e a construção do conhecimento, porque não acreditam nem pressupõem que há um sujeito deste conhecimento, neste caso, o professor". Acreditamos que um caminho viável seriam os projetos coletivos (a exemplo da escola 8), que envolvam os docentes da série ou etapas, em períodos pré-determinados para estudos e troca de experiências na escola, em um processo contínuo, em que sejam avaliadas as ações, realimentadas e elaboradas novas propostas e que partam da prática cotidiana da sala de aula, valorizando e buscando a reelaboração dessa prática. Através de um trabalho coletivo, acreditamos que será possível discutir as crenças e valores que condicionam a prática pedagógica e que a direcionam, nem sempre para um trabalho de qualidade. Para isso, o professor deve perceber que suas ações não são neutras, elas refletem uma opção política, que deve estar clara para ele.

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Aspectos lingüísticos

Os textos foram examinados observando o contexto de produção, as condições, os materiais e a proposta da professora. Assim, verificou-se que os textos se caracterizavam, em sua grande maioria, como narrações e/ou descrições (98%, Tabela 14), ou seja, apresentavam elementos de descrição e/ou de narração. Mas não foi objetivo de nenhuma professora trabalhar tipologia textual e também não é nossa proposta nos termos nessa questão.

O objetivo da análise textual foi verificar como as crianças estavam construindo seus textos. Assim, examinamos os mecanismos e recursos de coesão e a coerência textual. Verificou-se que os textos analisados continham vários desses mecanismos e recursos e comunicavam a idéia, mesmo que fosse necessário contextualizá-los para obtermos a coerência textual. Além da coesão e da coerência, os textos foram examinados quanto às características do conteúdo. Verificou-se a predileção das crianças por personagens animais e por narrativas na primeira pessoa. Foi possível também verificar que, através do conteúdo do texto, a criança revela sentimentos, crenças e ideologias difundidas no ideário escolar e na sociedade em geral.

Caracterizar o tipo de texto foi importante para verificar a sua coerência, mesmo com todos os problemas, como as limitações impostas pela pouca experiência das crianças com produção de texto, com materiais de leitura e até mesmo a falta de domínio da escrita. Os textos examinados apresentaram unidade comunicativa e, apesar da falta de consistência em algumas partes, consideramos que 98% deles estavam coerentes.

Dentre os mecanismos de coesão seqüencial, o recurso de progressão com encadeamento por conectores (83%, Tabela 14) foi o mais recorrente. Acreditamos que isso ocorreu devido à variedade de conectores de tipo lógico (estabelecem relação lógico-semânticas) de que podemos fazer uso ao produzir um texto, como no texto de G3:

(...) da aí vivendo assim e ela nunca caiu no anzol porque ela sabia que se ela mordesse a minhoca ela ia para fora da água e ela foi feliz”.

Outro recurso muito utilizado foi a recorrência de tempos verbais (72%, Tabela 14). As crianças utilizaram muito o pretérito imperfeito, como na fórmula “era uma vez”, para introduzir ou concluir a narração (Ghiraldelo, 1989), como fez C2:

“Era uma vez Roberto e Carlos foram pescar no lago perto de sua casa (...)”

Em várias situações verificamos que as crianças utilizam os tempos verbais como procedimentos de recorrência para expressar a coesão seqüencial em seus textos.

Outro aspecto textual examinado foi a coesão referencial, em que se destacou o mecanismo de substituição, através do recurso pro-forma pronominal (75%, Tabela 14), em que as crianças utilizaram pronomes (principalmente os do caso reto - na 3ª pessoa) em substituição a um item lexical, para não repetirem o mesmo item. O uso excessivo de pronomes, como também as repetições do mesmo item lexical, quanto a repetição de estruturas, são características peculiares da linguagem oral, que as crianças transferem para a linguagem escrita (Ghiraldelo, 1989 p. 19), o que também pudemos perceber pela análise dos textos de A4 e A6 .

*"Eu gosto muito de minha namorada [...]
Ela é muito bonita e cheirosa [...]
Nós somos muito feliz" (A 4)
"(...) Estou falando da cobra que parece um pau ela é
lista de azul e branca [...]" A6*

Verificamos, através dessa análise textual, que as crianças demonstraram estar construindo textos, no sentido de texto adotado nesse trabalho. Utilizaram vários mecanismos de coesão, estabelecendo a coerência textual. Portanto, mesmo ainda não conhecendo as convenções e normas que regulamentam a língua escrita, elas conseguiram produzir textos com unidade de

sentido, mesmo que fosse necessário analisar o contexto em que foi produzido para interpretá-lo.

Características do conteúdo

Na maioria dos textos das crianças (59%, Tabela 15) os animais estiveram presentes, como personagens principais ou secundários, levando-nos a inferir que, mesmo não sendo o tema principal dos textos, eles se fizeram presentes, o que era esperado nessa faixa etária em que a criança tem uma forte identificação com animais, talvez pelo lado lúdico e afetivo que representam para elas.

Os principais temas desenvolvidos diziam respeito a passeios, aventuras, brincadeiras ou sonhos (65%, Tabela 15).

“Era uma vez Roberto e Carlos foram pescar (...)” (C2)
“Caida quando você estiver andando no escuro e pirigo a cobra te morde” (...) A6.
“Beto e Leandro estavam jogando bola” (...) D4.
“Ricardo sonhou comum cavalo (...) (J1)

Em torno desses eixos temáticos eles desenvolveram seus textos, mas muitas vezes se distanciavam deles no decorrer da narrativa, demonstrando uma certa inconsistência em algumas partes.

Os sentimentos foram revelados através da afetividade dos personagens (raiva, tristeza, felicidade) ou nas relações entre os personagens (pais e filhos, namorada).

*"Margarida virou a cara e o sol ficou triste (...) (G2).
 "Que foi filho nada não papai. Papai você é tão bom
 (...)" (F5)*

Através do conteúdo desenvolvido pela criança podemos conhecer um pouco de seus sentimentos e seu conhecimento de mundo. Mas isso dependerá dos procedimentos implementados pela professora. No fragmento de G2, o aluno apenas descreveu o que viu no desenho da historinha da rãzinha. Já em F5 o aluno é quem estabeleceu, através do desenho, que o homem era o pai e o menino era o filho e criou a relação afetiva entre eles, visto que o desenho não apontava para essa relação e a professora não explorou o desenho, deixando-o livre para fazer inferências. Nessa última condição podemos perceber melhor quando as crianças estão manifestando seus sentimentos através dos textos.

A visão sócio-política foi pouco percebida nas redações. Em C1, a professora dirigiu a discussão e trabalhou com história em seqüência, que dava ênfase a poluição dos rios. As cenas da história desenhada conduziam para a conclusão de que o rio estava poluído. Por isso, consideramos que os alunos apenas reproduziram o discurso ecológico da professora, não tendo sido possível verificar se possuíam uma visão crítica dessa realidade.

"Olha a placa o riu e poluído a mais ainda bem que eu não comi o peixe (...) Placas: Riu poluído não pesque a água esta contaminada".(C1)

No texto de F4, acreditamos que ele revelou, através de sua linguagem coloquial, um problema social de grande destaque na mídia, que é a violência dos pais e o desaparecimento de crianças:

“A manãe del um tanbefe no João e o João pego o o brincedos dele e foi para a rua brincar com os colegas e passou um dia e ele não chegol e casas e a manãe ficou pecupada con o João. A manãe foi pecura o João na rua. a mamãe não a chou o João” (F4).

O texto de (F4) fugiu completamente da proposta da professora, que havia apresentado o desenho de um homem conversando com um menino em uma oficina. Isso nos leva a acreditar que a criança criou uma situação em que pudesse exteriorizar seus sentimentos.

A criatividade foi analisada enquanto diferenciação e divergência, tendo como parâmetro o conjunto de textos produzidos dentro das mesmas condições. Assim, concluímos que a maioria dos textos (70%, Tabela 16) apresentou algum dado novo, que o diferenciava, mesmo mantendo elementos comuns estabelecidos pela exploração do professor ou pelo material utilizado. Dependendo das condições, os textos se mostraram mais, ou menos criativos. Alguns alunos tiveram mais facilidade para serem criativos devido à flexibilidade e à liberdade oferecidas pela professora; outros se limitaram à descrição de desenhos ou gravuras. Mas o mais importante foi perceber que as

crianças conseguiram extrapolar, diferenciando os seus textos em alguns momentos.

Nas produções de H1 a H6, sobre profissões, foi possível verificar que, mesmo a professora tendo explorado bastante o tema, isso não levou à padronização dos textos, podendo-se perceber a visão dos alunos ao defenderem o trabalho ou se posicionaram a respeito das profissões, deixando claro que assimilam os discursos ideológicos difusos na sociedade.

“Ser médica é boa profissão” (H3)
“Professora e fasio para trabalhar” (H6)
“O trabalho é muito importante para todas as pessoas que existem neste mundo. As pessoas ganham muito pouco mais tem algumas que ganham mais. É importante trabalhar para ter uma vida melhor.” H4.

Alguns estudos que enfocam especificamente o conteúdo das redações dos alunos, como o trabalho de (Oliveira, 1980), defendem que o texto do aluno é uma manifestação do processo ideológico que ele sofre: é o “retrato” de uma dominação que pesa sobre o escolar, tanto no âmbito da família, quanto no da escola e no da sociedade em geral.

É importante reconhecer que o texto é o resultado de um conjunto de aspectos, como os lingüísticos, os psicológicos, os pedagógicos e os sociais. Portanto, examinar o texto somente pelo referencial ideológico é reduzir a multiplicidade de informações que ele oferece. Consideramos que é fundamental reconhecer que o texto do aluno é uma ação comunicativa e revela em seu

conteúdo, além dos aspectos lingüísticos, elementos de sua cultura, crenças e ideologias que são veiculadas em nossa sociedade. E muito mais do que isso, fornece subsídio para o professor repensar sua própria prática pedagógica. Repensar essa prática pressupõe uma reflexão que parta do singular para o global, para o que é necessário contextualizá-la dentro do sistema educacional em que estamos inseridos, questionar a prática de submissão difundida na subcultura escolar.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO

“O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar”. (André, 1988).

Este estudo procurou caracterizar a produção de texto em um contexto específico das escolas públicas de Uberlândia, buscando descrever os fatores intra-escolares destacados através dos relatos das professoras e alunos e das observações, tais como: as concepções sobre produção de texto, as condições em que ocorre e as características dos textos produzidos.

Ao examinar, descrever e analisar a prática cotidiana em produção de texto, verificamos a multiplicidade de dimensões que se interpõe nesse processo. As crenças e valores difundidos no ideário escolar permeiam todo o trabalho de produção de texto e são revelados nas concepções das professoras e alunos, nas condições estabelecidas pelos professores e nos textos elaborados pelos alunos.

Com relação às concepções do professor, verifica-se que a maioria dos docentes pesquisados vê a produção de texto como uma atividade essencialmente de escrita, em que se destaca a relação oralidade-escrita (aspecto lingüístico), além de representar também um instrumento de diagnóstico para o professor, pois possibilita-lhe verificar como o aluno está escrevendo (aspecto pedagógico). Outra

função que se destacou nas concepções das professoras foi a produção de texto como instrumento preparação para a vida extra-escolar (aspecto social) e também a possibilidade de desenvolvimento cognitivo (aspecto psicológico), através da criatividade trabalhada na produção de texto.

As concepções dos professores e alunos se apresentaram como resultado de um conjunto de fatores pedagógicos, lingüísticos, psicológicos, sociais e sociolingüísticos, evidenciando a importância das contribuições articuladas dessas diversas áreas do conhecimento e a necessidade de uma aproximação multidisciplinar no estudo da produção de texto escolar.

Constatamos que, dentre o conjunto de aspectos descritos, alguns se mostraram de forma mais intensa, como os aspectos lingüísticos, que se manifestam desde os objetivos inferidos da proposta de trabalho até os procedimentos de avaliação, em que eles se evidenciam com maior clareza e intensidade. Mas nem sempre o professor tem consciência de que seu trabalho de produção de texto está sendo orientado basicamente em função desse aspecto. O problema não é trabalhar o aspecto lingüístico, mas, sim, dissociá-lo de uma análise mais global, visto que o lingüístico está sempre em função de um contexto, e muitas vezes o professor preocupa-se apenas com a forma, ou seja, com a ortografia, pontuação etc, esquecendo-se da variedade de dimensões presentes nesse processo.

Verificamos que as concepções dos alunos investigados se caracterizam principalmente pela idéia de que a produção de texto é uma atividade de ensino-aprendizagem, ou seja, que através dela a

professora ensina a ler e escrever. Mas ela foi também identificada como uma atividade lúdica (colorir, desenhar, inventar), revelando um lado prazeroso para a criança. No entanto, eles também acreditam que a produção de texto serve para a professora verificar como estão escrevendo, isto é, como instrumento de avaliação (aspecto pedagógico). Assim como as professoras, os alunos também conceberam a produção de texto em suas dimensões pedagógicas e lingüísticas.

Concluimos com isso que a escola não ensina apenas o conteúdo, ela ensina uma "forma", ela condiciona uma certa "forma", e os alunos vêem aquilo como certo, pois é assim mostrado pelo professor, que tem esse papel (formar, modelar o aluno), enquanto que o aluno (passivo) assimila o discurso do professor que detém o saber, que é autoridade. Podemos perceber isso não só na concepção do aluno, como também nos textos produzidos por eles, em sua preocupação com a escrita correta das palavras, em sua obediência as determinações do professor quanto às idéias dirigidas através da exploração de uma gravura.

Acreditamos que as concepções das professoras têm relação com a prática em produção de texto. Isso pode ser verificado ao constarmos que as concepções dos alunos refletem aspectos das concepções das professoras, como por exemplo, a idéia de produção de texto como processo de escrita e também instrumento de diagnóstico. Essa assimilação pode ocorrer através da prática pedagógica, quando a professora apresenta em suas ações, uma grande preocupação com a escrita, ao acompanhar, de forma sistemática o processo de produção

do texto, lembrando e apontando para o aluno a grafia correta das palavras e fornecendo-lhes *feedback* referente aos aspectos lingüísticos dos textos produzidos, o que pode ter sido entendido pelo aluno como uma forma de o professor verificar seu desempenho na escrita.

Ao caracterizar as condições de produção de texto, utilizamos os dados de relatos das professoras e alunos e das observações em sala de aula. Foi possível verificar a preocupação com os procedimentos de avaliação, baseados em princípios construtivistas, com os professores defendendo a valorização da produção da criança e a "aceitação do erro" nos textos produzidos. Embora esses procedimentos não cheguem a se caracterizar como uma avaliação construtivista, parecem demonstrar algum avanço nessa direção, pelo menos no sentido de se buscar compreender o processo de aprendizagem do aluno.

Quanto às condições para a produção de texto, a motivação criada pela professora através da exploração oral do tema ou do material utilizado mostraram-se relevantes nos relatos e nas observações, revelando que são condições básicas que, na maioria das vezes, antecedem a elaboração escrita do texto.

Os professores relataram que utilizam principalmente fontes relativas ao cotidiano da criança para a produção de texto, o que pôde ser observado no decorrer das aulas, quando verificamos que a maioria dos temas tinham relação com passeios, aventuras, brincadeiras ou sonhos e usaram predominantemente recursos visuais (gravuras ou desenhos), também apontados pelos alunos como condição que lhes

ajudam a elaborar o texto. Mas a utilização dessas fontes e materiais não parece ter garantido o resgate de vivências das crianças, visto que em grande parte os textos limitaram-se à descrição da gravura ou desenho.

As condições relativas ao próprio professor foram pouco enfatizadas, mas, apesar do percentual reduzido consideramos relevante a ênfase dada às suas atitudes e sentimentos. Essa pequena atribuição ao professor das condições de produção de texto poderia apontar para uma tentativa de preservação da auto-estima por parte dele ou uma subestimação de sua influência no processo de produção de texto? Ou então poderia ser um reflexo das condições reais dos alunos? Estas são questões emergentes que surgiram na pesquisa e merecem ser estudadas.

A maioria dos alunos investigados respondeu preferir a produção de texto dentro de um rol de atividades desenvolvidas no conteúdo de Português, revelando que ela já não representa para eles uma tortura. Quando perguntados sobre as condições de produção, foram enfáticos ao atribuir a si mesmos a responsabilidade de seu desempenho, a própria capacidade limitada de raciocínio (inteligência) para a elaboração do texto. Assim, eles acabaram reduzindo a participação do professor nesse processo e assumindo a responsabilidade pelo desempenho insatisfatório em produção de texto.

Verificamos que, apesar de as professoras reconhecerem a importância da produção de texto, não só dentro da escola, como também fora dela, falta ainda investimento concreto, direcionado especificamente para esse trabalho. Na grande maioria das escolas

pesquisadas, o trabalho se resumia à professora que, no máximo, mostrava os textos produzidos para a supervisora, ou conversava informalmente com a colega sobre seu trabalho ou, quando muito, participava dos ciclos de estudos promovidos pela 40ª SER. Desse universo, somente uma escola apresentou um trabalho coletivo, com investimento em grupos de estudos periódicos e participação de professoras coordenadoras qualificadas, demonstrando que, quando há um projeto bem direcionado, viabilizado pela escola (direção, supervisão), com certeza o trabalho será melhor e mais gratificante.

Os textos produzidos nas aulas observadas demonstraram que, mesmo com a pouca experiência em produção de texto, e sem conhecer muitas normas de funcionamento da língua escrita, as crianças demonstraram que estão descobrindo a estrutura textual (utilizaram corretamente os mecanismos e recursos de coesão e coerência textual) e conseguem, apesar do problemas gramaticais, escrever com unidade comunicativa, ou seja, comunicar através de sua forma peculiar de se expressar (linguagem oral), revelando em seu conteúdo sentimentos, emoções e conhecimento de mundo.

O texto do aluno permite ao professor, que é capaz de "ler nas entrelinhas", perceber e de avaliar a extensão de suas ações, a relação entre sua prática escolar e o texto produzido por seus alunos e até que ponto está colaborando ou mesmo limitando a prática de produção desse texto.

É necessário que o professor se coloque realmente como um leitor do texto da criança, interpretando, buscando o sentido do texto, e mais que isso, que seja um mediador da interação entre autor-leitor,

criando condições para que a criança produza textos com unidade comunicativa e compreenda que a construção de um texto não se efetiva na primeira tentativa.

Ao se trabalhar, ou seja, ensinar o aluno a produzir texto, necessariamente ensina-se também a gramática, isto é, o funcionamento da língua escrita, pois a tessitura de um texto pressupõe o respeito a algumas regras gramaticais essenciais para a construção de um texto coerente.

Reconhecemos, portanto, que o ensino da gramática, ou aspectos lingüísticos priorizados pelos respondentes (professoras e alunos) deve acontecer simultaneamente ao trabalho de produção de texto, mas não deve ser o objetivo principal dessa atividade, a ponto de direcionar todo o procedimento metodológico, impondo uma "camisa de força" à expressão criativa do aluno.

Acreditamos que, nessa etapa escolar, mais importante do que ensinar as regras gramaticais através do texto, é estimular o aluno a construir a textualidade, ou seja, compreender como o texto se estrutura e perceber a relevância histórico-social dessa atividade. Isso o tornará capaz de produzir textos e, mais ainda, de interpretar criticamente não só os textos escolares, como também aqueles que chegarão até ele através da mídia, que hoje explora maciçamente a geração dos sentidos produzidos nos textos, como, por exemplo, os textos publicitários que as crianças vêem a todo momento, na televisão, nas ruas etc.

Só assim, nós, educadores, estaremos cumprindo nosso papel social, de preparar o aluno, não para saber "de cor" as classes de

palavras (substantivos, adjetivos, verbo), mas para ser capaz de produzir e interpretar criticamente os vários textos difusos em nossa sociedade.

Nós, educadores, temos que ter consciência de que a educação é um ato político. Assim, é fundamental que tenhamos clareza de nossa opção por determinado tipo de prática pedagógica e que nossa concepção de produção de texto seja coerente com ela, pois ao privilegiar um aspecto em detrimento de outro, estaremos direcionando nossas ações em função de objetivos que nem sempre são por nós estabelecidos. Fazemos nossa própria opção decorre de termos clareza de nosso papel enquanto educador, e da extensão da prática pedagógica, o que pressupõe uma ação reflexiva sobre ela.

Sabendo que a produção de texto não é neutra, fica clara a importância do papel do professor frente a essa tarefa. O professor, enquanto elemento que direciona o processo, é co-autor, pois faz parte do contexto escolar da criança. Assim, acaba interferindo no co-texto (contexto lingüístico), por exemplo, ao estabelecer um tema, canaliza o debate, limitando-o, muitas vezes, ao estímulo visual (gravura).

Nesse processo, muitas vezes, o professor direciona a produção de texto do aluno, impregnando-a de sua ideologia, preconceitos e crenças, pois o aluno procura escrever aquilo que o professor quer que ele escreva, atendendo ao "modelo" proposto.

A nova visão sobre a avaliação do texto infantil na escola, implica em uma reflexão sobre os objetivos e conseqüentemente, os procedimentos e critérios de avaliação

textual. Apesar das significativas mudanças da prática pedagógica com relação a avaliação do texto infantil (o respeito à forma da criança se expressar e a visão construtiva do "erro" nas séries iniciais do 1º grau, por exemplo), ela ainda envolve procedimentos classificatórios, revelados através de conceitos atribuídos ao texto, ou se perde em *feedbacks* genéricos que pouco informam e pouco contribuem para o crescimento do aluno.

Concluimos que uma efetiva mudança na avaliação textual implica em um redirecionamento no papel do professor frente a essa tarefa. A avaliação deve ser um processo cotidiano, sem o caráter de cobrança, punição ou classificação. Deve ser um desafio que exige a retomada do texto, valorizando o trabalho de reconstrução, identificando as falhas e buscando superá-las em um trabalho de reescrita, em que o rascunho seja tão importante quanto o texto final.

Nessa visão, a avaliação textual deixa de ser uma ação isolada, do professor sobre o texto e passa a ser um processo coletivo. Segundo a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, o papel da mediação, da ação partilhada é fundamental. A medida em que o aluno é capaz de reescrever um texto com a ajuda do outro [no caso, o professor], será capaz de fazê-lo sozinho, em outro momento. Também lhe é aberta a possibilidade de ajudar os companheiros, pois, quando vai aprendendo a se avaliar, pode contribuir com os colegas em um esforço coletivo, visando à

superação dos obstáculos que impedem a assimilação do conhecimento.

Finalmente, acreditamos que a produção de um texto, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, período de formação de hábitos, deve ser um processo lúdico, criativo, em que a criança se sinta autora de seus textos, se coloque, exteriorize seus sentimentos e conhecimento de mundo, que seja um momento de construção e de significações próprias, e o texto em si seja um objeto de apreciação, de prazer e também de possibilidade de reconstrução e de novas descobertas.

A pesquisa descritiva/naturalística possibilitou a descrição e compreensão da produção de texto a partir do contexto escolar, de seu cotidiano, e também uma reflexão sobre minha própria prática pedagógica. Constatei, então, que esta não diferia daquela pesquisada junto aos docentes da amostra, que também reduzia a produção de texto aos procedimentos motivacionais, aos aspectos formais do texto e aos procedimentos de avaliação, não percebendo a multiplicidade de aspectos presentes nessa atividade.

O fato de minha formação acadêmica ser em pedagogia possibilitou-me perceber e vivenciar o quanto nós, educadores de classes de alfabetização necessitamos de um maior investimento na área de lingüística, não só para compreendermos os princípios da textualidade, mas para adquirirmos informações básicas

necessárias a todo professor que trabalha com a língua materna, principalmente aqueles que acompanham o início da aquisição da língua escrita.

Este trabalho possibilitou-me também constatar que nem sempre nos preocupamos com a forma de falar. A falta de zelo com a linguagem oral pôde ser observada através das gravações e transcrições de entrevistas. Ao transcrever as fitas, pude avaliar e perceber que, apesar de conhecer o funcionamento da língua materna, não me preocupava com a forma de falar, cometendo muitas vezes erros injustificáveis. Essa reflexão levou-me a uma vigilância constante, além de verificar que, apesar de ensinar e cobrar do aluno a linguagem padrão, nem sempre nós professores somos falantes dessa modalidade.

As crianças das séries iniciais não fazem distinção entre a linguagem oral e a linguagem escrita, elas escrevem como falam, portanto nós, educadores, temos que ter esta preocupação, pois também influenciamos na forma como nosso aluno se expressa. Somos o modelo e, se quisermos que nosso aluno se expresse utilizando a norma culta, devemos também ser falantes desta modalidade. No entanto temos que ter clareza que isso implica, concomitantemente, em um trabalho de valorização do dialeto da criança, o que pressupõe o respeito à sua origem sócio-cultural principalmente quando lidamos com crianças de classes sociais inferiores. Portanto não podemos nos limitar apenas aos aspectos

lingüísticos, mas também aos aspectos sociolingüísticos, pedagógicos e até mesmo psicológicos. Isso requer do professor mais do que boa vontade: é necessária uma visão de todo o processo, para não se cair no exagero do paternalismo (que acredita estar respeitando a criança ao simplesmente aceitar a forma como ela se expressa), mas, por outro lado, não ridicularizar a forma como ela fala.

Concluimos que é necessário um maior investimento em produção de texto na escola, que envolva não só professor e aluno, mas que seja um esforço coletivo, viabilizado por ações efetivas e condições para estudo permanente e troca de experiências. Isso só será possível se houver uma conscientização da importância da produção de texto no processo ensino-aprendizagem e de sua repercussão na vida acadêmica do aluno.

A descrição da produção de texto na escola possibilitou-nos uma visão geral do processo, a partir do singular para plural, ou seja, ao descrever as partes, caracterizar o processo, foi possível conhecer essa realidade e chegar à compreensão da produção de texto como um todo.

Verificamos que a produção de texto apresentou-se como uma atividade fragmentada, isto é, limitada principalmente aos aspectos lingüísticos e pedagógicos, em que se destacaram procedimentos de avaliação, de motivação e os aspectos formais

do texto, revelados através das concepções e condições relatadas e observadas no cotidiano escolar.

Espera-se que esses resultados possam contribuir significativamente para a compreensão da produção de texto na escola, visto que essa tarefa ainda representa um desafio para o professor, que tem uma visão parcial do processo e nem sempre consegue desenvolver um trabalho satisfatório, e para o aluno, que não se sente estimulado a participar da atividade, pois não reconhece a função, nem se sente autor de seu texto. Assim, reconhecendo a multiplicidade de aspectos que compõem a produção de texto, será possível construir uma proposta de trabalho que atenda às questões emergentes que se colocam.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRE, M.E.D.A. (1988). **A Pesquisa no cotidiano escolar.**
(mimeografado)
- _____(1983). Texto, contexto e significados: Algumas questões
na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São
Paulo(45): 66-71, maio.
- AUGUSTO, I. M. P. e MARQUES, C. A. (1982). **Era uma vez...**
São Paulo: Imagens.
- BARBOSA, S. A. (1989). **Redação: Escrever é desvendar o
mundo.** Campinas: Papyrus.
- BARDIN, E. R. (1977). **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70
Persona.
- BERNARDO, G. (1986). **Redação inquieta.** Rio de Janeiro:
Globo.
- BEZERRA, E. A. e ALDENICE, A. B. (1994). **O cotidiano
escolar.** Manaus: INEP/UA.
- BORGES, R. M. R. (1994). Mudança de paradigma em pesquisas
sobre educação de professores. Em: M. E. A. ANGERS (Org.).
**Paradigmas e metodologias em educação: notas para
reflexão.** Porto Alegre: PUCRS.
- CAGLIARI, L. C. (1991). **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo:
Scipione.
- CAMACHO, R. G. (1982). A interferência de fatores sociais na
aquisição da norma culta. **Revista de Lingüística- Alfa**, nº 26.

- CAMPOS, M. G. C. (1994). **Fracasso escolar na alfabetização: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores.** Uberlândia: UFU (Dissertação de Mestrado).
- CASTRO, M. L. S. (1994). Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo idéias de Egon Guba. Em: M. E. A. ANGERS. (Org.), **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão.** Porto Alegre: PUCRS.
- CHIZZOTTI, A. (1986). **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez.
- COLL, C. Palacios, J. e Marchesi, A. (1996) (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas (2).
- CONDE, N. (1995). O papel do rascunho. **Revista AMAE Educando**, nº 249, 5-9.
- CONDEMARÍN, M. (1987). **A escrita criativa e formal.** Porto Alegre: Artes Médicas, p.273.
- COSCARELLI, C. V. (1995). O Texto (im)possível. **Revista AMAE Educando**, nº 255 (10), 23-25.
- DEL PRETTE, Z. A. P.(1992). Componentes encobertos da intencionalidade e do compromisso na ação educativa do professor. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectiva: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar**, 201-203.
- _____ (1992). Problematização da prática: um programa de intervenção do psicólogo junto ao professor. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectiva: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar**, 358-360.

DEL PRETTE, Z. A. P. (1995) Subcultura escolar: Desafios à atuação do psicólogo na escola. Em: R. Guzzo, G.P. Witter, S.P. Pfromm Netto, E. Rosado e S. Wechsler (Org.). **O futuro da criança na escola, família e sociedade**. São Paulo: Átomo, 254- 257.

DEL PRETTE, Z. A. P. e DEL PRETTE, A.(1995a). Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.8, nº1 p.147-164.

_____ (1995b). Interações sociais em sala de aula: representações do professor. Em: R..Guzzo, G. P. Witters, S. Pfromm Neto, E. Rosado e S. M. Wechsler (Orgs), **O futuro da criança na escola, família e sociedade**. Campinas: Atomo, 426-30 .

_____ (1996). Psicologia, Identidade Social e Cidadania: O espaço da Educação e dos Movimentos Sociais. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.10, nº 20, 203-224, jul/dez

_____ (1996). Habilidades Sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. V **Encontro da sociedade Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental**. Mesa redonda: "A avaliação e ampliação de repertório social".

_____ (sd). PRODIP: Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional: conteúdos abordados (texto mimeo.)

DUBOIS, Jean e outros (1995). **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix.

ESPELETA, J. e ROCKWELL, E. (1986). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez.

FAVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. (1985). **Critérios de textualidade**. São Paulo: Veredas, v.104.

FERREIRA, T. L. (1992). Concepções educacionais e a prática pedagógica. *Revista AMAE Educando*, nº 230, 10-14.

_____ (1989). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1985). *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. (1989). Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender. *Revista Nova Escola*, nº28, 12-18.

FRANCHI, E. (1983). *A norma escolar e a linguagem da criança*. (mimeografado)

_____ (1985). A Pós alfabetização e um pouco dos "erros" das crianças. *Cadernos de pesquisa*, nº52, p. 121-4.

_____ (1987). *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

FREINET, C. (1991). *O método natural*. São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1994). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.

GADOTHI, M. (1985). *Educação e compromisso*. Campinas: Papyrus.

GERALDI, W. (1991) (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR: Assoeste.

GHIRALDELO, C. M. (1989). Coesão e coerência textual em composições infantis. **Revista de Lingüística- Alfa**, São Paulo, 33: 9-21.

GIL, A. C. (1987). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Campinas: Papirus.

GIL-PEREZ, Daniel (1993). **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez.

GÓES, M. C. R. (1991). A ação reflexiva na produção escrita. **Anais da XXI reunião anual de psicologia**, 157-164.

GOODE, William J. E. S. Hatt, Paul(1977). **Método em pesquisa social**. São Paulo: Nacional.

GREGOLIN, M.R.V.(1993). Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. **Revista de Lingüística- Alfa**, São Paulo, v.37, 23-31

_____ (1993a). Tecendo a teia do texto na escola. **Curso de atualização para professores do 2º grau na área de Língua Portuguesa**. Araraquara:UNESP.

JOSÉ, E. (1980). **Redação: análise/síntese/extrapolação**. Brasília: MEC.

KATO M. A. (1987). **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1987). **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, A. M. (1995). **Escola leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- KLEIMAN, A. B. (1990). A interface da leitura e redação no ensino e na pesquisa. **Trabalhos de lingüística aplicada**. Campinas, (16): 91-100-jul/dez.
- KOCH, I. G. V. (1988). Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas, IEL/UNICAMP- n° 15, jul/dez.
- _____ (1994). **A coesão textual**. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. (1992). **A coerência textual**. São Paulo: Contexto.
- _____ (1993). **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez.
- KRAMER, S. (1995). **Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Edição Papéis e Cópias da Escola de Professores.
- LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA M. K. e DANTAS H. (1992). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.
- LEMLE, M. (1978). Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro (53/4): 60-64, abr/set.
- LOPES, M. C. C. (1991). **Generalidades, um fator de incoerência dos textos?** Uberlândia, inédito.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U.
- LUDKE, M. (1988). Como anda o debate sobre metodologia quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. (64): 61-63, fev.)

- MARCUSCHI, L. A. (1983). **Lingüística de texto. O que é e como se faz.** Recife: UFPE, Série Debates I.
- MASINI, E. S. (1989). Enfoque fenomenológico da pesquisa em educação. Em: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia e pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez.
- MEDEIROS, B. R. (1991). **Redação: um caso sério.** Campinas: UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).
- MELO, G. N. (1979). Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1ª grau. **Educação e Sociedade**, n°2, 70-78.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação (1994). **Conteúdos básicos - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental.**
- MONTERO, M. L. (1996). Comportamento do professor e resultados da aprendizagem: Análise de algumas relações. Coll, Palacios e Marchesi (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 222-243.
- MORAES, O. M. (1986). Um estudo das relações de coesão em português. **Revista Letras e Letras.** Uberlândia, 2 (2): 359-384, dez
- MOREIRA, M. A. (1990). **Pesquisa em ensino o vê epistemológico de Godin.** São Paulo: E. P. U.
- MOURA, M. O. (1993). Professor de matemática: a formação como educação construída. **Revista de Educação Matemática da SBEM.** São Paulo, 51, ano I, n° 1.

- NEVES, M. B. da J.(1994). **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar na 5ª série, por alunos, pais e professores.** Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. (Dissertação de Mestrado).
- NÓVOA, Antônio (1991) (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora.
- NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão In: **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.13-33
- OLIVEIRA, Marília V. (1995). **O papel do professor no construtivismo.** uma análise através do Programa Municipal de erradicação do analfabetismo de Uberlândia. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado).
- OLIVEIRA, M. L.B. (1980). **A mensagem social do texto infantil: um estudo de redações escolares.** São Carlos: UFSCAR. (Dissertação de mestrado).
- PALANGANA, Isilda Campaner (1994). **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância social).** São Paulo: Plexus.
- PATTO, M. H. S. (1990). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Queroz.
- PÉCORA, Alcir (1992). **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes.
- PENIN, Sônia Terezinha de Souza (1985). **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez.
- PIAGET, Jean (1983). **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar.

- REGO, L. M. L. B. (1986). O desenvolvimento da língua escrita pela criança: Uma perspectiva sócio-funcional. **II Encontro de psicopedagogos. Associação Paulista de Psicopedagogos**, São Paulo, julho.
- RESENDE, Vânia Maria (1983). **Relatos de experiência na escola**. Belo Horizonte: Comunicação.
- RICHARDSON, R. J. e colaboradores (1989). **Pesquisa social. métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas S/A.
- ROCHA, A. D. C. da (1983). Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, 45: 67-65.
- SANTOS, J. M. R. (1980). Criatividade na escola. Em: G. S. Moraes (org). **Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau**. São Paulo: Cortez, p. 87-106.
- SANTOS, L. M. (1987). Criatividade e ensino. G. P. Witter e J. F. B. Lomônaco (Org.), **Psicologia da aprendizagem - aplicações na escola**. São Paulo: E. P. U. 36-55
- SANTOS, Maria Lucia (1991). **A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione.
- SANTOS, M. R. A. (1995). Em busca do prazer. **Revista AMAE Educando**. nº 254-30-31, setembro.
- SAVIANI, D. (1983). **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez.
- _____ (1991). **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez.
- SILVA, J. (1992). **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez.

- SELLTIZ, J. D. (1974). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. (edição revisada e nova tradução) de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U.
- SEVERINO, A. J. (1993). Epistemologia, psicologia e educação. **Construtivismo em revista**. São Paulo, F. D. E., nº 20, Diretoria Técnica p.15-21 (série Idéias).
- SNYDERS, G. (1974). **Pedagogia Progressista**. (Tradução portuguesa de Manuel Pereira de Carvalho) Coimbra: Livraria Almedina.
- SOARES, M. (1995). **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática.
- STAKE, R. E. (1983) Pesquisa qualitativa/naturalística - problemas epistemológicos. **Educação e seleção**, 7:19-27, jan/jun.
- TAPIA, J. A. e CELAY, I. M. G. (1996). Motivação e aprendizagem escolar. Coll, Palacios e Marchesi (orgs). **Desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 161-175.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie (1984). Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa** (49) p.45-50.
- TRAVAGLIA, L. C. (1991). **Um estudo Textual-discursivo do verbo no Português do Brasil**. Campinas: UNICAMP/IEL (Tese de doutorado), pp. 46-61.
- _____ (1996). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez.
- VAL, M. da G. (1991). **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.

VIEIRA, M. D. (1988). **Metodologia da redação**. São Paulo: Cortez.

VYGOTSKY, L. S. (1988). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1989). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

WENZEL, R. L. (1994). **Professor agente da educação**. Campinas: Papirus.