O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares.

(The teacher view: relevant aspects in correction and evaluation of school texts)

Ana Luzia Videira Parisotto[1]

[1] Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (UNOESTE)
Faculdades Integradas "Antônio Eufrásio de Toledo" (FIAET)

analu.videira@uol.com.br

Abstract: The role of elementary teacher, in relation to teaching readind and writting, is extremely important for the composition and reading skills are so fundamental so that the students realize the possibilities of acting over the interlocutor, persuade him, convince him, making access to the knowledge and to the citizenship possible. This way, the aspects that are priorized by analyzing texts must be observed. Therefore, the goal of present work is to verify the methodological-theoretical profile of teachers who teach at a town administration school, in phase one of elementary school, located in Presidente Prudente city, and also how they evaluate the writing productions. In order to do so, five 4th grade teachers with varied school formation were interviewed. During the interviews, two writing productions were presented so that the teachers could analyse and give a grade from zero to ten, with justifications.

Keywords: Portuguese language teaching; writting production; evaluation.

Resumo: O papel do professor de primeira a quarta séries, no sentido de ensinar os alunos a ler e a escrever, é de extrema relevância, pois as habilidades de redação e leitura são fundamentais para que percebam as possibilidades de atuar sobre o interlocutor, persuadi-lo, convencê-lo, possibilitando o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Nesse sentido, os aspectos priorizados pelo professor na correção/análise dos textos devem ser observados. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é verificar o perfil teórico-metodológico de docentes que ministram aulas em uma escola municipal de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, localizada no município de Presidente Prudente e, ainda, como elas avaliam as produções textuais. Para tanto, foram entrevistadas cinco professoras da quarta série, com formação escolar diversificada. Por ocasião das entrevistas, foram-lhes apresentadas duas produções textuais para análise e atribuição de uma nota de zero a dez, com as justificativas pertinentes.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa; produção de texto; avaliação.

Introdução

O papel do professor de primeira a quarta séries, no sentido de ensinar os alunos, efetivamente, a ler e a escrever é de extrema relevância, pois as habilidades de redação e leitura são fundamentais para que percebam as possibilidades de atuar sobre o

interlocutor, persuadi-lo, convencê-lo e isso só ocorre por meio da linguagem que deve ser concebida como forma de interação (GERALDI, 1991), possibilitando o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Nesse sentido, os aspectos priorizados pelo professor na correção/análise dos textos devem ser observados. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é verificar o perfil teórico-metodológico de docentes que ministram aulas em uma escola municipal de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, localizada no município de Presidente Prudente e, ainda, como elas avaliam as produções textuais. Este artigo é parte de uma pesquisa mais abrangente, intitulada *Produção textual e formação docente: uma relação possível* (PARISOTTO, 2004), cujo objetivo geral foi verificar como ocorre o ensino da produção textual nas 4ªs séries do ensino fundamental.

A presente pesquisa é de base qualitativa, do tipo estudo de caso que, de acordo com Ludke & André (1986, p. 17) é

> sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevistas com os professores envolvidos, observações de aulas, análise de documentos e, ainda, análise de algumas produções textuais escritas pelos alunos das séries pesquisadas.

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista assume o posto de um dos principais instrumentos para a coleta de dados. Ludke & André (1986, p. 34) afirmam que:

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Após estabelecer contato com a unidade escolar que nos forneceria os sujeitos da pesquisa, passamos à fase de execução do levantamento de dados cujo percurso relatamos a seguir.

Em contato com a direção e coordenação pedagógica da escola, informamos os objetivos da pesquisa e os passos a serem trilhados, ou seja, entrevista com os professores de 4ª série do Ensino Fundamental, observação das aulas dos respectivos professores e análise dos seguintes documentos: planos de ensino, livros didáticos, textos utilizados em sala de aula e ainda textos produzidos pelos alunos.

Após a autorização da direção desta escola, passamos a conversar com os professores, solicitando a sua colaboração. Alguns se mostraram mais ansiosos, preocupados e resistentes, outros já se interessaram e mencionaram que talvez fosse o momento de aprender um pouco mais sobre a produção de texto. Enfim, todos os cinco professores que lecionavam na 4ª série dessa unidade escolar aceitaram participar desta pesquisa. Passamos, então, à fase de entrevistas individuais com os professores envolvidos.

Com relação à entrevista, Ludke & André (1986, p. 33) afirmam que:

> é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões.

Quanto ao roteiro de entrevistas, primeiramente havia questões a respeito da formação do entrevistado, posteriormente havia questões teóricas e, finalmente, pedíamos que o entrevistado observasse e, posteriormente, avaliasse dois textos.

Essas entrevistas tiveram três momentos: no primeiro, pretendemos conhecer o perfil profissional do entrevistado; no segundo, tentamos delinear o seu suporte teórico; e, finalmente, no terceiro, solicitamos que o professor analisasse duas produções textuais.

O objetivo desses três momentos foi o de conhecer as dificuldades com relação ao ensino da produção textual, para depois confrontá-las por meio da observação das aulas e análise documental.

Apresentaremos, a seguir, a análise dos dados obtidos por meio de entrevista.

Análise dos dados obtidos nas entrevistas

Conforme já fora citado anteriormente, entrevistamos cinco professoras, responsáveis pelas quartas séries do Ensino Fundamental, de uma unidade escolar, em Presidente Prudente. Para tanto, utilizamos um instrumento norteador de entrevistas, cujas primeiras questões enfatizaram a formação dos sujeitos da pesquisa. Ao professor, cabia somente responder, oralmente, o que perguntávamos e registrávamos em folhas de anotações. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 37) afirmam que:

> as notas já apresentam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo.

O quadro 1, abaixo, ilustra a formação desses sujeitos:

Quadro 1. Perfil teórico-profissional dos professores.

Questões	**Sujeito 1**	**Sujeito 2**	**Sujeito 3**	**Sujeito 4**	**Sujeito 5**
Situação profissional	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva
Formação escolar	Magistério	Pedagogia	Magistério	Matemática / Magistério	Magistério
Instituição em que se formou	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Ano de conclusão	1998	1967/ 1972	1969	1976/1972	1983

Pós-graduação	Não	Não	Não	Não	Não
Livro didático utilizado	Idéias em contexto[1]	Idéias em contexto	Idéias em contexto	Idéias em contexto	Idéias em contexto
Outros recursos didáticos	- filmes - outros livros didáticos	- outros livros didáticos - textos jornalísticos	- outros livros didáticos - músicas	- outros textos de livros didáticos - paradidáticos	- outros livros didáticos - textos jornalísticos
Cursos de Educação Continuada relacionados ao Ensino do Texto	Não	Curso de Semiótica (Diretoria de Ensino de P.Pte.)	Não se lembra	Não	Salto para o Futuro (Diretoria de Ensino de P.Pte.)

De acordo com o que podemos observar no Quadro 1, todas as professoras são efetivas na Rede de Ensino Municipal, mas a formação escolar delas é diversificada. Embora todas tenham cursado Magistério em instituições públicas, duas delas já possuem Curso Superior: o sujeito 2 em Pedagogia (cursado em instituição pública); o sujeito 4 em Matemática (cursado em instituição pública);entre outras duas, uma está cursando Geografia (instituição pública) e outra, Pedagogia (instituição particular); os sujeitos 1 e 5 respectivamente. Temos ainda o sujeito 3, que iniciou o Curso de Educação Artística, mas, por motivos financeiros, precisou abandoná-lo.

Quanto ao ano de conclusão, apenas o sujeito 1 concluiu o Curso de Magistério há dez anos, os outros terminaram há vinte anos ou mais, seja o Curso de Magistério ou o Ensino Superior.

Os sujeitos 2 e 4, que já possuem curso universitário, não cursaram nenhum tipo de pós-graduação, e a maioria (sujeitos 1, 3 e 4) não se lembra ou não participou de nenhum Curso de Educação Continuada relacionado ao ensino da produção textual; apenas os sujeitos 2 e 5 mencionaram que realizaram, na própria Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, tais cursos.

No que diz respeito ao livro didático, todas as professoras afirmaram a adoção do livro "Idéias em Contexto", mas disseram utilizar outros recursos didáticos além do mencionado tais como: filmes, textos de outros livros didáticos ou paradidáticos, músicas, textos jornalísticos, etc.

Observemos, agora, o conceito de texto manifestado pelas docentes:

Quadro 2. Conceito de texto.

Sujeitos	Conceitos emitidos
1	Texto é uma narração, descrição, com coerência e coesão. Apresenta idéias organizadas.
2	Informação, esclarecimento, entretenimento. É o envolvimento do meu eu com a mensagem que é transmitida. É o envolvimento pessoal que leva ao prazer da informação.
3	Texto é uma redação, é uma história.

[1] Idéias em contexto: língua portuguesa, quarta série/Ieda Maria Kucera et all. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

4	É uma produção de idéias.
5	É tudo que transmite uma mensagem. Pode ser verbal ou não verbal.

Em geral, o conceito de texto emitido por tais professores está relacionado a aspectos de natureza conteudística. De acordo com as respostas apresentadas, podemos notar a recorrência de termos que enfatizam esse caráter conteudístico: *idéia, informação, esclarecimento, mensagem*.

Nesse sentido, o texto deixa de ser visto como um espaço de interação entre autor e leitor. Isso vai de encontro com o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997, p. 11 e 12):

> O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade.

Na perspectiva da Lingüística Textual, autores como Kintsch & Van Dijk (1978), Marcuschi (1983), Koch & Travaglia (1992) estabeleceram conceitos de texto intimamente relacionados ao princípio da coerência.

Kintsch & Van Dijk (1978) ressaltam que texto é uma unidade teoricamente reconstruída, que apresenta uma base implícita e outra explícita. Sendo que aquela refere-se à seqüência de proposições que constituem a entrada das regras e expressões, e esta refere-se às proposições que definem a boa forma teórica da base do texto, ou seja, sua coerência.

Para Marcuschi (1983, p. 8), "o texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, isto é, um conjunto de sentenças da estrutura profunda".

Já para Koch & Travaglia (1992, p. 10), texto é:

> ...uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Passemos agora a observar o conceito de linguagem apresentado por tais professores:

Quadro 3. Conceito de linguagem.

Sujeitos	Conceitos emitidos
1	Forma de comunicação.
2	Forma de comunicação.
3	Procurar falar corretamente. O professor deve corrigir a fala de seus alunos.
4	Escrita correta das palavras.

5	Transformar o que se fala em escrita e o que se escreve em fala. Linguagem pode ser falada ou escrita.

De acordo com os conceitos emitidos pelos sujeitos 1 e 2, linguagem é uma "forma de comunicação", concepção relaciona-se com o estruturalismo e, nesse caso, a língua é vista como um conjunto de signos que se combinam de acordo com determinadas regras, e que transmite uma mensagem a um receptor.

Já os sujeitos 3 e 4 definiram "linguagem" como "falar corretamente" e "escrita correta das palavras". Em ambas as definições, é possível perceber indícios da concepção de linguagem como expressão do pensamento, dessa forma, o conteúdo a ser ensinado compete somente ao professor que, por sua vez, é a figura central do processo de ensino-aprendizagem.

O sujeito 5 expõe uma definição mais próxima das modalidades de linguagem, tenta estabelecer uma relação mecânica entre transcrever o que é oral (linguagem escrita) ou simplesmente falar o que está escrito.

Vale ressaltar ainda que a definição do sujeito 3, pela maneira que foi exposta, soa-nos um tanto preconceituosa, não levando em consideração características próprias da linguagem oral, indo de encontro com o que afirma Lemle (1984, p. 81):

> O alfabetizador precisa ter idéias claras quanto à relação entre língua falada e língua escrita. Ele precisa saber que a língua escrita, na nossa sociedade complexa, é uma entidade autônoma, diferente da língua falada por quem quer que seja. Ele precisa ser ajudado a não assumir a crença de que a língua escrita é o modelo da língua "certa" e a língua falada é uma deturpação ou decomposição do certo.

A linguagem pode ser definida como "forma de comunicação", "expressão do pensamento" ou "forma de interação"; essas três concepções não são excludentes, cada uma delas traz implicações teórico-metodológicas próprias.

Enfim, é importante ressaltar que, quando se faz uma opção entre as diferentes formas de se conceber a linguagem, já são delineados os papéis do professor e do aluno e, conseqüentemente, qual a relação a ser mantida entre eles, pois a forma como se concebe a linguagem influi decisivamente na estruturação do trabalho com a língua (cf. Travaglia, 2000).

Quadro 4 . Produção de texto.

Sujeitos	Conceitos emitidos
1	Reproduzir ou inventar, narrar um fato que aconteceu.
2	Criação, é uma coisa que vem da criança que expõe o que vai no seu íntimo.
3	O aluno vai falar o que ele sente. Por exemplo: "vamos fazer uma redação sobre a professora".
4	É quando os alunos escrevem algo baseado, por exemplo, num filme a que eles assistiram.
5	Escrever um texto, a partir de um estímulo.

A definição do sujeito 1 está vinculada essencialmente ao ato de narrar, portanto precisa ser devidamente ampliada.

Quanto aos sujeitos 2 e 3, temos a impressão de que a produção de texto, para eles, é encarada como um dom, algo que algumas crianças possuem e outras não.

Já os sujeitos 4 e 5 relacionam a produção de texto com o ato de escrever, mas não com aquele realizado de forma mecânica (cópia) e sim como uma atividade mais reflexiva: "escrever algo sobre um filme" ou "escrever um texto".

Acreditamos que a produção de texto deva ser reconhecida como um conteúdo procedimental, conforme podemos verificar em Zabala (1998, p. 207):

> Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. o que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática (...) As habituais provas de papel e lápis, no caso dos conteúdos procedimentais, só têm sentido quando se trata de procedimentos que se realizam utilizando papel, como a escrita...

Nesse sentido, é necessário que os alunos aprendam as características fundamentais de cada gênero, além de saber utilizá-los de acordo com a situação de interação verbal.

De acordo com os conceitos emitidos pelos professores, fica muito nítido o pouco conhecimento que eles nos apresentaram durante a entrevista.

Há que se expandir o conceito de produção de texto como algo que se constrói num processo de interação verbal, esmiuçando as características de cada gênero e contextualizando a atividade de produção.

Vejamos, a seguir, como as docentes definiram os conceitos de coesão e coerência:

Quadro 5. Conceitos de coerência e coesão textuais.

Sujeitos	Coerência textual	Coesão textual
1	Quando nós lemos, o texto nos passa uma idéia. Tem pontuação, começo, meio e fim.	Não respondeu.
2	Que a mensagem seja coerente. Não deixar fugir daquilo que está sendo exposto para que o texto não fique desconexo.	Estrutura lingüística do texto. Não interfere na forma do texto, na interpretação.
3	Não respondeu.	Não respondeu.
4	Quando o que os alunos falam ou escrevem tem começo, meio e fim e está de acordo com o assunto abordado.	O sentido daquilo que é falado. A mistura de assuntos.
5	Vários recursos: manter o próprio assunto, estar adequado ao tema, atender a uma proposta.	Lingüística. Elementos da norma culta, concordância verbal e nominal, o uso do ai, depois. ((o aluno não usa pronome para

		substituir.))

No que tange à Coerência textual, é possível observar que alguns conceitos mostram-se incompletos mas, grosso modo, não nos foi apresentado nenhum conceito absurdo. Os sujeitos da pesquisa falam sobre o texto "ter começo, meio e fim", "passar uma idéia", "não deixar fugir daquilo que está sendo exposto", "estar de acordo com o assunto abordado", "manter o próprio assunto" etc. De fato, se quisermos relacionar os conceitos emitidos com as meta-regras de Charolles (1978, apud GALVES, 1988) é possível constatar que as meta-regras da Progressão e da Não-Contradição, aparecem nas falas dos professores.

O sujeito 5 acrescenta ainda, em sua definição de Coerência, que é importante que o texto "atenda a uma proposta", demonstrando que esse conceito está ligado à interlocução.

Vale ressaltar que o sujeito 3 não respondeu, alegando desconhecimento do assunto.

Quanto à Coesão textual, os sujeitos 1 e 3 afirmam não ter condições de emitir nenhum conceito. Em contrapartida, não nos foi possível entender claramente os conceitos emitidos pelos sujeitos 2 e 4. O sujeito 2 afirma que Coesão está relacionada "à estrutura lingüística do texto", mas equivocadamente diz que ela não interfere na forma ou na interpretação do texto. O sujeito 4 parece não emitir nenhum conceito coerente com a que havia sido perguntado.

A fala do sujeito 5 é a que mais se aproxima do conceito de Coesão como algo encontrado no nível formal do texto (processos de sequenciação e referenciação).

Conforme pudemos observar no Quadro 5, os professores entrevistados demonstram um certo desconhecimento dos padrões de coesão e coerência, fato que pode prejudicar o ensino da produção de texto.

Quadro 6. Metodologia para o Ensino da Produção de textos.

Sujeitos	Respostas
1	♦ Passo um filme e peço que os alunos o reproduzam com as palavras deles; ♦ Reescrita coletiva.
2	♦ Começo em cima da leitura que, mesmo esporádica, leva à produção de textos; ♦ Levantamento de temas.
3	♦ A leitura e o ditado são importantes; ♦ Posso pedir uma descrição, por exemplo: "os óculos"; ♦ Posso pedir um texto narrativo, por exemplo: "a morte de Mário Covas".
4	♦ Introduzo o assunto e peço para eles continuarem, observando uma seqüência lógica.
5	♦ Tento familiarizar o aluno com o assunto; ♦ Estimulação com gravuras ou início de textos; ♦ Exemplo: "A estação do ano de que mais gosto" (atividades orais, vocabulário);

	♦ Dou dicas sobre os marcadores de tempo e de espaço.

Como observamos, por meio das respostas elencadas no Quadro 6, a metodologia para o trabalho com a produção de texto na sala de aula prevê somente os passos para uma abordagem artificial do texto: "reproduzir um filme", "levantamento de temas", "a importância da leitura e do ditado", "introdução de um assunto", "estimulação com gravuras ou início de textos". Essa abordagem artificial está de acordo, em primeiro lugar, com a concepção de linguagem que revelaram; e, em segundo lugar, com a noção de texto também já revelada. Todas as atividades mencionadas podem ser interessantes desde que haja um propósito para a escrita. Como isso não acontece, predomina, na descrição da prática metodológica, um trabalho equivocado com a produção de texto.

No próximo quadro, veremos quais foram os critérios de correção das produções textuais elencados pelos professores.

Quadro 7. Critérios de correção das produções textuais.

Sujeitos	Critérios de correção	Nota atribuída
1	Passar uma mensagem Ortografia Pontuação / parágrafo	6,0 2,0 2,0
2	Transmissão da mensagem Pontuação / parágrafo Ortografia	8.0 1.0 1.0
3	Parágrafo / margem Frases criativas / ausência de palavras repetidas Organização e ilustração do texto	3.0 4.0 3.0
4	Ortografia e pontuação Seleção do conteúdo abordado Ausência de repetição de palavras Coerência	5.0 2.0 1.0 2.0
5	Atendimento à proposta, determinação de tempo e espaço, desenvolvimento, início e desfecho Elementos de estrutura textual	6.5 3.5

Pedimos aos professores que elencassem os seus critérios de correção das produções e atribuíssem uma nota para cada item, o total da soma das notas de todos os itens devem ser 10,0 (dez).

Os sujeitos 1 e 2 atribuíram maior nota ao aspecto "transmissão de mensagem", notas 6,0 e 8,0, respectivamente. Disseram ainda observar a ortografia e a pontuação.

O sujeito 3 atribuiu valor 4,0 para o quesito "frases criativas" e "ausência de palavras repetidas", valor 3,0 para a presença de "parágrafo / margem" e novamente valor 3,0 para organização e ilustração do texto.

A ortografia e a pontuação recebem valor 5,0, revelando-se um importante aspecto a ser observado pelo sujeito 4, que diz ainda observar a seleção do conteúdo abordado (valor 2,0), ausência de repetição de palavras (valor 1,0) e coerência (valor 2,0).

O sujeito 5 atribuiu valor 6,5 para os quesitos: atendimento à proposta, determinação de tempo e espaço, desenvolvimento, início e desfecho, e valor 3,5 para os elementos de estrutura textual.

Conforme verificaremos no quadro subseqüente, que trata das dificuldades enfrentadas pelo professor com relação ao ensino da produção textual, às vezes os sujeitos da pesquisa demonstram desconhecimento dos conteúdos que elencam como critérios de correção, por exemplo, as noções de parágrafo e pontuação.

Quadro 8. Dificuldades encontradas pelos professores no ensino da Produção Textual.

Sujeitos	Dificuldades
1	♦ noção de parágrafo ♦ trabalho com poesia
2	♦ criação de frases e parágrafos ♦ pontuação ♦ uso de mal ou mau
3	♦ noção de parágrafo ♦ pontuação ♦ temas para redação
4	♦ pontuação ♦ correção das redações ♦ parágrafo
5	♦ como lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos ♦ como fazer a reescrita do texto ♦ uso da norma culta

De um modo geral, as dificuldades mencionadas pelos professores dizem respeito à: noção de parágrafos, pontuação, ou seja, o texto é entendido como algo pronto. De forma mais específica: o sujeito 1 afirma ter dificuldade para ensinar poesia,embora esse tipo de texto seja o mais trabalhado por ela; já o sujeito 2 disse não saber a diferença do uso de “mal e mau”; o sujeito 3 tem dificuldade para sugerir “temas para redação”, assumindo uma metodologia totalmente equivocada para tal ensino; o sujeito 4 declara ser difícil corrigir as redações dos alunos; o sujeito 5 não deixou claro o que seria a falta de pré-requisitos dos alunos, no que tange à produção de textos, mas diz desconhecer algum uso de norma culta e como fazer a reescrita do texto.

Passaremos a enfocar, no Quadro 9, as dificuldades que os alunos apresentam quando produzem seus textos, segundo os professores pesquisados.

Quadro 9. Dificuldades encontradas pelos alunos.

Sujeitos	Dificuldades
1	♦ parágrafo ♦ ortografia ♦ pontuação
2	♦ ortografia ♦ parágrafo ♦ como iniciar os textos (falta de idéias)
3	♦ meio social em que o aluno está inserido ♦ falta de leitura

	♦ os alunos falam errado, por isso têm dificuldades de produzir textos
4	♦ nível social ♦ família ausente ♦ dificuldades ortográficas ♦ fazer uma redação a partir de um tema
5	♦ baixa auto-estima ♦ não valorizam a escrita ♦ não gostam de redigir ♦ resumem tudo em um parágrafo

Como podemos constatar no quadro acima, além das dificuldades com relação ao "parágrafo, ortografia e pontuação", os professores mencionam a "falta de leitura", "a falta de idéias", "a dificuldade de se produzir um texto a partir de um tema"; tudo isso nos parece reflexo de uma metodologia equivocada para o trabalho com a produção de texto. Nesse sentido, a fala do sujeito 5 é muito pertinente, ela afirma que "as crianças não valorizam a escrita", e por que será que isso acontece? Acreditamos que as crianças vêem a produção de texto somente como mais uma atividade escolar destinada ao professor como leitor e corretor exclusivos.

É preciso registrar nossa preocupação com relação ao que foi dito pelos sujeitos 3 e 4. Mesmo após a publicação de inúmeros trabalhos a respeito da Variação lingüística (Camacho, 1988), Lemle (1978), Castilho (1988), Franchi (1984), Possenti (1996), entre outros; essas professoras atribuem ao "nível social dos alunos" as dificuldades apresentadas pelos discentes em suas produções!

Parece-nos claro que os docentes, por falta de formação teórica específica sobre o ensino do texto, cometem falhas significativas ao ensinar o aluno a produzi-lo.

Passaremos a observar como as docentes avaliaram os dois textos, que lhes foram apresentados em situação de entrevista, produzidos por alunos do ensino fundamental.

O primeiro texto foi escrito por um aluno da 3ª série:

Texto[2]

Lá na fazenda do meu avo tem cavalos, galinha, pato, vaca, boi e porcos. Quando eu vou lá, eu ando de cavalo e tomo leite de vaca.

Os animais gostam muito de carinho e amor.

Eu gosto muito dos animais.
De noite os animais já estavam todos dormindo.
Mas meu avô teve que vender a fazenda. Eu fui dizer adeus aos animais.
Eu fiquei muito triste. Mas meu avô falou que ele compra a fazenda de novo.
Daí, no outro dia o meu avô comprou a fazenda de volta. Daí, nos fizemos uma festa para os animais e os animais ficaram muito felizes.

Já o texto 2 foi produzido por um aluno de 1ª série do Ensino fundamental.

[2] O texto 1 foi retirado de FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo "Gramática"? In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991, p. 43-59.

Texto 2[3]
O aniversario.
Era uma vez uma titia que ia vazer aniversario
Ninguém lebrou que hoje ia ser o aniversario da titia.
Mas a titia não estava legal por que estava com dor de dente.
Então Ela foi para o médico
Chegando no medico a dor passou e foi para casa.
E disse:
- Eu acho que vou dormir?
E Ela dormiu.
A titia chamou a sua visinha para fazer o bolo.
A visinha fez o bolo e a titia ficou muito contente.
Quando a titia ia chamar suas visinhas a subrinha veio e cantaram parabens.
FIM

As professoras, de um modo geral, consideraram que o texto 1 está melhor escrito apesar da repetição do termo daí e da expressão "andar de cavalo". Apenas uma das docentes afirmou que o texto em questão parecia "uma construção mecânica, sem um grau de envolvimento com o texto".

O segundo texto foi considerado por quatro docentes como inferior ao primeiro. Elas registraram os seguintes problemas: grafia, pontuação, falta de seqüência das idéias, uso de "Era uma vez", excesso de parágrafos. Somente uma professora considerou-o mais rico em detalhes.

Quanto às notas atribuídas para cada texto temos:

Sujeitos	**Nota-texto 1**	**Nota-texto 2**
Sujeito 1	Satisfatório	Satisfatório
Sujeito 2	6,5	6,5
Sujeito 3	Satisfatório	Satisfatório
Sujeito 4	8,0	7,0
Sujeito 5	5,0	3,5

Embora os sujeitos 2 e 3 considerassem que o texto 1 era melhor do que o texto 2, na hora de lhes atribuir uma nota, optaram por conferir-lhes a mesma. Fato semelhante ocorreu com o sujeito 1 que também atribuiu a mesma nota, mesmo acreditando que o texto 2 era melhor do que o 1.

Salientamos ainda que no Regimento Comum das Escolas Municipais as notas não são atribuídas por meio de números ou menções, mas são utilizadas expressões como: Plenamente Satisfatório, Satisfatório ou Insatisfatório.

Ao compararmos os dois textos, percebemos que o primeiro não apresenta nenhum erro de grafia, mas pequenos problemas quanto ao uso do verbo ter (no sentido de existir) e na expressão "ando de cavalo". Em contrapartida, é um texto que utiliza poucos recursos coesivos. A coesão referencial é realizada quase que exclusivamente

[3] O texto 2 foi retirado de CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU. São Paulo: Scipione, 1998, p.230.

pela repetição de termos ao longo do texto, conforme demonstramos em alguns exemplos abaixo:

a) fazenda: lá na fazenda, lá, a fazenda.

b) animais: os animais.

c) eu.

O termo avô foi retomado quatro vezes por meio de repetição, e apenas uma vez foi substituído pelo pronome ele.

Quanto à coesão seqüencial, são utilizados alguns recursos que estabelecem:

a) Noção de tempo: quando, de noite, no outro dia, daí;

b) Noção de adversidade: "Eu fiquei muito triste. Mas meu avô...";

c) Noção de adição: "... eu ando de cavalo e tomo leite de vaca".

Em termos de coerência, o texto apresenta alguns problemas, por exemplo: "Daí no outro dia o meu avô comprou...". Por que o avô venderia a fazenda em um dia e a compraria novamente no dia seguinte?

A falta de ligação entre os parágrafos prejudica o entendimento do texto. Que relação é possível estabelecer entre: "Eu gosto muito de animais" e "De noite os animais já estavam dormindo".

O referido texto lembra os textos cartilhescos nos quais eram usados poucos recursos coesivos e apresentavam muitos problemas relativos à coerência.

O segundo texto apresenta vários problemas com relação à grafia, mas é mais rico em detalhes e está mais próximo de um texto em que o autor tem algo a dizer. Embora a coesão referencial seja realizada em muitos casos por meio da repetição de termos como titia, médico e vizinha, o aluno já utiliza a elipse como mecanismo de coesão, conforme vemos nos exemplos abaixo:

a) "... não estava lega porque ∅ com dor de dente".

b) "... a dor passou e ∅ foi para casa".

c) "E ∅ disse".

Os mecanismos de coesão seqüencial utilizados foram:

a) mas – estabelecendo idéia de adversidade em: "Mas a titia não estava legal..."

b) e – evidenciando idéia de adição em: "A vizinha fez o bolo e a titia ficou muito contente"

c) quando/chegando - estabelecendo idéia de tempo em: "Quando a titia ia chamar..."

d) então – configurando uma idéia de conclusão em: "Então ela foi para o médico."

e) porque – conferindo uma idéia de causa em: "Mas a titia não estava legal porque estava com dor de dente."

O referido texto apresenta também alguns problemas de coerência facilmente corrigíveis, por exemplo: geralmente quem está com dor de dente procura um dentista e não um médico; a ausência de um conectivo estabelecendo idéia de tempo em "E ela dormiu. ∅ A titia chamou a sua vizinha".

Por tudo o que foi exposto, fica evidente que o segundo texto apresenta um padrão de textualidade superior ao primeiro, mas como o professor ainda tem um critério de correção essencialmente gramatical, o primeiro texto levou vantagem.

Considerações Finais

Acreditamos ser primordial que o professor de 1ª a 4ª séries, com formação inicial deficitária ou não, seja um sujeito ávido por conhecimento, pois sua prática cotidiana é um grande desafio, cuja solução não se prevê por meio de fórmula, receitas e modelos pré-fabricados. São necessários leitura e hábito da busca de informações.

Massini-Cagliari (2001, p. 130), discutindo o ensino da produção textual, afirma que:

Conhecer as noções de coerência e coesão e as suas especificidades em relação à fala e à escrita é, pois fundamental.

> Infelizmente, o professor alfabetizador não adquire estes conhecimentos nas escolas de formação. Sendo assim, a única maneira de adquiri-los é a partir da leitura de algumas das muitas publicações de Lingüística, de maneira geral, e de Lingüística Textual, em particular, que têm saído nos últimos anos em nosso país. Embora as péssimas condições em que se encontra a nossa educação de um modo geral sejam, muitas vezes, desculpa para que o professor deixe de lado a busca de novos conhecimentos, esquivar-se é apenas uma maneira de empobrecer ainda mais a educação no Brasil, pois nada irá substituir a competência do professor.

Defendemos, portanto, a idéia que, além de os cursos de formação inicial introduzirem em suas grades disciplinas que ensinem leitura e produção textual e de os professores serem sujeitos sedentos de conhecimentos, é necessário que se estabeleçam vínculos profícuos entre a Universidade e as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, a Universidade Pública deveria contribuir oferecendo aos docentes cursos de aperfeiçoamento, despertando nestes educadores a percepção da importância da pesquisa e do constante hábito de estudo.

Se a proficiência em leitura e produção textual é condição para efetivação da cidadania, os Projetos Político-pedagógicos deveriam priorizar estudos, além dos prescritos pelos PCNs, para suprir, em formação contínua, as deficiências dos docentes; levando-os, em construção coletiva, ao aperfeiçoamento de suas competências lingüísticas.

Reverter um quadro de má formação é um processo longo que não se esgota na formação inicial nem depende única e exclusivamente dos professores, pois são necessárias ações políticas, administrativas e legislativas dos detentores do poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: 1997.

CAMACHO, R. G. A Variação Lingüística. In: *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus***.** Coletânea de textos, vol. 1. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, 1988.

CASTILHO, A. T. de. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus.* Coletânea de textos, vol. 1. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, 1988.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte et al. (org). *O texto escrito e leitura***.** Campinas: Pontes, 1988.

FRANCHI, E. P. ...*e as crianças eram difíceis*: a redação na escola**.** São Paulo: Martins fontes, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KINTSCH, W & van DIJK, T. A. Towards a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, vol. 8, 1978, p. 363 – 394.

KOCH, I. V & TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual***.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1992.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*, vol. 53 – 54. Rio de Janeiro: 1978. p. 60 – 94.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de texto, o quê é e como se faz***.** Série debates, vol. 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização*: Coesão e coerência. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PARISOTTO, A. L. V. *Produção textual e formação docente*: uma relação possível. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Ensino do Português)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola***.** Campinas: São Paulo: ALB Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa – como ensinar***.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.