

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

VANIA KELEN BELÃO

**AVALIAR E APRENDER COM AS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS:
PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Um estudo a partir
da realidade de duas 4^{as} séries.**

**Presidente Prudente – SP
2005**

VANIA KELEN BELÃO

**AVALIAR E APRENDER COM AS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS:
PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Um estudo a partir
da realidade de duas 4^{as} séries.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria da Costa Santos Menin.

Presidente Prudente-SP

2005

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

B37a

Belão, Vania Kelen

Avaliar e aprender com produções de textos dos alunos : práticas educativas e formação de professores : um estudo a partir da realidade de duas 4^a séries / Vania Kelen Belão. – Presidente Prudente : [s.n.], 2005

214 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Ana Maria da Costa Santos Menin

1. Educação. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Formação de professores. 4. Produção de textos. 5. Práticas educativas. 6. Cotidiano. I. Belão, Vania Kelen. II. Menin, Ana Maria da Costa Santos. III. Título.

CDD (18.ed.) 370

VANIA KELEN BELÃO

**AVALIAR E APRENDER COM AS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS:
PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Um estudo a partir
da realidade de duas 4^{as} séries.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria da Costa Santos Menin
FCT/UNESP

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
FFC/UNESP

Prof^a. Dr^a. Lea Depresbiteris

Presidente Prudente, _____ de _____ de 2005

RESUMO

Repensando práticas de ensino que contribuam de fato para a formação dos alunos, discute-se a função formativa da avaliação e as possibilidades de aluno e professor aprenderem avaliando os textos escritos pelos educandos. As observações realizadas em duas salas de aula, permitiram refletir sobre os princípios de ensino, texto e avaliação manifestados na atuação docente, repensando-se esses aspectos à guisa de estudiosos como Bakhtin (2004), Geraldi (1999), Jolibert (1994), Hadji (2001), Koch (1990), Méndez (2002) e Trevisan (1998). As leituras dos textos produzidos pelos educandos neste contexto apontaram possibilidades para conhecer os alunos relativamente a suas habilidades de escrita de diferentes gêneros textuais, aprendizagem de conteúdos diversos, expressão de sentimentos e interpretações sobre a realidade. Tendo em vista a verificação de práticas educativas incoerentes com princípios básicos de avaliação e ensino do texto, muitas vezes incorporados aos discursos dos professores, discute-se a relevância da formação de educadores relativamente a estes aspectos, aliada à reflexão sobre a prática e à intenção de mudar, para o desenvolvimento de um ensino que objetive proporcionar maiores contribuições para a formação do aluno. Entende-se que, ao ensinar e avaliar buscando uma maior adequação da prática às necessidades dos alunos, nas ações avaliativas o professor poderá adquirir informações que, complementadas por mudanças nas ações e por intervenções pertinentes ao processo de ensino, contribuirão não apenas para as aprendizagens e formação dos alunos, mas também do professor.

Palavras-chave: avaliação formativa; produção de texto; práticas educativas.

ABSTRACT

Thinking about teaching practices that contributes to the student's formation process, one discusses the formative function of the evaluation process and the possibilities that teacher and student learn by the evaluation of texts that were produced by the students. The classes observations realized in two classrooms permitted to reflect about the principles of teaching, text and evaluation that are manifested in teacher's actuation, reflecting about this process using authors like Bakhtin (2004), Geraldi (1999), Jolibert (1994), Hadji (2001), Koch (1990), Méndez (2002) e Trevizan (1998). Reading the texts produced by the students in this context pointed to possibilities to know the their abilities to write different kinds of texts, learning of different contents, expression of feelings and reality interpretations. Considering the verification of educational practices incoherent with basic principles of evaluation and teach of the text, that many times are incorporated to the teacher's discourses, one discusses the importance of the teacher's formation related to this aspects, connected to the thought about the practice and the intention to change it, to develop a teaching process that wants to offer more contributions to the student's formation. Considering that when teaches and evaluates looking for a better adequacy of the teacher's practice to the student's necessities, in the evaluative notions, one believes that the teacher can acquire information that, complemented by modifications in the actions and by interventions appropriated to the teaching process, will contribute not only to student's apprenticeship and formation, but also to the teacher's.

Key words: formative evaluation; texts production; educational practices.

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Maria da Costa Santos Menin, por me acompanhar e orientar, respeitando minhas opções, valorizando minhas conquistas e me incentivando sempre a seguir em frente.

À professora Rita Filomena Andrade Januário Bettini por se fazer sempre presente e disposta a auxiliar-me.

A Deus, pois sem Ele eu nada poderia fazer.

À direção das escolas onde realizei minhas observações, às professoras e aos alunos das duas salas de aula, por me receberem gentilmente, contribuindo para a realização da pesquisa.

À minha querida amiga Ana Corina Machado Spada por me apoiar, ajudar e por todos os momentos que compartilhamos.

À minha mãe que tanto fez por mim toda a vida, me incentivando a lutar e continuar minha caminhada. Pela valorosa ajuda nestes dois anos e três meses, em que cursei o mestrado.

Ao Onézio Henrique Vágula pelo apoio, incentivo e por acreditar sempre que a realização de mais esta etapa de minha vida seria possível.

Ao professor Dagoberto Buim Arena e à professora Lea Depresbiteris pelo cuidado na leitura deste trabalho de pesquisa, pela rica contribuição para meu crescimento pessoal e para o aperfeiçoamento desta dissertação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (**FAPESP**) pela bolsa de mestrado concedida, viabilizando a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	15
1.1. A escolha das salas a serem observadas	19
1.2. Observação participante.....	22
1.3. Coleta de dados	28
1.3.1. As fontes de dados	29
1.4. Os sujeitos participantes	30
1.5. Análise dos dados recolhidos	31
Capítulo 2 – CONTEXTO EDUCATIVO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS	
35	
2.1. Caracterização geral do ensino e do ambiente pesquisado	36
2.1.1. O ensino em Presidente Prudente	43
2.1.2. Escola A	45
2.1.3. Escola B	46
2.2. Professora Ane – escola A	47
2.2.1. Controle sobre o comportamento dos alunos	54
2.2.2. Referencial teórico e práticas educativas	56
2.2.3. Correção e avaliação dos textos	62
2.2.4. Erro: uma ameaça ao educando?	74
2.2.5. Leitura e escrita de texto em sala de aula	79
2.3. Professora Eda – escola B	86
2.3.1. Oralidade e constituição da relação professor-aluno	89
2.3.2. Interação: oralidade e escrita	91
2.3.3. O trabalho com textos	93
2.3.3.1. Revisão e reescrita do texto	95
2.3.4. O texto produzido pelo aluno enquanto instrumento de avaliação e interação	100
2.3.5. Concepção de avaliação	102

Capítulo 3 - PRODUÇÃO DE TEXTO: UM ELO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO	109
3.1. Uma reflexão sobre a linguagem e conceito de texto	109
3.2. Para avaliar e aprender: O que nos ensinam as produções de textos dos alunos	118
3.2.1. Um olhar comum às produções de textos dos alunos	125
3.2.2. O texto e “os textos”	139
3.2.3. Aprendizagem de conteúdos, concepções e representações pessoais reveladas nos textos	153
Capítulo 4 - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS	160
4.1. Avaliação e mudança	162
4.2. Formação de professores e prática da avaliação	166
4.2.1. Avaliação das produções de textos	177
4.3. Formação de professores e o trabalho com textos	182
4.3.1. O sentido da produção de texto em sala de aula	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
BIBLIOGRAFIA TEÓRICA DE APOIO	207
Apêndice A – Descrição sócio-econômica (Escola A)	209
Apêndice B – Descrição sócio-econômica (Escola B)	210
Anexo A – Ficha de Avaliação dos alunos	211
Anexo B – Correção acompanhada de legenda	212
Anexo C – Apontamento de erros, sem legenda	213
Anexo D - Texto originador da produção dos alunos	214

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem ocorre em um contexto de interação do professor com os alunos e entre os alunos por meios variados incluindo a fala, os movimentos corporais e a escrita.

O elemento chave para que seja possível aos sujeitos interagirem é a comunicação e, de sua qualidade depende, em parte, o sucesso ou não das atividades educativas e da avaliação.

Estudiosos como Comenius (século XVII) e Rousseau (século XVIII), Scriven e Bloom, nas décadas de 60 e 70 e aqueles que publicaram seus estudos na década de noventa e início do século XXI, como Allal (1993), Hadji (2001), Méndez (2002) e Perrennoud (1993), têm discutido princípios teóricos para a prática da avaliação. Há mais de trinta anos a noção de avaliação formativa foi proposta por Scriven. No período que se segue, as discussões teóricas têm sido intensificadas, visando a superação das funções de classificação, certificação e exclusão que lhe foram conferidas historicamente. Porém, o contato com a prática escolar e a leitura dos estudiosos sobre essa questão revelam uma distância entre o que é proposto pelos teóricos – e muitas vezes incorporado superficialmente nos discursos dos docentes – e as práticas avaliativas na escola. Hadji (2001, p. 25) refere-se à avaliação formativa como uma utopia promissora, pois não é “nem um modelo científico nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens”.

Considerando que a área da avaliação está em processo de construção e carece de transformações na prática docente, torna-se urgente a necessidade de estudos que

abordem a questão não apenas teoricamente, mas buscando compreender as práticas da sala de aula, auxiliando na reflexão sobre possibilidades para o trabalho docente.

Uma das ações necessárias ao avaliar para formar o aluno é recolher informações úteis para professores conhecerem sobre as aprendizagens dos educandos, para reverem suas práticas e propor ações pertinentes às necessidades percebidas e para os alunos identificarem seus progressos e necessidades de melhoria. O contato com textos produzidos por alunos permitiu levantar a hipótese de que esses escritos, ao cumprirem as funções de comunicação e interação em sala de aula, poderiam proporcionar fonte rica de informações sobre as aprendizagens, constituindo-se em aliado para a prática da avaliação formativa, especialmente em relação às habilidades de escrita, mas também sobre outros aspectos que os textos permitissem conhecer. Porém, não desconsidero a função de comunicação do texto produzido pelo aluno, em um âmbito que ultrapasse os limites da sala de aula, ou da relação professor-aluno, uma vez que é sempre escrito para que alguém o leia. O leitor, ao qual o texto se destina, quando indicado previamente, é quem define algumas das características do texto, orienta a finalidade, a estrutura, o vocabulário, entre outras.

Sendo assim, os objetivos traçados para esta pesquisa foram:

- investigar as contribuições que os textos produzidos pelos alunos podem proporcionar à prática da avaliação formativa;
- analisar a prática do ensino do texto e da avaliação no ambiente escolar, tendo em vista o conceito semiótico de texto e a função formativa da avaliação;
- refletir sobre a formação do professor relacionada ao desenvolvimento de práticas avaliativas coerentes com o conceito de avaliação formativa e de ensino do texto.

O objeto sobre o qual dedico atenção especial nesta pesquisa é o texto produzido pelos alunos no contexto escolar – considerando os aspectos que o constituem e a possibilidade de estabelecer diálogo destes com o professor por meio da prática da avaliação formativa. Para delimitar o objeto da pesquisa, centrei meu olhar nos textos escritos pelos alunos por ser objeto complexo de sua produção e por compreender que as correções, tradicionalmente centradas nos aspectos gramaticais, restringem as possibilidades de conhecimento sobre o educando. A avaliação dos textos é compreendida como uma possibilidade para o professor e o aluno obterem informações essenciais para a melhoria das aprendizagens da escrita, relativamente aos conhecimentos das regras da língua culta e desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação com diferentes interlocutores, nas mais diversas situações, por meio do uso adequado dos vários gêneros textuais.

Certo é que o ensino de produção de texto é realizado a partir de uma concepção de texto. Algumas pesquisas da lingüística ajudaram a ampliar este conceito, considerando-o como uma unidade que possui determinado conteúdo e apresenta uma coerência global, escrito seguindo certas regras formais da língua, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural que influencia a produção e a leitura. Sendo assim, um dos aspectos do texto destacados por estudiosos como Brandão (1993,2000), Chiappini (1998), Geraldi (1999), e Trevizan (1998), Schneuwly e Dolz (2004), é seu caráter dialógico, compreendido como uma construção humana inacabada, sempre sujeita a alterações, e com função social que se efetiva quando é lido.

Pelas afirmativas feitas acima, a avaliação também deverá ocorrer considerando o conceito de texto que o aluno precisa compreender. A avaliação formativa é realizada com intenção de prestar assistência ao processo de aprendizagem dos alunos. É possível identificar sua prática por meio das ações realizadas a partir das informações obtidas no ato de avaliar. Dessa maneira, a avaliação poderá proporcionar informações sobre o que os

alunos já sabem, o que ainda não sabem, os conhecimentos que estão sendo construídos e sobre as implicações do processo de ensino para o sucesso das aprendizagens.

Para Méndez (2002) a avaliação é formativa quando serve para formar o professor e o aluno, orientando, a partir da análise e reflexão sobre informações e sobre os caminhos a seguir, auxiliando tanto o aluno como o professor. O texto seria um elemento rico para contribuir para a formação, uma vez que constitui um espaço de construção singular contendo marcas pessoais, podendo revelar ao professor características individuais dos alunos e sobre como processam as múltiplas experiências de aprendizagem. Porém, a concretização dessa premissa ocorrerá se a intenção do professor for a de abrir-se para as correções, interpretar as produções dos educandos, buscar conhecer sobre suas aprendizagens e repensar sua prática. No entanto, estou ciente de que o texto como uma das manifestações do estudante, não desvela por completo o processo de aprendizagem ou os conhecimentos adquiridos. Desta forma, a intervenção do professor, a partir da avaliação dos textos, poderá auxiliar o aluno a aperfeiçoar sua comunicação com o mundo, e não apenas relativamente a atividades de escrita aleatórias e desvinculadas de um contexto social. A avaliação dos diferentes aspectos do texto auxiliará na formação do aluno como cidadão, que poderá argumentar, comunicar-se por meio da escrita respeitando princípios essenciais da língua culta, não considerando somente suas idéias, mas igualmente seus sentimentos.

Garcia (1999), Macedo (1994), Méndez (2002) e Trevizan (1998) destacam a necessidade de uma formação mais ampla dos professores sobre os conteúdos a serem ensinados, mas também relacionada às maneiras de ensinar. O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e as concepções que sustentam sua prática são resultado de um amplo processo de formação. Entendendo que esta envolve as experiências vivenciadas por ele quando aluno, as teorias estudadas no(s) curso(s) de formação para atuação no magistério, a prática docente, as idéias ou teorias com as quais teve contato em cursos ou palestras

freqüentadas após conquistar o diploma que o habilitou para a docência, ou por meio da leitura de livros e/ou outros materiais. A prática da avaliação e do ensino de textos receberá influência especialmente das concepções adquiridas em sua formação sobre texto, avaliação e sobre o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se, então, a relevância dessas experiências e as reflexões realizadas a partir delas, para a qualidade do ensino.

Para realizar esta pesquisa fui a campo e selecionei duas salas de aula nas quais pudesse observar o desenvolvimento do trabalho com produção de textos, analisando aqueles escritos pelos alunos neste contexto.

O material obtido por meio desses procedimentos metodológicos foi analisado com intuito de investigar as diferentes possibilidades de contribuição dos textos produzidos para o desenvolvimento de uma avaliação que vise a formar o aluno, especialmente com relação ao desempenho no uso da língua escrita, mas também a alguns aspectos do processo de aprendizagem como um todo, de acordo com as informações que estes textos apresentam. Neste processo de investigação discuti o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo docente e alguns aspectos sobre o processo de formação do professor – que caracteriza suas concepções – entendendo que poderá exercer influência sobre suas práticas relativamente à formação do aluno produtor de texto.

Por considerar o texto uma trama de elementos que se interligam e se complementam formando uma unidade de construção de sentidos, optei por realizar um caminho diferente para a construção do texto, o qual constituiu na dissertação de mestrado sobre a pesquisa desenvolvida. Os fundamentos teóricos e conceituais, aos quais recorri para desenvolver esta pesquisa não serão apresentados em capítulos separados das análises e reflexões realizadas durante este processo, mas serão incorporados ao texto, na medida em que as discussões e análises forem sendo feitas para justificá-las e atribuir-lhes cunho

científico. Optei por construir o texto desta maneira, por entender que este não se forma pela junção de partes, mas pelos sentidos que vão sendo construídos, dando significado ao texto dissertativo.

Neste sentido Triviños (1987, p. 132-133), ao discutir sobre a apresentação das partes do relatório para a pesquisa qualitativa, afirma que “não existe essa visão isolada das partes do estudo. Todas elas estão relacionadas. Por exemplo, a fundamentação teórica não existe como um capítulo separado. Ela serve para apoiar, se é possível, as idéias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação”.

O caminho que percorri tem início nos elementos que se constituem como objetos de minha investigação: as produções dos alunos, dentro de um contexto que inclui os professores e as relações estabelecidas entre os sujeitos, a partir das situações de ensino-aprendizagem demonstrando concepções relativas ao ensino, texto e avaliação.

No capítulo 1, aponto os procedimentos metodológicos da pesquisa, justificando as opções realizadas, explicitando os caminhos percorridos e as fontes de informação.

No capítulo 2, descrevo e analiso o ambiente pesquisado (as duas salas de aula). Abordo aqui as práticas docentes relativamente ao trabalho com produção e avaliação dos textos dos alunos – componentes que estão interligados e se complementam – atentando para as relações estabelecidas e as possibilidades de interação professor-aluno através dos textos escritos pelos aprendizes.

No capítulo 3, proponho uma discussão sobre texto, bem como a análise de alguns escritos dos alunos, a partir do contexto explicitado no capítulo 2. Busco uma leitura dos textos dos alunos que vá além da dimensão gramatical (embora esta também seja considerada), envolvendo o desempenho lingüístico global dos aprendizes e a dimensão pragmática destes escritos. Assim, pretendo identificar informações relevantes que os textos

dos alunos apresentam, as quais poderiam constituir-se em fonte de aprendizagens também para o professor sobre o que o educando comunica e como utiliza a linguagem escrita, bem como um auxiliar para compreender o aluno, desde que o docente avalie com objetivos de formar.

A dinâmica estabelecida em sala de aula, a organização das atividades de ensino, as intervenções definidas a partir dos textos produzidos pelos alunos, e o processo avaliativo, são ações que dependem primeiramente do professor e do papel que é atribuído por ele ao educando no processo de ensino. Por outro lado, as atitudes e opções metodológicas do professor são resultantes das concepções que possui. Estas, por sua vez, são adquiridas ao longo do processo de formação docente.

Por tratar de aspectos sobre o trabalho do professor em sala de aula, este estudo poderá trazer contribuições para o trabalho docente, considerando que as teorias que fundamentam esta pesquisa apontam para caminhos os quais importam em mudanças das práticas docentes. Desta forma, no capítulo 4 discuto a relação entre a formação do professor e a prática docente em sala de aula, destacando a relevância daquela para transformação de concepções reducionistas sobre texto e avaliação. Destaco também a possibilidade de formação em serviço do professor se sua opção for praticar a avaliação formativa.

Os capítulos são seguidos pelas referências bibliográficas, bibliografia teórica de apoio, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A educação é uma área das ciências humanas e, desta forma, possui historicamente características especiais.

Por influência do positivismo, durante muito tempo, considerou-se como ciência apenas aquilo que se enquadrasse em uma classificação específica baseada nas ciências exatas, não considerando, ainda, a existência de uma ciência humana, social. Com o surgimento das ciências humanas, a forma de conhecer e fazer ciência pautava-se em métodos característicos das ciências exatas e naturais. Estes eram baseados, em sua maioria, em dados quantitativos, medidas e experimentações próprias das áreas de exatas e biológicas. A sua transposição para as ciências humanas resultou em muitos problemas e críticas a este método que muitos estudiosos – especialmente os positivistas – pretendiam tornar universal, conforme aponta Chalmers (1995).

Como resultado disso, a pesquisa em educação, estando na área das ciências humanas, esteve voltada, durante muito tempo, para os aspectos macros da realidade educacional, sendo realizada basicamente a partir de instrumentos de mensuração de dados quantificáveis, experimentação em laboratórios, entre outros. Tais estudos, embora relevantes, permitiam conhecer apenas certos aspectos da realidade educacional. Foram necessárias mudanças para que outras situações também pudessem ser conhecidas e compreendidas, trazendo assim, novas contribuições para a educação. Segundo André (2001), isso fica claro também, quando a partir da década de 80, ganham maior destaque os estudos chamados qualitativos e a preocupação dos pesquisadores direciona-se mais para as situações reais do

cotidiano escolar voltadas para problemáticas localizadas, valorizando-se novos métodos de pesquisa como a pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, entre outros.

Ao refletir sobre métodos mais adequados de investigação da realidade Bachelard (1996, p. 17) afirma que “o conhecimento do real é luz, que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno”. A escolha do método ocorre entre várias opções, buscando-se o mais adequado para conhecer os aspectos da realidade privilegiados para a pesquisa. Se este for incoerente, pode oferecer informações distanciadas do real ou insuficientes para atender aos objetivos propostos. Se assim for, o conhecimento gerado pela pesquisa poderá projetar mais trevas do que luz sobre o objeto de estudo.

Almejando essa adequação metodológica, a presente pesquisa está sendo realizada utilizando-se uma abordagem qualitativa, por compreender que esta permite conhecer de maneira mais aprofundada a realidade a ser investigada.

Triviños (1987) afirma que no tipo de pesquisa qualitativa o pesquisador não segue uma seqüência rígida das etapas como ocorre na abordagem quantitativa. Estas etapas, por sua vez, não se desenvolvem em divisões estanques: a revisão de literatura, coleta de dados, análise dos dados. Em vez disso, as informações recolhidas ao serem interpretadas podem orientar a busca por novas fontes de dados e a fundamentação teórica pode ocorrer ao longo de todo o processo para auxiliar na compreensão da realidade estudada. Lüdke e André (1986, p. 5) acrescentam que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

A pesquisa qualitativa apresenta como uma de suas principais características a necessidade de considerar os elementos a serem investigados em relação a seu contexto, e não dividido em aspectos isolados.

Lüdke e André (1986) afirmam que para Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa se configura segundo cinco características.

- 1- Os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem, sem que este seja manipulado pelo pesquisador e este sujeito é o principal instrumento de pesquisa, exigindo contato direto e prolongado com o ambiente que está sendo analisado;
- 2- O material obtido é predominantemente descritivo. Descreve-se, geralmente com detalhes, pessoas, situações, acontecimentos e interações, pois os dados aparentemente triviais podem se revelar importantes para o estudo.
- 3- A preocupação está mais voltada para o processo dos acontecimentos e situações educacionais, do que com o produto.
- 4- Não importa apenas a visão do pesquisador sobre a realidade, busca-se captar e compreender o sentido e o significado da perspectiva dos sujeitos participantes.
- 5- A tendência é a de que a análise dos dados se dê pela indução, considerando a subjetividade do pesquisador e valorizando as abstrações realizadas a partir da análise dos dados.

Um outro aspecto da pesquisa qualitativa destacado tanto por Triviños (1987) quanto por Lüdke e André (1986) é a existência de um quadro teórico que oriente o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, para conhecer mais sobre a realidade educacional investigada, além da busca de embasamento metodológico para a pesquisa procurei inicialmente aprimorar meus conhecimentos sobre os elementos que constituíam meu objeto: teoria textual, prática de ensino do texto, correção e avaliação, e formação de professores

relativamente a esses aspectos. Para isso, selecionei e consultei uma bibliografia constituindo-se em aporte teórico para compreender e analisar os aspectos da realidade de sala de aula, com a qual teria contato posteriormente.

Devido à necessidade da proximidade do pesquisador com o objeto de sua análise e de uma visão contextual, optei por realizar a observação em duas salas de 4ª série do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente. Optei por esta série, uma vez que é a última do primeiro ciclo do ensino fundamental (conforme a divisão dos ciclos vigente no Estado de São Paulo). Sendo assim, espera-se que ao terminar este ano de estudos, o aluno possua conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam comunicar-se utilizando a escrita de modo eficiente. Entendo que uma avaliação processual e formativa dos textos produzidos por esses alunos poderá, não apenas informar em que nível de aprendizado e utilização da língua escrita esses alunos estão, mas também auxiliar a superar dificuldades e adquirir conhecimentos que ainda não possuem.

Nas duas salas de aula que observei pude ter acesso aos textos produzidos pelos alunos e presenciar o desenvolvimento das práticas de ensino e avaliação de textos das professoras. Estes contatos proporcionaram uma melhor compreensão sobre os resultados obtidos nas produções dos educandos. O espaço da sala de aula constituiu-se também em ambiente de investigação das influências sobre a prática, das concepções sobre texto e avaliação, elaboradas e adotadas pelo professor ao longo de seu processo de formação.

Fourez (1995, p. 50) afirma que “a observação, não depende apenas de um dado, mas de uma atividade do sujeito”. Ela é uma atitude do sujeito, que dirige seu olhar para o objeto estudado de modo a reunir informações permitindo-lhe chegar a determinadas conclusões que pretende serem científicas.

Se pensarmos nesta atividade no âmbito da educação, é possível perceber que sua utilização não é tão simples quanto pode parecer. Considerando a complexidade da

realidade analisada e os elementos que podem influenciar na maneira de o sujeito contemplar o objeto, entende-se que é preciso buscar um rigor na prática da observação ao desenvolver uma pesquisa.

Abstrair conhecimento a partir da observação implica interpretações baseadas nas informações oferecidas pela realidade, que foram selecionadas pelo crivo do sujeito. A análise interpretativa, por sua vez, será fundamentada nos conhecimentos e crenças prévios do pesquisador.

É fato conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)

Tendo em vista a observação dos fenômenos da educação, percebe-se como se torna fácil para o observador perder seu norte diante de um objeto tão complexo e diverso como as questões educacionais, e mesmo do ambiente escolar ou da sala de aula. Diante disso, como é possível garantir que a observação estará centrada nas informações realmente relevantes para aquilo que se quer conhecer? Há o risco de o pesquisador voltar-se para aquilo que é superficial ou irrelevante, negligenciando outros aspectos que permitiriam uma melhor compreensão do objeto que se propôs a investigar.

O próximo passo, após delinear o objeto de estudo e os objetivos da investigação, é a escolha do ambiente a ser observado. Este deverá oferecer ao observador informações adequadas àquilo que pretende pesquisar.

1.1. A escolha das salas a serem observadas

Para selecionar as duas salas de aula a serem observadas, decidi primeiramente que pertenceriam a escolas diferentes, possibilitando obter maior diversidade

dos ambientes e dos sujeitos observados. A princípio, buscando essa diversidade, pretendia realizar as observações em duas escolas nas quais os alunos apresentassem rendimentos diferentes. Para isso, procurei a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e informaram-me que não conheciam escolas com essas características. Estabeleci, então, um outro critério: selecionar salas de aulas cujos professores desenvolvessem um trabalho mais intenso com produção de textos, garantindo, assim, um ambiente rico para minhas observações e análises.

Considerando que a rede municipal de ensino de Presidente Prudente possui aproximadamente 40 escolas, seria bastante difícil selecionar duas salas que atendessem ao critério estabelecido. Isto levou-me a procurar uma das supervisoras de ensino da Secretaria Municipal de Educação que entrou em contato com algumas escolas indicando duas nas quais tinha conhecimento sobre professores que haviam desenvolvido projetos significativos com produção de textos.

Primeiramente entrei em contato com a coordenadora de cada uma das escolas. Elas me indicaram salas de professoras que desenvolviam trabalhos mais destacados com produção de textos. Todas estas salas eram formadas por alunos considerados “mais adiantados”. Isso decorre do fato de que, nas escolas da rede municipal dessa cidade, especialmente nas 4^{as} séries do ensino fundamental, os alunos que não apresentam nível de aprendizagem adequado à série são colocados em uma classe distinta onde recebem acompanhamento especial, de acordo com as dificuldades apresentadas. A intenção é desenvolver um trabalho diferenciado com esses alunos que não adquiriram rendimento mínimo necessário, buscando auxiliá-los em suas principais dificuldades.

Marquei um horário para conversar com as professoras e, assim, poder optar em quais salas realizaria a observação. Na primeira escola duas professoras se dispuseram a colaborar com a pesquisa e, depois de uma conversa na qual expliquei o trabalho que

realizaria, como seriam as observações, e de um primeiro contato com as salas de aula dessas professoras, optei por realizar as observações na sala de aula cuja professora demonstrou uma maior abertura para o desenvolvimento de minhas atividades de pesquisa e maior disponibilidade para colaborar. Considero que esses são aspectos essenciais para o bom andamento das observações e para a coleta de dados relevantes, pois precisei da colaboração da professora para responder às questões propostas por mim ao longo do período em que fiz as observações, da permissão para que tivesse acesso às provas dos alunos, aos textos que produziram durante todo esse período, aos registros pessoais do professor e a outros documentos.

Na segunda escola visitada, para escolher a classe que observaria, conjecturei ser mais apropriado realizar as observações em uma das salas compostas por alunos classificados como apresentando nível de aprendizagem inferior ao de 4ª série, considerando hipoteticamente que o estudo de realidades mais diversificadas pudesse trazer maiores contribuições para a pesquisa e que pudesse ter contato com um trabalho docente diferenciado e significativo de avaliação formativa desses alunos. No entanto, a professora dessa sala demonstrou claramente que não estava disposta a ter a presença de uma pesquisadora em suas aulas. Por esta razão apresentei minha pesquisa para uma outra professora de uma sala classificada como sendo composta por alunos de melhor rendimento escolar, a qual aceitou prontamente.

Após conversar com ambas as professoras, nas diferentes escolas e tomar conhecimento do horário escolar e das aulas destinadas ao ensino da língua portuguesa, organizei meus horários de observação. Semanalmente comparecia à uma das escolas – que será denominada Escola A – às quintas e sextas-feiras e, na outra – que será denominada Escola B, às terças e quartas-feiras. Iniciei as observações no mês de fevereiro, na segunda semana de aula do período letivo de 2004.

1.2. Observação participante¹

Em uma abordagem qualitativa, o pesquisador pode optar entre diversas formas de realizar a observação, passando por escolhas em relação a “seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação de seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade” (Lüdke; André, 1986, p. 27). Essas decisões são permeadas não apenas por aspectos metodológicos, mas também éticos. O pesquisador pode incorrer em vários problemas éticos, por exemplo, quando não revela para os sujeitos da pesquisa sua identidade de pesquisador – invadindo a privacidade das pessoas sem lhes pedir permissão, ou quando revela apenas parcialmente seus objetivos, ocultando informações que deveriam ser explicitadas aos demais participantes.

Optei pela observação participante. Para as autoras supra citadas, esta é uma estratégia de campo que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação investigada, e “combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes” (Lüdke; André, 1986, p. 28), além da observação direta e introspecção. Cabe fazer aqui uma diferenciação entre esta citação e a estratégia utilizada por mim, pois, em vez de realizar entrevistas com os sujeitos, procurei obter as informações por meio de encontros durante os quais dirigi questões às docentes, buscando esclarecer aspectos que a observação não permitia perceber.

O papel do observador participante é aquele segundo o qual “a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (Lüdke; André, 1986, p. 29). Assim, tomei o cuidado de informar à direção da escola sobre a

¹ Utilizei a observação participante como estratégia de pesquisa, mas não desenvolvi uma pesquisa participante. Essa corresponderia a uma outra opção metodológica, incluindo uma ação conjunta com os professores das salas de aula, diferentemente do que propus para esta pesquisa.

pesquisa, de apresentar o trabalho a ser desenvolvido e meus objetivos para os professores, apresentando-me como pesquisadora também para os alunos em cada uma das salas.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação é um dos principais métodos de pesquisa utilizados nas abordagens de pesquisa educacional. As autoras destacam que este método possibilita ao pesquisador em educação, um contato mais próximo com o fenômeno pesquisado, permitindo-lhe enxergar os aspectos da realidade na mesma perspectiva que os sujeitos que nela estão envolvidos. Por meio da utilização de técnicas de observação, o pesquisador pode também descobrir aspectos “novos” de um problema, que não seria possível perceber de outra forma. Além disso, em situações onde os sujeitos da pesquisa não podem ou não querem falar, a observação pode oferecer até mesmo as informações que eles se negaram a oferecer. Quando o pesquisador entra em contato com o sujeito que participa de seu universo de pesquisa, pode encontrar dificuldades como aqueles que não podem falar (bebês, portadores de necessidades especiais, entre outros), que não querem falar, ou que oferecem informações que não correspondem ao real. Nestes casos, uma observação cuidadosa e bem orientada, pode permitir a aquisição das informações necessárias para o pesquisador. Esse foi um dos fatores que me levaram a optar por não realizar entrevistas com os professores, pois em consonância com os objetivos desta pesquisa, as informações obtidas via observação podem constituir-se em fontes menos falseadas que aquelas de uma situação formal estabelecida em uma entrevista.

Para Lüdke e André (1986), a chave para o desenvolvimento de um trabalho coerente de observação está no planejamento, determinando com antecedência o “como e o quê” observar, de forma mais clara e específica possível. Acrescento ainda o termo disciplina, pois creio que ela é imprescindível para que o pesquisador não se desvie do planejamento que se propôs seguir, por motivos não relacionados à necessidade identificada pelo pesquisador, em virtude do aparecimento de aspectos diferentes daqueles previstos. Fazenda (1989) destaca

também que, antes de iniciar uma tarefa de observação em sala de aula, faz-se necessária a aquisição de um amplo conhecimento do assunto a ser investigado, acompanhado de uma reflexão sobre os pressupostos do ensino e da aprendizagem subjacentes à concepção adotada, com uma gama maior de elementos norteadores da coleta e análise dos dados. Por isso, pautei minhas observações em uma fundamentação teórica consultada e analisada antes e durante as atividades de observação, além de listar alguns elementos que iriam nortear as observações e que me auxiliariam a não perder de vista meu alvo. Alguns dos aspectos elencados inicialmente foram descartados do processo por serem reavaliados como detalhes que não contribuiriam para a realização das análises pretendidas.

Sobre o trabalho docente com produção de textos.

- Está baseado em que concepção de texto? Qual é o papel que a escrita exerce – que função é atribuída ao texto?
- São trabalhados os conhecimentos necessários para a escrita de textos (de um modo geral) e de cada produção (em particular)? As atividades prévias reúnem conhecimentos suficientes para a produção do texto? A proposta fica clara para os alunos?
- O momento e ambiente de produção são adequados? (tempo suficiente, tranqüilidade dos alunos para efetuar a tarefa, nível de ruídos adequado etc.)
- Estabelecem-se relações entre leitura e escrita?
- São contemplados diferentes tipos e gêneros de textos?

Em relação à avaliação praticada pela docente.

- Tem objetivo de mediar o processo ensino-aprendizagem, ou verificar e classificar?
- Está direcionada no sentido de levar a um maior conhecimento do aluno?

- É orientada por critérios claros e objetivos? Estes são de conhecimento do aluno?
- Como as informações obtidas na avaliação são sistematizadas?
- Resulta no encaminhamento de alternativas de solução para favorecer o desenvolvimento?
- Que tipo de relação se estabelece entre professor e aluno nos momentos de correção e remediação?

Estes itens constituíram-se, mais em uma forma de auxílio para nortear as observações do que como determinantes dos aspectos a serem observados. Sabendo-se que a realidade é muito complexa para ir a campo apenas a partir de categorias pré-estabelecidas, durante as observações estive sempre atenta e registrando também informações que não estivessem necessariamente relacionadas a alguma dessas questões que pretendia investigar, mas que se demonstravam essenciais para a compreensão do contexto.

Ao optar pela observação convém que o pesquisador esteja ciente do risco de obter informações falseadas em consequência de influências como a interferência do observador na realidade observada e sua parcialidade. A dinâmica da sala de aula é sempre alterada de algum modo, quando está presente um sujeito estranho ao ambiente. Os alunos podem agir de forma diferente da habitual, o professor provavelmente mudará alguns aspectos de sua ação pelo fato de ter um “espião” em seu meio de trabalho. Este, mesmo tendo sido aceito, não deixa de ser alguém que está ali para investigar os sujeitos, podendo gerar desconforto. Entretanto, acredito que esses riscos são amenizados quando a presença do pesquisador passa a fazer parte do cotidiano e, aos poucos, os sujeitos que fazem parte do universo observado vão se revelando sem tantas reservas. Sabendo dos riscos e problemas da prática da observação, procurei iniciá-las logo que as aulas começaram, para que não fosse vista, principalmente pelos alunos, como uma intrusa, alguém que não fazia parte do grupo e

que de repente começa a fazer-se presente em suas atividades. Além disso, a constância com que estava presente na sala de aula – duas vezes por semana em cada uma, totalizando 195 horas nas duas salas de aula –, tornaram-me uma pessoa integrada ao cotidiano e não divergente dele.

Um outro aspecto que merece atenção é a descrição das observações. Ela permitirá conhecer sobre o objeto investigado. Martins (2001, p. 52) afirma que “a descrição constitui, portanto, importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa”. Porém, tendo em vista que o contexto educacional é bastante complexo, torna-se impossível para o pesquisador em educação descrever todas as dimensões que o compõem. Isso o leva a selecionar os dados que considerar mais relevantes para compor a descrição, passando assim pelo crivo pessoal e, portanto, subjetivo do sujeito. Pode-se dizer, então, que a descrição de uma dada realidade permitirá conhecer alguns de seus aspectos, sobre determinado ponto de vista. Porém, é papel do pesquisador buscar diminuir (sem a pretensão de extinguir) a influência de aspectos subjetivos na seleção e análise das informações a serem utilizadas em sua pesquisa, visando a manter o rigor científico.

Considerando o problema da parcialidade e tendenciosidade do observador, Lüdke e André (1986, p. 27) sugerem que, no decorrer das observações é necessário

por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras idéias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar idéias pré-concebidas.

Conforme afirma Bachelard (1996), o sujeito é dotado de uma psiquê a qual exerce influência sobre todas as suas atividades, o que pode determinar, muitas vezes, os aspectos estudados sobre a realidade, como serão vistos e interpretados. Isso pode resultar em pesquisas que procuram comprovar certas hipóteses que o sujeito já tinha como certas, mesmo

não tendo base científica para isto, manipulando as informações para este fim, mesmo que não se dê conta disso.

A observação envolve o conhecimento de algo a partir dos sentidos. De acordo com Bachelard (1996), este fato pode provocar crença exagerada na veracidade dos dados colhidos, pois é o resultado de um conhecimento que se considera concreto, tendendo a aceitá-lo como uma verdade imutável. Esta idéia contradiz o espírito científico - que, segundo Bachelard (1996) não aceita verdades imediatas, nem acabadas – podendo levar à estagnação do conhecimento, ao invés da busca constante de novas “verdades”, prejudicando o avanço da ciência. O autor supra citado considera o conhecimento concreto, empírico, baseado apenas nos sentidos, incapaz de dar conta de explicar a complexidade da realidade, por se restringir a apenas algumas características desta, correspondendo a um estágio de pré-ciência. Para superar este estágio e chegar à construção do espírito científico, do qual todo cientista seria dotado, é imprescindível agir de modo que a razão governe e dirija a aquisição do conhecimento, saindo do concreto para as abstrações mais elaboradas.

Por compreender interpretações pessoais, a prática da observação na pesquisa é acusada de estar submetida à parcialidade do sujeito e à subjetividade. Esta última é vista como um risco por muitos. Porém, para Bachelard (1996), seria problema ainda maior não usar a subjetividade no processo de produção dos conhecimentos científicos. Sem descartar os riscos do conhecimento subjetivo, afirma que este, quando orientado pela razão, pode levar a um conhecimento mais elaborado e em muitos casos até mais preciso do que aquele adquirido unicamente a partir de dados objetivos e perceptíveis pelos sentidos. Tal atitude corresponderia a não usar a capacidade que o homem tem para raciocinar, desperdiçando uma das mais elevadas faculdades humanas, podendo não alcançar conhecimentos importantíssimos que poderiam ser construídos pelo uso da razão. Chalmers (1994) também chama a atenção para o fato de que Descartes já apontava para a necessidade

de livrar-se da simples observação por meio dos sentidos, buscando a utilização da capacidade que os seres humanos têm para raciocinar.

Ao produzir conhecimento a partir da abstração é impossível anularmos a influência dos aspectos subjetivos e psicológicos que fazem parte do ser humano. Porém, tendo consciência da existência desses obstáculos e buscando conhecer mais – não apenas sobre o objeto estudado, mas também sobre como praticar ciência – poderemos amenizar a interferência destes elementos, por meio da orientação da razão sobre o ato de conhecer. Estes são cuidados a serem tomados não apenas na coleta de dados, mas também em sua análise.

1.3. Coleta de dados

Sabendo que a memória é algo não confiável, registrei minhas observações em um diário de campo, com vistas a facilitar as análises posteriores. A maior parte das informações foram registradas enquanto ainda estava presente no ambiente observado, pois não seria possível retomar e lembrar todos os aspectos relevantes ocorridos neste contexto se esperasse ausentar-me da sala de aula para fazer os registros. Entretanto, alguns comentários pessoais e dados complementares foram acrescentados após terminar a observação e me ausentar do local, para evitar possíveis transtornos com os sujeitos que atuam na sala de aula. Os alunos, por exemplo, ao verem o nome de algum deles escrito nas anotações, ficavam logo curiosos para saber o que estava escrevendo e se escrevia sobre mais algum deles. Episódios como este, caso se tornassem constantes, poderiam interferir e mesmo prejudicar as observações.

Os registros contêm as atividades propostas pela professora e relacionadas ao ensino da língua, descrições e comentários sobre o seu desenvolvimento, falas das professoras que demonstram características relevantes como a relação professor-aluno,

concepções adotadas, reações dos alunos etc. Algumas questões também foram apresentadas por mim às docentes quando pareciam pertinentes à situação, com intuito de esclarecer fatos sobre a realidade observada ou quando poderiam resultar em outras informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. As respostas a essas questões também eram registradas.

Procurava agir como mais um sujeito da sala de aula, evitando interferir de maneira a modificar a maneira habitual de os outros sujeitos agirem. Diversas vezes os alunos procuravam-me buscando ajuda, a qual eu oferecia quando percebia que não iria interferir nos resultados das observações, ou encaminhava-os para a professora.

As professoras também me procuravam algumas vezes para fazer perguntas sobre os alunos, seus textos ou para tecer comentários sobre o desempenho dos educandos ou dar opinião sobre diversos aspectos do ensino e aprendizagem.

Durante os seis meses em que observei as salas de aula, fui bem recebida tanto pelas professoras quanto pelos alunos que constituíram grupos de colaboradores para a pesquisa, estando sempre dispostos a oferecer as informações e materiais dos quais necessitava.

Durante o segundo semestre, embora não tenha feito registros sistemáticos, continuei freqüentando as duas salas de aulas para copiar ou analisar alguns documentos e ter acesso a fontes de dados às quais não tive durante o primeiro semestre como, por exemplo, a cópia de alguns dos textos produzidos pelos alunos.

1.3.1. Fontes dos dados

Procurei diversas fontes de dados para auxiliar as análises a serem feitas, de modo que estas não ficassem restritas às observações. Assim, além da observação utilizei como fonte as informações oferecidas em encontros mantidos com a professora durante os

quais discutíamos algumas ações observadas em sala de aula e documentos do tipo técnico e pessoal, de acordo com a classificação de Lüdke e André (1986). Esses documentos foram:

- plano de ensino anual elaborado pelas professoras da 4ª série em cada escola;
- plano global da escola;
- fichas das entrevistas sócio-econômicas aplicadas aos pais dos alunos;
- fichas individuais de avaliação de cada aluno preenchidas pelo professor para cumprir exigência da Secretaria Municipal de Educação;
- caderno de registro do professor (somente uma professora possuía caderno de registro para acompanhar o desempenho dos alunos);
- instrumentos de avaliação (atividades e provas);
- textos produzidos pelos alunos.

Assim, foi possível ter acesso a vários documentos a serem analisados constituindo-se relevante fonte de informação seja para complementar e/ou reforçar as informações obtidas por meio das observações, ou constituindo-se em principal fonte de dados – como é o caso dos textos escritos pelos alunos.

1.4. Os sujeitos participantes

As salas de aula observadas (Escola A e Escola B) eram formadas, respectivamente, por 36 e 32 alunos. Compreendendo que constituir-se-iam uma gama muito extensa de material a ser analisado, optei por selecionar uma amostra de 6 alunos de cada sala visando não prejudicar o aprofundamento das análises. Optei por esse número de alunos para a amostra, por representar mais de 10% do total de alunos, garantindo ser esta uma quantidade significativa. No processo de seleção da amostra, conversei com as professoras as quais me

indicaram um aluno que consideravam apresentar bom desempenho e um que possuía dificuldades na escrita. Procurando evitar tendenciosidades na seleção, os outros 4 alunos foram selecionados aleatoriamente.

Sendo assim, constituíram-se essencialmente como atores da pesquisa:

- as duas professoras das salas de aula – às quais atribuí os nomes fictícios Eda e Ane para manter suas identidades em sigilo;
- o grupo total de alunos de cada uma das 4^{as} séries observadas;
- os doze alunos (seis de cada sala), que contribuíram mais diretamente, possibilitando acesso a seus textos e cadernos.

1.5. Análise dos dados recolhidos

No capítulo dois descreverei o contexto das salas de aula observadas durante a pesquisa de campo, ambiente no qual os alunos produziram seus textos. Desta forma, procurarei discutir sobre possíveis influências que elementos determinados pelo professor como a realização de atividades prévias, o grau de liberdade de expressão oferecido aos alunos, entre outros, podem exercer sobre os resultados das produções de texto dos educandos. Para isso, tendo em vista os dados coletados, elenquei as seguintes categorias de análise da prática docente:

- cotidiano;
- relação professor-aluno – incluindo o papel assumido por ambos os sujeitos nas atividades de aprendizagem como, por exemplo, nas discussões orais, na execução de tarefas e nas atividades de correção;
- concepção de texto – envolvendo aspectos da leitura e escrita – e de avaliação demonstradas na prática docente;

- como as professoras trabalham com a produção de textos – orientações oferecidas, atividades prévias realizadas, diversidade de gêneros textuais propostos para as atividades de escrita e leitura, presença de propostas de atividades de leitura e escrita, liberdade para a escrita de gêneros que requerem a criação dos alunos (como na narrativa ficcional) ou relativos a liberdade de escolha pelos alunos do gênero, conteúdo, recursos para realização da escrita;

- prática da correção e avaliação desses textos – Qual o olhar direcionado para a produção dos alunos? Que aspectos são corrigidos e avaliados, se são propostas atividades de re-elaboração dos textos dos alunos? Como a professora lida com os resultados obtidos? Utiliza-os para reorientar o trabalho docente e para orientar os educandos, com intuito de auxiliar no avanço das suas aprendizagens?

A presente análise foi realizada a partir dos registros feitos durante as observações, os quais dizem respeito ao trabalho desenvolvido pelas docentes que participaram como sujeitos da pesquisa, envolvendo tanto as atividades desenvolvidas, quanto o discurso assumido por essas profissionais da educação. Neste processo, procurei explicitar os aspectos teóricos nos quais me apoiei para desenvolver a pesquisa. Esta análise auxiliou também com o oferecimento de informações e com reflexões para a realização das etapas seguintes nas quais me remeto aos textos produzidos pelos alunos no contexto analisado e discuto aspectos referentes à formação do professor.

Neste percurso, apoiei-me especialmente na repetição de atitudes e falas ao longo do processo, atentando em particular para aquelas relacionadas a cada um dos temas abordados na pesquisa, bem como por meio de uma leitura global das posturas assumidas durante todo o período observado.

Concomitantemente à realização das observações e coleta de material, registrava algumas considerações sobre cada texto escrito pelos alunos que compunham a

amostra, sobre o desempenho demonstrado no desenvolvimento da proposta e os resultados obtidos nos textos escritos anteriormente. Este trabalho teve como objetivo, esboçar uma primeira análise desses textos em momentos não muito distantes dos contextos de suas produções.

Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que a análise documental pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta e pode ser utilizada quando se pretende validar informações ou

quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

Na pesquisa realizada, utilizei os documentos tanto para complementar as informações obtidas por outros meios, como fonte principal, uma vez que os textos dos alunos são peças fundamentais para a realização do estudo pretendido.

A análise de documentos exige um trabalho de decodificação das mensagens e interpretação dos sentidos presentes. Lüdke e André (1986) afirmam que este processo não ocorre utilizando apenas o conhecimento formal e lógico, mas as percepções, impressões e intuições. Sabendo ser este um processo subjetivo, são necessários alguns cuidados para garantir o rigor metodológico, como, por exemplo, a delimitação dos aspectos a serem analisados. Não existem regras rígidas ou formas mais corretas de proceder, mas um trabalho cuidadoso, dedicação e compromisso, inclusive ético, com o objeto de estudo.

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. [...] Esse conjunto inicial de categorias vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42)

Sendo assim, ao redigir o texto da dissertação, estabeleci algumas categorias para analisar e exemplificar a riqueza de informações presente nos textos dos educandos sobre seu processo de aprendizagem. As categorias selecionadas por mim para as análises dos textos foram:

- adequação à proposta quanto ao conteúdo e ao gênero ou tipo de texto.

Este é um dos fatores considerados básicos para avaliar as produções de textos, tanto por estudiosos da área – Citelli (2001), entre outros – quanto por professores;

- aspectos pessoais da vida do aluno, que possam ajudar a compreender seus gostos, seu jeito de ser etc;

- desempenho do aluno relativamente à macro e micro estruturas do texto.

- presença de elementos que indiquem o estabelecimento de diálogo com outros textos e com o leitor.

- presença de características próprias ao gênero textual.

- outras possibilidades de interpretação dos textos, além do claramente explicitado, busca por informações relevantes que extrapolem as categorias prévias.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO EDUCATIVO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS

O texto é sempre produzido em determinado contexto. Este pode influenciar, interferir e determinar diversos aspectos que constituem as produções escritas. Trevizan (1998) destaca os aspectos sociológicos que compõem o texto, uma vez que é produzido por um sujeito em determinado contexto histórico-cultural do qual sofre influências, recebendo também certas cargas ideológicas. Sendo assim, o conteúdo de um texto é a reflexão de uma parcela das concepções constituintes do sujeito e é produzido a partir da inter-relação “sujeito/situação, sujeito/ideologia” (Trevizan, 1998, p. 19).

Embora o contexto da sala de aula não seja o único a exercer influências sobre a produção do aluno, ele também faz parte da situação da qual o aluno participa e da cultura vivenciada e adquirida por ele. Além disso, as produções textuais dos alunos são sugeridas, orientadas e, na maioria das vezes, realizadas na sala de aula, a partir de conhecimentos ali adquiridos e experiências vivenciadas, tornando este ambiente fortemente influenciador dos resultados atingidos pelos educandos. A maneira como o professor desenvolve seu trabalho de ensino e avaliação pode interferir nos textos escritos pelos alunos e no processo de aperfeiçoamento desses.

As condições de aprendizagem definem, igualmente, as condições de avaliação, uma vez que se cria ou não, as condições de investigação e intervenção adequadas à observação ampla e continuada da evolução de cada aluno em todas as dimensões abordadas. (HOFFMANN, 2002a, p. 105)

Sendo assim, prosseguirei na caracterização do contexto educacional no qual os textos analisados foram produzidos, iniciando com uma breve caracterização do sistema de ensino, das escolas e dos atores que participaram (professoras e alunos). Em

seguida, com base nas observações efetuadas nas duas salas de aula acompanhadas durante o primeiro semestre de 2004 e dos registros realizados, procederei à descrição e à análise teórica da atuação das duas docentes participantes da pesquisa, relacionando-as à possibilidade de fazer destas produções, fonte de informação para educador e educando, de modo que o texto escrito pelo aluno seja um aliado para a realização da avaliação formativa.

2.1. Caracterização geral do ensino e do ambiente pesquisado

Nas últimas décadas, cada vez mais, a educação vem sendo estendida para todas as camadas sociais, provocando aumento no contingente de educandos, com grandes diferenças culturais e sociais caracterizando uma realidade escolar bastante diferenciada de tempos atrás, quando somente uma elite tinha acesso ao saber acadêmico.

De acordo com Monlevade (1997, p. 34), no período entre 1931 e 1971, “ampliaram explosivamente as vagas nas escolas primárias e nos ginásios”. A educação que antes, era privilégio de uma elite, vai incorporando cada vez mais as massas populares. “A paisagem humana das salas de aula evoluiu das comportadas crianças das elites e classes médias para a população tipicamente brasileira, pobre, mestiça, com dificuldades de comprar caderno, lápis e uniformes” (Monlevade, 1997, p. 37). Tais características da nova clientela exigiram programas assistenciais do governo que pudessem oferecer suporte de modo a permanecerem na escola.

Mudanças na economia levaram o modo de produção capitalista de agrário-exportador para urbano industrial. A conseqüente saída de grande contingente de pessoas da zona rural para a urbana e reivindicações populares quanto à educação de seus filhos (Monlevade, 1997), bem como o ideário escolanovista que chega ao Brasil através de pensadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram alguns dos fatores que

influenciaram para a efetivação da democratização do ensino. Este processo alcançou maiores proporções nas décadas de 60 e 70, com auxílio de algumas medidas adotadas pelo governo como as metas quantitativas do Plano Nacional de Educação de 1962 que contribuíram para a expansão de vagas e suportes assistenciais, aumentando a demanda social para a educação escolar (Horta, 1982). Guiraldelli Jr. (1998) faz referência, ainda, a um período de redemocratização ocorrido na década de 80.

Monlevade (1997) afirma que a democratização do ensino gerou processos aligeirados de formação de professores e a desqualificação das escolas públicas, as quais também não sofreram as adequações necessárias à nova clientela.

Hoffmann (2002a) afirma que diante do contexto atual e das transformações que vêm ocorrendo, há uma tendência universal em educação, preocupada com o papel da escola diante de problemas que ela parece não estar dando conta.

Estudos e pesquisas contemporâneos – como aqueles desenvolvidos por Piaget, Vygotsky e Ausubel – permitem-nos buscar explicações e novos conhecimentos para lidar com a problemática que permeia o processo de aprendizagem dentro ou fora do ambiente escolar.

As pesquisas desenvolvidas possibilitaram uma nova compreensão sobre o que é o conhecimento e como ocorre a aprendizagem, concebida como um processo contínuo, não linear, muito menos apenas uma acumulação de conteúdos, porque “o conhecimento não segue um caminho linear, mas prossegue entre descobertas, dúvidas, retomadas, obstáculos, avanços” (Hoffmann, 2002a, p. 33). Aquilo que o aluno demonstra saber ou é capaz de realizar em determinado momento de sua caminhada poderá ser muito diferente do que expressará em outro momento não muito distante.

Não há sentido em valorizar pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios. O importante é apontar os rumos do caminho, ajustar os passos ao esforço necessário, torná-lo tão “sedutor” a ponto de aguçar a curiosidade do aprendiz para o que está por vir. (HOFFMANN, 2002a, p. 57).

No Brasil, de acordo com essa autora, tal tendência tem se manifestado nos preceitos expressos nos documentos legais e nos estudos desenvolvidos por teóricos contemporâneos que buscam a superação do “viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania” (Hoffmann, 2002a, p. 18). Busca-se, assim, a avaliação dos educandos respeitando-se as características da realidade a que se destina e dos processos de aprendizagem de seus sujeitos, colocando-se a serviço do aluno e do professor para, por meio do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, resultar em conhecimento e reflexão sobre ele, orientando as ações para melhoria da realidade.

Sabendo-se que a escola tem recebido sujeitos provenientes das mais diferentes realidades, propõem-se práticas educativas voltadas para garantir-lhes uma inclusão plena, direito de acesso à educação, permanência na escola e desenvolvimento de aprendizagens, conforme anunciado pela LDBEN 9394-96, no artigo, 3º referindo-se aos princípios do ensino: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; X- valorização da experiência extra-escolar.

Para compreender um pouco mais sobre este contexto que influencia a prática da avaliação das aprendizagens escolares, busquei referências a partir de uma análise mais ampla, abordando alguns aspectos da atuação do governo em relação à avaliação a partir de documentos elaborados pelo governo federal e estadual, e dos estudos desenvolvidos por Afonso (2002) privilegiando uma abordagem sociológica.

A LDBEN (9394/96) propõe mudanças significativas para a educação que implicam um novo olhar sobre a formação do aluno, centrado na qualidade do ensino e no sucesso da aprendizagem. Esta lei determina que a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (LDBEN, Artigo 24, inciso V). A Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa², de 1986, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa³, de 1997 e 1998, apresentam orientações, relativamente à avaliação da aprendizagem escolar, que estão adequadas ao que prevê a lei supra citada. Estes documentos estão apoiados em teóricos os quais apresentam concepções inovadoras sobre educação desenvolvidas, principalmente, a partir de novas teorias do conhecimento como, por exemplo, a de Jean Piaget.

O conhecimento é construção humana e social e o nosso saber é também construído de forma que não passamos, de um dia para outro, de uma situação para outra, do não saber ao saber tudo. Isso significa que o que é ensinado, não é aprendido imediatamente por todos. Cada indivíduo trabalha e reelabora as informações recebidas, daí a necessidade de se considerar na avaliação, não somente o produto, mas principalmente o processo. (SÃO PAULO (Estado), 1992, p. 59-60)

Segundo as Propostas Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau, a avaliação deve integrar o aluno no processo de aprendizagem, auxiliando no aperfeiçoamento individual, valorizando seus saberes e estimulando a superação das dificuldades. O acompanhamento dos avanços nas produções dos alunos, nestes termos, será considerada “em seus pequenos avanços, dentro de um projeto que não propõe, previamente, um plano ideal de objetivos, mas se considera, passo a passo em seu processo” (São Paulo (Estado), 1992, p. 60). A avaliação nesta proposta não se relaciona à medida, classificação e

² Elaborada pela Secretaria De Estado Da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de São Paulo.

³ Elaborados pelo governo federal - Secretaria de Educação Fundamental.

seleção, nem se reduz ao modelo de provas objetivas que visam medir as aquisições dos alunos apenas segundo objetivos previamente explicitados. Em vez disso, é compreendida como uma fonte de informação e orientação para o professor e aluno sobre os progressos obtidos e a necessidade de mudanças quanto ao trabalho docente e discente.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs-LP) a avaliação também é compreendida como um processo de acompanhamento do ensino para orientar possíveis modificações, apresentando caráter contínuo e cumulativo. Neste sentido, são elencados os critérios de avaliação com base nos objetivos que definem o mínimo a ser alcançado pelo aluno ao final de cada ciclo. A análise referente ao alcance dos objetivos atingidos, através dos critérios explicitados, deverá ocorrer considerando os avanços individuais, e não a comparação com os demais componentes do grupo-classe. É destacada neste documento, a função informativa da avaliação. Quando se sugere que as informações sobre os caminhos percorridos pelo aluno na aquisição de conhecimentos sirvam para orientar a transformação da prática docente com intuito de intervir de forma mais adequada, é destacada também a função da avaliação, auxiliar que é, no processo de formação do educando.

Porém, tanto nas *Propostas* quanto nos *Parâmetros Curriculares*, não há orientações mais claras ou uma discussão aprofundada dos princípios e características essenciais da avaliação.

Ambos os documentos (Propostas Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa) apresentam também uma nova visão sobre o ensino de língua. Assim, a seqüência não é mais um estudo progressivo que partia da letra, passava pela sílaba, palavra e frase para finalmente chegar ao texto. Propõe-se que o ensino parta do texto e que este seja estudado como uma unidade de sentido, não fragmentos de um estudo de partículas isoladas e esvaziadas de sentido.

O ensino do texto ocorreria em situações de uso real da linguagem – atividades discursivas orais e escritas –, por meio de textos que circulam socialmente, e não apenas daqueles que se encontram no livro didático.

As *Propostas Curriculares* definem texto como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva” (São Paulo, 1980, *apud* São Paulo, 1992, p. 18). O texto é considerado neste documento, em suas várias dimensões, incluindo o significado dos signos utilizados pelo sistema, as regras e convenções da gramática e uma referência ao contexto no qual é produzido e/ou lido.

Estudos preliminares e o contato com professores de 1^a a 4^a séries, demonstraram que têm sido comum a insatisfação quanto à disparidade entre as mudanças propostas pelo governo e os subsídios oferecidos para que estas realmente se efetivem. De acordo com o estudo desenvolvido por Afonso (2002), este tipo de ambigüidade nas ações estatais em relação à educação é uma das características dos países onde a política adotada é o neoliberalismo, pois, ao trabalhar para interesses opostos – os sociais e os mercadológicos – torna-se impossível atender a ambos plenamente.

Um outro aspecto que merece destaque, segundo Afonso (2002), é a tendência de estabelecimento de um “Estado Avaliador”. Este avalia os sistemas de ensino para fins e, de maneira que nem sempre condizem com a avaliação proposta nos documentos legais. Em geral, as avaliações realizadas pelo governo são testes estandardizados que classificam o aluno, são de caráter terminal, não acompanhando o educando ao longo do processo. Tais mecanismos de avaliação, para além dos fins educacionais, estão fortemente ligados a interesses econômicos e políticos, funcionando também como mecanismo de prestação de contas a órgãos estrangeiros – como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – financiadores e controladores de grande parte da economia mundial. Esta

prática avaliativa atribui um caráter mercadológico à educação, pois, na medida em que classifica os alunos e as escolas, incentiva os pais a procurarem colocar seus filhos nas instituições educacionais com melhor rendimento, inclusive procurando escolas particulares com vistas a garantir maior eficiência.

Quando os alunos e profissionais da educação sentem-se ameaçados por uma competição que é estabelecida e/ou acirrada por instrumentos externos de avaliação, podem vislumbrar como solução o treinamento dos alunos para obterem o sucesso ao responderem um instrumento de avaliação padronizado, em detrimento de uma mudança nas práticas educativas para adequá-las às diferenças individuais dos alunos e às diferentes realidades nas quais cada escola está inserida.

De acordo com Afonso (2002), a política neoliberal adotada também pelo governo brasileiro serve, prioritariamente, aos interesses do mercado e isso influencia a maneira como irá desenvolver projetos relacionados ao ensino e à sua avaliação. No Brasil é possível identificar programas de avaliação desenvolvidos e aplicados pelo governo, que apresentam características bem próximas daquelas mencionadas por Afonso como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), sendo que este último foi extinto.

A análise realizada por Afonso sobre a influência do Estado na avaliação demonstra também que a política adotada pelo governo não é o único fator determinante sobre a prática da avaliação na educação. Se, por um lado, o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e pelos demais profissionais da educação escolar está inserido neste contexto e é influenciado por ele; por outro lado, embora grandes mudanças no sistema dependam essencialmente das ações do governo, é possível que os docentes e gestores da educação desencadeiem mudanças significativas na prática da educação e da avaliação para que possam

atender às necessidades presentes e mais adequadas ao processo de aquisição do conhecimento do grupo de alunos ao qual atendem.

2.1.1. O ensino em Presidente Prudente

Na cidade de Presidente Prudente, o ensino da maioria das escolas de educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental é gerido pela rede municipal. Existe um trabalho voltado para a formação e aperfeiçoamento dos professores dessa rede, especialmente por meio do oferecimento de cursos e palestras. Entretanto, a participação dos professores ocorre por meio de cotas para a participação daqueles que se interessarem.

No ano de 2004 teve início um projeto de oferecimento de estudos complementares para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Para isto, reduziu-se de cinco para 4 horas/aula o período regular dos alunos na sala de aula, destinando a quinta aula ao atendimento dos alunos com dificuldades e ao oferecimento de atividades extra-classe variadas, para os demais alunos.

Tal medida foi motivo de insatisfação entre muitos professores, que consideraram como negativo restringir o período de aula para os alunos, além de suscitarem a questão de ser esta uma medida política apenas com fins de economia para o governo do município. Isto ocorreu porque a mudança permitiu que professores assumissem mais de uma classe, ministrando aulas nos dois períodos diurnos. Aqueles que optassem por uma dupla jornada de trabalho eram dispensados de ministrar a quinta aula⁴ e recebiam um salário bem abaixo (quase a metade do salário pago por um período de serviço) pelo segundo período de trabalho. Desta forma, o município não precisaria contratar outros professores concursados que dariam uma despesa maior.

⁴ Neste período os alunos participantes do reforço eram atendidos por aqueles professores que não duplicaram sua jornada de trabalho.

A quinta hora de aula foi denominada pelos professores de “reforço”. Os alunos classificados para o reforço, pertencentes a classes de professores que assumiram dois períodos de aula ficavam com outros professores neste horário para receber instrução extra, ou faziam alguma atividade extra-classe coordenada por um monitor. A insatisfação de alguns professores foi tanta que, na escola B, a aula de reforço foi abolida em várias classes após alguns meses e, com o apoio dos pais, todos os alunos daqueles professores que não assumiram aulas em dois períodos e, portanto, não precisavam sair após a quarta aula, passaram a assistir às cinco aulas.

Vários professores identificaram a classificação dos alunos que participariam do reforço como uma forma de discriminá-los e fazer com que se sentissem mal. Alguns desses alunos compreendiam o fato de participarem do reforço como uma punição por seu comportamento, ou ficavam insatisfeitos por terem que continuar estudando, enquanto os demais iam para casa ou estavam realizando atividades fora da sala de aula.

Relativamente às propostas de avaliação, nas duas escolas em que realizei as observações, o Plano Global que contém as diretrizes para o encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem e define a política de funcionamento da escola, abordava a avaliação de modo semelhante. Uma vez que o Plano Global apresenta que as escolas pertencem a um sistema que adota o regime de progressão continuada, pressupõe-se que a avaliação tenha por objetivo acompanhar o aluno e auxiliá-lo em suas dificuldades para que possa avançar.

O acompanhamento do aluno é anunciado como ocorrendo no decorrer das atividades cotidianas de aprendizagem, por meio de registros efetuados pelos professores e/ou alunos (fichas de acompanhamento, portfólios etc). É destacada a relevância do erro como ponto de partida para aprendizagens e o papel do professor como investigador sobre a maneira de os alunos aprenderem. Entretanto, as diretrizes aqui traçadas não garantem que sejam postas em prática. As provas, por exemplo, sequer são citadas como instrumentos para avaliar

os alunos. No entanto, as duas professoras que participaram da pesquisa afirmaram que a direção exige a realização de provas, as quais devem ser entregues à coordenadora pedagógica, após serem aplicadas.

As duas salas de aula observadas eram de 4^a série do ensino fundamental, pertencentes a escolas diferentes, localizadas em bairros periféricos da cidade. Os alunos, em sua maioria eram provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo.

Por meio das informações obtidas em consulta às fichas individuais dos alunos – as quais em resultado a entrevistas feitas com os pais no início do ano apresentam informações sócio-econômicas – elaborei duas tabelas demonstradas nos Apêndices A e B. Os dados resultantes da consulta permitiram traçar o perfil das escolas onde seria realizada parte da pesquisa.

2.1.2. Escola A

Na escola A os 36 alunos constituem a faixa etária entre 10 e 11 e anos, sendo 18 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. A renda familiar variava de R\$ 80,00 a R\$ 1680,00, sendo que, se as informações fornecidas estiverem corretas, a renda per capita média é de R\$ 37,00. Na maioria das famílias (62,5%)⁵ tanto o pai quanto a mãe trabalham ou, nas famílias com constituição diferenciada desta, havia mais de uma pessoa que desempenhava alguma atividade profissional remunerada. Vale ressaltar que, entre as mulheres que afirmaram desempenhar trabalho com fins lucrativos, 55% são empregadas domésticas. Entre os homens, prevaleceram as atividades profissionais relacionadas ao setor de serviços que não necessitam de grande qualificação profissional. Somente duas pessoas declararam estar desempregadas. O quadro geral das atividades profissionais desenvolvidas

⁵ Considerei como trabalhadoras aquelas mulheres que declararam outra função que não a de dona de casa.

aliado às rendas declaradas demonstra que o meio de origem dos alunos dessa sala de aula é bem humilde, pertencendo a classes sociais menos favorecidas. Talvez por isso, tenha sido declarado que as crianças mantinham contato com tão poucos materiais escolares e educativos em seus lares. Um número significativo de crianças (41,7%) ou não tinha contato com nenhum dos materiais, ou apenas com a televisão e somente 19,4% dos pais afirmaram que os filhos tinham contato com todos os materiais mencionados na ficha de entrevista (TV, vídeo, computador, jornais, pintura e desenho, vídeo game, gibis, revistas, jogos, livro de história, lápis). Isso revela que, para esses alunos, a escola não é apenas o ambiente privilegiado de contato e exploração desse tipo de material mas, para muitos, talvez seja o único espaço que permitirá vivenciar experiências diversificadas com materiais de leitura, de arte, audiovisuais etc.

2.1.3. Escola B

Na escola B, os 32 alunos também se encontravam na faixa etária entre 10 e 11 anos de idade. A maioria dos alunos era do sexo feminino (17) e 14 eram do sexo masculino.

A renda familiar declarada nas entrevistas variava entre R\$ 200,00 e R\$ 1700,00. Considerando-se o número de pessoas por família, a renda per capita média era de R\$ 42,20. De acordo com as informações oferecidas pelos pais dos alunos, considerando-se a renda per capita há um aumento não muito significativo entre os alunos dessa sala relativamente aos da sala da escola A: apenas R\$ 5,20. Verifica-se, assim, que os alunos de ambas as escolas não possuem condição financeira privilegiada, por isso pertencem a classes sociais mais baixas. Isto é confirmado quando atentamos para as atividades profissionais desenvolvidas pelos pais. Uma porcentagem ainda maior de famílias (75%) tem pai e mãe ou

dois dos responsáveis desenvolvendo atividades remuneradas para auxiliar no orçamento familiar. Entre as atividades profissionais desenvolvidas pelas mulheres não há grande destaque a alguma que seja predominante, mas quase todas não exigem formação profissional específica (faxineira, bordadeira, vendedora, garçoneiro etc). As profissões desempenhadas pelos homens já exigem, em sua maioria, uma formação específica (construtor, técnico em eletrônica, funileiro). Porém, tanto aquelas desempenhadas por homens como por mulheres, em sua maioria, não geram rendas altas para o trabalhador. O número de pessoas que afirmaram estar desempregadas foi pequeno: apenas duas.

Sobre o contato com materiais escolares ou educativos em seus lares, os pais de dois alunos declararam possuir apenas televisão, seis dos pais mencionaram alguns materiais como televisão, vídeo cassete, vídeo game e gibis e, os demais, 81,25% deram respostas como: sim, alguns, tudo, pouco. Tais respostas dificultam identificar se os alunos realmente tinham contato com esses materiais ou com quais deles.

2.2. Professora Ane – escola A

Cursou a HEM (Habilitação Específica para o Magistério), concluiu o curso de Direito, tendo exercido a profissão de advogada por algum tempo. Graduou-se também em Letras. Após os cursos de graduação, realizou outros cursos voltados para a formação de professores, entre os quais estão um curso de pós-graduação em alfabetização e um de pós-graduação em ensino do texto.

Ane é professora há vinte e nove anos, atua nas redes municipal e estadual. Em 2004 trabalhou com a 4ª série do ensino fundamental em ambas as redes. Afirmou preferir trabalhar com as classes de alfabetização, pois assim “pode oferecer uma boa base para os alunos”. Disse ser a 4ª série a mais trabalhosa para o professor, por ser necessário recuperar

tudo que o aluno ainda não alcançou ou que não foi trabalhado pelas outras professoras, além dos conteúdos e habilidades desta série.

A preocupação manifestada pode ser o resultado do interesse demonstrado pela aprendizagem dos alunos: não se preocupa apenas em passar matéria para os educandos copiarem, ou simplesmente responderem questões e realizarem atividades, mas trabalha com intuito de auxiliar os alunos a fazerem bem suas tarefas, compreendendo os conteúdos e desenvolvendo as habilidades trabalhadas. Geralmente, quando propõe alguma tarefa, Ane passa nas carteiras, corrige, orienta, pede para refazerem. Quando o rendimento dos alunos não atinge o esperado chega a incomodá-la: *Não sei mais o que fazer para melhorarem o texto. Já tentei de tudo e parece que não vai.* (Ane, 26/05/2004). Constantemente interpelava-me sobre se eu havia notado alguma melhora nos textos, demonstrando sua ansiedade em relação ao desempenho dos educandos.

Apesar da preocupação e empenho demonstrados no desenvolvimento das atividades, não havia uma programação e preparação prévia e refletida delas, uma vez que comumente preparava as aulas em classe. Ane afirmava não ter tempo para preparar aulas ou corrigir as produções dos alunos em casa, pois lecionava no período da manhã e da tarde e, à noite, freqüentava um curso de pós-graduação além de participar das reuniões de HTPCs nas escolas em que lecionava.

As atividades de produção de textos foram muito freqüentes desde os primeiros dias de aula. O destaque dado às atividades de escrita e interpretação de textos verificou-se também em relação à educação moral. Esta ênfase dada a alguns conteúdos escolares, em detrimento de outros, ficava ainda mais clara quando a professora afirmava, por exemplo, praticamente não trabalhar com artes, porque “não gosta dessas coisas”.

As atitudes e opções metodológicas desta docente e a qualidade da interação em sala de aula podem começar a ser percebidas atentando para as aulas destinadas a

ensinamentos morais. O conteúdo dessas aulas incluía as regras de conduta existentes na sala, os dez mandamentos católicos, regras de comportamento em geral (higiene, tratamento com as pessoas e demais seres vivos, cumprimento das responsabilidades, namoro, vícios etc).

A rotina diária no início do semestre era:

1. Pai Nosso – todos rezam juntos, com reverência.
2. Oração: Cântico da Música “A Montanha”. Todos cantam juntos.
3. Leitura dos 10 mandamentos – católicos.
4. Leitura das regras da classe e discussão de algumas delas.

Essas atividades repetitivas indicam uma rotinização de comportamentos.

Com o passar dos meses escolhia um ou dois itens para serem discutidos por dia e a música “A montanha” foi substituída pela “Canção da América” ou por uma oração feita pela professora ou pelos alunos.

A metodologia adotada para essas aulas era o questionamento aos alunos sobre os aspectos acima, seguido geralmente, por longo discurso da docente, quando, ou os alunos não participavam, ou as respostas dadas não a contentavam.

O discurso adotado pela professora era o de regras inquestionáveis, que compunham os ensinamentos apresentados por ela, devendo ser reproduzidos e praticados sob pena de a vida tornar-se um verdadeiro caos: *Vocês não pensam que o destino de vocês é o Cadeião?* (Ane, 12/05/2004) Muitas vezes, era aberto um espaço para discussão, porém instigando os alunos a repetirem as idéias e ensinamentos apresentados pela docente.

Nas atividades de leitura e interpretação de texto também sobressaia a idéia da professora, em detrimento daquelas apresentadas pelos alunos. A concepção da leitura do texto, entendido como possuidor de sentidos múltiplos, dava espaço, assim, à possibilidade quase única de sentido: aquele apresentado pela professora. Sendo assim, para o aluno chegar à resposta “correta” era preciso “adivinhar” qual resposta a professora estava esperando.

Quando as atividades de interpretação eram corrigidas, orientava os alunos a colocarem a resposta apresentada pela docente, caso houvesse escrito uma outra.

Ao trabalhar um texto sobre a lua e suas fases, surgiu a questão sobre o fato de a lua movimentar-se ou não, à qual a professora respondeu negativamente. Um aluno contrariou-a afirmando que a lua se movimenta. Então, em tom de grande desaprovação, a docente repetiu duas vezes a indagação: - *A lua se mexe!? A lua se mexe!?* - e continuou: - *Onde você viu isso? Você não pode ir falando as coisas assim, tem que provar.* O aluno afirmou ter lido em um livro. Ane continuou desaprovando a afirmação dele e disse que teria que mostrar onde estava escrito, fazendo mais alguns comentários depreciativos sobre a afirmação do aluno e sobre a atitude dele: fazer afirmações consideradas incoerentes, sendo contrárias às da docente. Nesta discussão, mesmo o aluno estando com a informação correta, a professora é quem “vence”, punindo-o verbalmente por discordar dela. Ele é ridicularizado perante os colegas da sala.

No início do ano, este era um dos poucos alunos que se atrevia a participar das discussões propostas e das atividades de correção coletiva de textos. Por diversas vezes, foi repreendido ao dar uma resposta diferente da esperada. Conforme crítica feita pela professora, recebeu uma reclamação da mãe do garoto, dizendo que ele sempre fora um bom aluno e agora apresentava notas mais baixas. Para Ane essa apreciação anterior devia-se à avaliação sem rigor praticada pelas outras professoras, pois o aluno demonstrava ser irresponsável - muitas vezes não concluía as tarefas propostas. Afirmou que ele não era e nunca havia sido um bom aluno, e que a ela, ele não enganava. Tudo isto foi dito na frente de todos os alunos, tendo como objetivo final atestar a incompetência de um aluno perante os demais, para confirmar a veracidade da “avaliação” da docente (avaliação esta, revelada pelas notas atribuídas às provas). Os dados apresentados para comprovar a incompetência do aluno, logo serviriam também para levarem os demais colegas a concluírem que, diante disso, entre a

versão apresentada por ele quanto ao movimento da lua, em contraposição com a idéia da docente – a autoridade intelectual da classe – a decisão mais sábia seria aceitar a explicação da professora como correta.

Durante o semestre em que realizei as observações foi possível notar a diminuição da participação desse aluno nas atividades orais e também nas escritas, bem como de seu interesse pelas atividades escolares. Isso pode ser confirmado pelo caderno do aluno que, por volta do final do mês de abril e início do mês de maio, começou a apresentar muitas folhas em branco, sem o conteúdo trabalhado pela docente, questionários sem respostas e ausência da escrita de textos que foram propostos. Na ficha de avaliação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (ANEXO A), um dos aspectos a ser caracterizado pelo professor dizia respeito a comportamentos, que deveriam ser assinalados ou não a cada bimestre. No final do primeiro bimestre, na ficha desse aluno, a professora indicou que lhe faltaram os itens: demonstra atenção e concentração nas atividades; e, demonstra independência ao realizar as atividades. Já no final do segundo bimestre, indicou como faltante ao aluno, além dos itens anteriores: solicitar ajuda do professor quando necessário; colaborar com o professor durante a aula; ser organizado com os materiais da classe; e assumir e cumprir as combinações da classe. Chamo a atenção aqui para o primeiro e segundo itens, que indicam respectivamente um distanciamento entre a professora e o aluno, pois não recorre a ela para desenvolver as atividades, e uma menor participação durante as aulas.

Se a atitude da professora diante das respostas oferecidas por ele não foi o único fator responsável por essa mudança, ao menos exerceu influência significativa. Cada vez que um sujeito é criticado e rudemente contrariado nas respostas oferecidas, torna-se mais inseguro para produzir, baixa sua auto-estima e diminui não apenas a vontade, mas também a coragem de se arriscar, de participar das atividades de aprendizagem e de construir produtos dessas aprendizagens.

Uma resposta negativa a uma fala ou produção de outra pessoa provoca o estabelecimento de uma barreira que pode impedir a reelaboração do conhecimento apresentado, o qual poderia estar inadequado. Quando se diz diretamente “não”, ou “não é assim”, a uma resposta dada, o resultado poderá ser o de fechar-se para receber uma nova informação o que ajudaria a reformular a resposta apresentada (informação verbal)⁶. Esta atitude poderia prejudicar, inclusive, o estabelecimento do respeito mútuo, pois ao dizer categoricamente que a resposta não está correta, você está demonstrando uma não aceitação do que foi apresentado pelo respondente, colocando-se em uma posição de detentor do saber, diante de alguém que não o possui. Sabendo que o professor tem como função mediar a aquisição do conhecimento pelo aluno, seu papel na situação apresentada acima, seria o de “negociar” com o educando a reelaboração da resposta apresentada. Como o exemplo citado anteriormente demonstra, nem sempre o processo de “negociação” consiste em refutar o que o aluno apresentou. Se o professor houvesse buscado embasamento teórico para trabalhar com os conhecimentos apresentados pelo aluno sobre a órbita do satélite da terra (a lua), provavelmente teria encontrado informações que contestariam suas próprias concepções e não a do aluno.

Segundo Esteban (1999, p. 15-17) a prática pedagógica escolar, da qual a avaliação faz parte, precisa estar comprometida com a “inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva”. Porém, quando há uma busca de classificação das respostas dos alunos em erro e acerto para a qual “o erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pela escola”, a realidade polissêmica que constitui o ambiente escolar onde interação diferentes sujeitos é desconsiderada, é substituída pela busca de um

⁶ Informação oferecida por Lea Depresbiteris ao proferir a palestra *Avaliação de competências: buscando esclarecer alguns conceitos e práticas*, no Seminário de Educação em Presidente Prudente-SENAC, dia 23 de Setembro de 2003.

discurso homogeneizado. Essas práticas “dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas”.

O que se percebe muitas vezes entre os professores, inclusive em Ane, é um medo de perder o prestígio intelectual perante os alunos. Assim, embora tenham a consciência de serem falhos e de não serem os detentores da verdade, não agem dessa forma no tratamento com os alunos. Em uma outra atividade, Ane estava passando na lousa um texto cujos personagens chamavam-se Pedrinho e Chiquinha. No entanto, por duas vezes seguidas, escreveu “Chiquita” ao invés de Chiquinha. Um aluno percebeu e disse que ela havia escrito errado. Ela respondeu imediatamente, com a voz um tanto alterada: - *É lógico que eu não escrevi errado. Você acha que eu não sei que é Chiquinha? Eu só escrevi diferente para ver se vocês iam ver. E vocês, quando é na lousa enxergam que está escrito errado, mas no caderno de vocês fica tudo errado e ninguém vê.* (Ane, 10/03/2004).

Para analisar o que realmente está sendo dito para o aluno por meio de situações como estas recorro à teoria da análise do discurso que aponta para a multiplicidade de sentidos possíveis para os enunciados do locutor (no caso, a professora). As palavras contidas no discurso, segundo Brandão (1993) não têm sentido em si mesmas, mas podem variar o sentido de acordo com aspectos externos ao discurso como a intencionalidade do enunciador e o contexto de sua produção. Indiretamente, ao fazer as afirmações como as mencionadas acima, da forma como foram realizadas, a professora que, ao que tudo indica, realmente escrevera “Chiquita” por engano⁷, deu uma lição no aluno (por meio da bronca) para que ele aprendesse a não corrigi-la nem contestá-la servindo também para os demais alunos.

Ao tomar freqüentemente este tipo de atitude a professora transmite aos educandos a idéia de que seu saber e suas ações correspondem ao que é correto, verdade

⁷ Esta hipótese fica ainda mais forte quando ela trabalha com a segunda versão do texto (Anexo D), no qual o nome da menina é Chiquita e não Chiquinha.

inquestionável. Ao aluno, resta aceitar e seguir fielmente tudo aquilo que o professor ensina ou manda. Fecha-se o espaço para a discussão e o questionamento. O aluno poderá ter dificuldades de reconhecer em si mesmo alguma capacidade de auto-avaliação, diante da aparência de que quem sabe é o professor, e por sentir-se em um grau muito inferior em relação ao professor, sem direito ou capacidade intelectual para opinar.

2.2.1. Controle sobre o comportamento dos alunos

Os alunos dessa sala de aula eram vistos na escola como os mais “comportados” dentro da classe. Ane afirmava não conseguir trabalhar com barulho, pois este a deixava “doida”. Comentou que vários alunos “faziam gracinha” e/ou bagunça no ano anterior, com outra professora, mas com ela deixaram de fazer.

Diariamente os alunos formavam fila na porta da classe antes de entrar. Sentavam-se em duplas – reformuladas por ela quase todos os dias para garantir que fariam silêncio – e ao saírem da sala para qualquer atividade seguiam rigorosamente a seqüência das fileiras em que estavam sentados. Se conversassem ou levantassem da carteira eram repreendidos. Às vezes até quando ouvia algum som como de papel sendo dobrado ou rasgado, Ane questionava de onde vinha para repreender quem o estava produzindo.

A docente realizava uma vigilância constante sobre os educandos, especialmente no cumprimento dos combinados da classe e em todas as instruções que dava nos inícios das aulas ao abordar aspectos morais, higiênicos entre outros. Se um aluno era pego com a mão no sapato, logo levava uma bronca e era mandado para fora, lavar a mão.

O controle que a docente tentava infligir aos alunos extrapolava o ambiente da sala de aula. Certa vez, ao discutir uma das regras da classe – a de ser responsável – disse que essa era a mais desrespeitada. Aproveitou para perguntar quem fizera a tarefa de casa.

Ninguém respondeu. Interpelou individualmente um dos garotos, que respondeu não ter feito porque saiu com a mãe, depois foi jogar futebol. Então, disse: - *Você vai ser jogadorzinho burro? Você tem que estudar para ser gente. [...] Vou falar para sua mãe tirar você do futebol.* (Ane, 15/06/2004)

No mesmo dia, ao discutir a regra sobre não conversar quando a professora está explicando, Ane fez uma afirmação que considero ser um diagnóstico desta turma: *Vocês cumprem essa regra?... Aqui não falam, mas também não participam. Você acaba de ler o texto e ninguém diz que não entendeu, ninguém comenta. Não adianta nada não conversar durante a explicação.* (Ane, 15/06/2004)

Em outra ocasião já havia afirmado: - *Nessa classe ninguém pergunta. Não conversa. Mas também não pergunta.*

A postura rígida quanto ao comportamento disciplinar dos alunos era justificada pelo pressuposto de que *sem comportamento, não tem aprendizagem* (Ane, 30/06/2004). Porém, se para a docente, comportar-se é ficar quieto e calado sob pena de serem punidos verbalmente, essa atitude pode se generalizar para situações nas quais gostaria que agissem diferente.

O comportamento silencioso e apático dos alunos não correspondia ao modo natural de eles serem. A própria professora afirmou que muitos mudaram seu comportamento em relação ao ano anterior e ainda o faziam quando outra professora (substituta) assumia a sala. Estive presente na classe mais de uma vez quando outra professora substituía Ane. O comportamento dos alunos realmente era diferente. Não apenas conversavam mais livremente entre eles durante as atividades, como também participavam prontamente quando esta era a proposta da atividade pedagógica desenvolvida.

Entendo que a tentativa de forte controle sobre o comportamento dos alunos, visando estabelecer uma disciplina com base no autoritarismo, no qual a autoridade é

conferida pelo papel de sujeito superior que a professora assumia nas relações estabelecidas com os alunos, aliada à suas ações e reações perante as respostas por eles oferecidas e mesmo diante de suas produções, exerceram um papel repressor sobre a liberdade de expressão dos alunos.

2.2.2. Referencial teórico e práticas educativas

Se a prática avaliativa que vise à formação do aluno é possível por meio da interação entre os sujeitos que compõem o grupo-classe e “enquanto acreditamos na interação como motor da aprendizagem e atribuímos aos elementos afetivos e relacionais um lugar considerável na progressão escolar dos alunos” (Perrenoud, 1986, p. 46), cabe uma preocupação com a qualidade das interações existentes em sala de aula e da mediação do professor.

Depresbiteris (2001, p. 71) destaca a “relação dialógica pela qual o professor deve dialogar com o aluno, e não exercer uma dominação sobre ele.” Méndez (2002, p. 63) acrescenta que “o diálogo constituiu um meio da maior importância para a aprendizagem obtida pela avaliação partilhada”. Por outro lado, para que o diálogo seja realmente estabelecido depende da superação das relações hierárquicas, guiada pelo respeito mútuo. O diálogo é

entendido como forma de conhecimento através do qual cresce e se expressa o pensamento crítico, processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação entre os sujeitos, entre quem ensina, e quem aprende. O conceito Piagetiano de aprendizagem construtiva aponta nesta direção enquanto que a participação activa⁸ de quem aprende consiste um requisito imprescindível na sua concepção. (MÉNDEZ, 2002, p. 67)

⁸ Nas citações de autores portugueses, mantenho a grafia original, mesmo sendo diferente da grafia do Português do Brasil.

Embora na sala de aula descrita houvesse uma tentativa de estabelecimento do diálogo, verificando-se a não existência do respeito pelas idéias do aluno e a hierarquização das relações distanciando aluno e professor, é possível afirmar que não se estabelecia o diálogo, segundo apresenta Méndez (2002).

A relação com o conceito Piagetiano de aprendizagem foi inserida aqui propositalmente, para permitir a reflexão sobre um outro aspecto presente no discurso da docente. Ane afirmava que desde quando se formou praticava um ensino construtivista e, procurando caracterizar esta prática, afirmou: *-Leio texto, conto história*. Em seguida, perguntou a outra professora que estava na sala dos professores no momento, sobre como os alunos da 4ª série de uma outra escola municipal estavam relativamente à produção de textos. Pela resposta entendeu que estavam melhores do que seus alunos, então comentou que *por ser tudo construtivista, tinha que ser igual* (Ane, 18/06/2004).

Percebe-se uma dificuldade da docente em conceituar e compreender o ensino-aprendizagem a partir da teoria construtivista, a qual funda suas bases nas teorias de aprendizagem desenvolvidas por Jean Piaget, Vygotsky, Ausubel. Um exemplo disso é quando conclui que, se todas as escolas da rede municipal seguem esta mesma linha teórica, os resultados obtidos em suas produções deveriam ser os mesmos, enquanto a abordagem construtivista compreende que a aprendizagem nunca ocorre da mesma forma, no mesmo espaço de tempo para sujeitos diferentes.

Ao fazer os comentários registrados acima e ao utilizar expressões como “ensino construtivista”, Ane refere-se ao construtivismo como um método de ensino. Porém, se nos remetermos a autores como Rosa (1994), será possível compreender que o construtivismo é uma abordagem teórica que tem como objeto de estudo a maneira pela qual o sujeito aprende. Os estudos teóricos dessa abordagem resultaram em uma concepção segundo

a qual “o aluno é sujeito de sua aprendizagem, o que equivale a dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia” (Rosa, 1994, p. 40).

A abordagem construtivista do conhecimento pressupõe o aluno como centro do processo de aprendizagem. Contudo, o professor não deixa de ser o centro do processo de ensino – cabendo a ele definir objetivos e determinar os rumos da ação pedagógica.

O teórico que se tornou o principal representante desta abordagem, nos estudos que buscam aplicar os princípios construtivistas ao ensino escolar, foi Jean Piaget. Nos termos piagetianos, a criança aprende a partir da necessidade que surge de um conflito entre as estruturas cognitivas que já possui e aquilo que ainda não sabe, ou seja, de uma situação de desequilíbrio. O processo de aprendizagem é a busca pelo reequilíbrio, ocorrendo com a assimilação e acomodação do novo – aquisição do conhecimento. Segundo Piaget, a criança é dotada de estruturas cognitivas que lhe permitem conhecer e assimilar aspectos da realidade que a envolve. Na medida em que o conhecimento vai sendo assimilado e acomodado às suas estruturas, estas vão sendo transformadas e novas estruturas vão sendo criadas, permitindo a aquisição de conhecimentos novos e mais complexos. No sentido mais amplo, “a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais.” (Piaget; Gréco, 1974, p. 40).

De acordo com esta concepção, o aluno assume seu papel como sujeito dotado de saberes, de criatividade e capaz de interagir com o meio adquirindo conhecimentos. O professor, no entanto, não é relegado a segundo plano, mas considerado como um agente essencial para promover, organizar e intervir nas experiências de aprendizagem dos alunos.

Para a abordagem construtivista, conforme já anunciava Rousseau em “Emílio ou Da Educação”, cabe ao professor o papel de mediador. Ele é quem irá

desestabilizar o aluno em relação a sua cognição, para provocar novas aprendizagens, uma vez que estas são o “resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento” (Rosa, 1994, p. 51).

A observação dos resultados das práticas de ensino encontrada no referencial teórico construtivista endossa o afirmado por Rosa (1994) sobre dois pólos de ação: um pautado em uma análise equivocada sobre o a abordagem construtivista do conhecimento; outro que tem por princípio o jargão “na prática, a teoria é outra”, levando os profissionais a se acomodarem em suas práticas rotineiras e cotidianas.

Ao assumir o construtivismo como referencial teórico de sua prática, Ane reconhece definir como pressuposto a concepção de professor como mediador e não detentor do saber absoluto, de aprendizagem como processo ativo de reequilíbrio das estruturas cognitivas do sujeito, o que aponta para o aluno como um ser ativo e participativo deste processo. Porém,

se realmente a aprendizagem depende da actividade e responsabilidade de quem aprende, é necessário redefinir o papel de quem ensina. Fundamentalmente, de “verbalizador” e fornecedor de informação que encerra o saber passa a criador de situações de aprendizagem e a organizador de tarefas e trabalhos de aprendizagem de conteúdos científicos e culturais específicos.” (MÉNDEZ, 2002, p. 67)

Em contradição ao que apresenta a abordagem construtivista, o papel do aluno como sujeito que atua sobre suas aprendizagens e o do professor como mediador do saber ao invés de transmissor de verdades, não era garantido na maioria das situações vivenciadas. Estas características ficam mais claras ao atentar para as atividades de correção, reescrita e avaliação dos textos dos alunos.

A atividade mais praticada era a correção coletiva de textos dos educandos.

Exemplo:

A professora passou um texto na lousa para ser corrigido coletivamente. Suscitou a participação dos alunos, que ficaram em silêncio. Depois de insistir, ela irritou-se e disse: *-Não sei que medo é esse de falar. É um medo de errar, não tem que ter medo de errar, tem que ter medo de ficar calado* (Ane, 22/06/2004). Depois de fazerem algumas correções sugeridas pelos educandos e pela professora, um aluno apontou o erro de ortografia da palavra “*reaumente*” para ser corrigido – escrevê-la com l ao invés de u -, no seguinte trecho:

Ele me fez pensar na sujeira que muitas vezes, fazemos, quando nos reunimos na hora do recreio para tomar Lanche reaumente quando estamos lanchando [...]

Como ainda não havia sido corrigido o L maiúsculo indevido na palavra *lanche*, a professora respondeu ao aluno, com a voz alterada: *- Por que você sempre se adianta? Tem que passar por cima do que está errado?* (Ane, 22/06/2004). Assim o aluno é punido verbalmente por não utilizar o mesmo procedimento que a docente: corrigir os erros na seqüência em que aparecem no texto; ou por não ter identificado o erro presente na palavra *lanche*.

Em uma outra situação, coloca na lousa um texto descritivo sobre a festa junina da escola.

Na festa junina da minha escola teve doces, milho-verde, mandioca, batata assada, refrigerante, bolo, cachorro-quente e quentão.

Animação mesmo foi quando começou a quadrilha, as crianças brincando de pega-pega foi muito divertido. [...]

Para a segunda frase, os alunos oferecem algumas sugestões como acrescentar palavras: *enquanto as crianças estavam brincando de pega-pega [...]*; mas Ane

não concordou, pois dizia que não combinava com a animação da quadrilha, colocar que tinha crianças malcriadas brincando ao mesmo tempo. Os alunos ficaram em silêncio. Depois de algum tempo, já irritada, a professora falou: - *Eu não vou corrigir. Estou esperando vocês corrigirem. [...] Olha essas caras de morte. Ninguém fala nada. Estou ficando desesperada, entrando em pane.* (Ane, 22/06/2004)

Criou-se um clima tenso na sala. Os alunos nem ousavam olhar para os lados, até que um deles sugeriu que escrevessem: *as crianças mal educadas brincavam de pega-pega*. Então, a docente responde, como se sua paciência já tivesse esgotada: - *Eu coloco a descrição da malcriação das pessoas? Coloco?*

O aluno se cala. Em seguida, outra aluna “sugere” o que a professora estava insinuando: retirar esta parte. Satisfeita, Ane apagou o trecho e reescreveu:

Teve até casamento caipira. Nos intervalos entre as apresentações as crianças brincavam de pega-pega, as pessoas conversavam, riam e bebiam.

Percebe-se, através desses exemplos, algumas contradições presentes entre o discurso e a prática da docente. Ao mesmo tempo em que procurava instigar os alunos a participarem ativamente nas atividades, exercia sobre eles uma pressão psicológica quase paralisando suas ações. Afirmava não haver problema em errar, valorizando em sua fala o processo de pensamento do aluno ao elaborar uma resposta e, punia-os falando de maneira rude e envergonhando-os perante os colegas quando considerava que as sugestões dadas estavam erradas. Por fim, também em contradição com a posição de abertura de um espaço efetivo de participação do aluno no processo de elaboração do conhecimento, no segundo exemplo, demonstra, como em muitas outras atividades desenvolvidas na classe, que a única resposta a ser aceita é aquela imaginada por ela mesma, não importando quantas alternativas fossem sugeridas. Neste exemplo, prevalecendo a opinião da docente, o texto que é uma descrição de um fato real ocorrido na escola, precisou descrever os acontecimentos de

maneira diferente do ocorrido, pois Ane não aceitava uma escrita que apresentasse comportamentos não condizentes com os padrões considerados ideais.

Diante desses indícios, os alunos vão obtendo pistas de que a opinião da professora é a que prevalece. A interpretação desses indícios influenciará fatalmente no comportamento dos educandos.

2.2.3. Correção e avaliação dos textos

Ane afirmava avaliar os alunos no dia-a-dia e citou como exemplo de aspecto a ser avaliado o comportamento. De acordo com a professora, esta atitude foi adotada desde o início de sua carreira docente.

Aplicava provas bimestrais, mas afirmou ser somente para cumprir burocracia. Complementou: - *O que a prova representa? O que ela mostra? O teste avalia o quê?* (Ane, 29/09/2004). Entretanto, usava a prova como instrumento de ameaça para os alunos. Ao aplicar uma das provas, procurou livrar-se das questões dirigidas a ela pelos alunos sobre as dúvidas deles, dizendo: - *Agora é com vocês. Quero ver se aprenderam. Nas minhas observações dá para ter uma idéia, mas agora é que vou ver se vocês aprenderam. Se não estiverem sabendo responder, vão reprovar.* (Ane, 24/03/2004).

Em outra ocasião, disse para um aluno: - *Você tirou 1 na prova. Você com certeza vai ficar na 4ª série* (Ane, 16/06/2004).

Aqui, a prova é apresentada aos alunos como verificação de aprendizagens e julgamento final de seus desempenhos, com finalidade de decisão sobre aprovação/reprovação. A este instrumento de avaliação são atribuídas as funções de classificar e certificar, enquanto, para Méndez (2002), Hadji (2001) e Allal (1986), entre outros, se a avaliação ocorre ao longo do processo para auxiliar na formação dos alunos, os

instrumentos utilizados atuarão também neste sentido, oferecendo informações para o professor e o aluno agirem transformando e melhorando as aprendizagens, quando necessário.

Ainda que Ane não considere a prova como instrumento de aprovação/reprovação, é apresentada dessa maneira para os alunos, com intenção de obter maior controle sobre eles criando documentos que possam comprovar o fracasso dos educandos. Isso fica claro no processo de atribuição de notas. Embora não haja institucionalmente a exigência de atribuir notas⁹, Ane o fazia em todas as provas. Na prova de produção de textos ao final do primeiro bimestre, as notas atribuídas foram baixas, sendo que a maior nota foi 7. Comentando sobre isto, a docente afirmou sempre atribuir notas baixas no início do ano para que os alunos sejam estimulados a melhorarem. *Se tirarem um 10, vão achar que já está bom e estacionar. No final do ano eu posso até dar uma nota boa, mas no começo não. E se depois o aluno reprova e tem uma nota boa no começo do ano? Como é que eu vou justificar?* (Ane, 30/03/2004).

Percebe-se assim, que utiliza as provas para finalidades com as quais ela mesma não concorda.

De acordo com as afirmações de Ane para os alunos, as notas são vistas como uma medida indicativa do desempenho deles, podendo servir como punição por resultados inadequados. Mais adiante, quando discuto neste trabalho sobre os registros de avaliação, aponto também o uso das notas, por Ane, como indicativos de aquisição de conhecimentos e habilidades. Ao mesmo tempo em que afirmava não serem as provas instrumentos precisos, atribui às notas aplicadas às provas, um poder de revelar a condição escolar do aluno.

Hoffmann (2002a, p. 170) afirma que as notas são indicadores genéricos e não dizem, via de regra, respeito aos critérios orientadores do professor nem sobre o que o

⁹ É adotado um sistema de conceitos: PS – plenamente satisfatório, S – satisfatório – e NS – não satisfatório.

aluno aprendeu ou não. “Se o professor atribui uma nota ao aluno, este possui apenas um indicativo genérico sobre a qualidade do conhecimento alcançado. Não pode analisar seus erros, nem avançar em suas hipóteses e condutas de aprendizagem.” Isto não significa que a nota deva ser abolida ou que não tenha nenhuma utilidade para a educação. Depresbiteris e Taurino (1996, p. 51-53) acrescentam que

o fundamental é que a nota seja uma informação útil para o professor e, sobretudo, para o aluno. O importante é que ele seja comunicado sobre seus desempenhos para melhorar os aspectos críticos e aprofundar as aprendizagens. [...] O número não fala por si só; ganha sentido em um contexto explicativo.

Quando a nota é uma mera referência numérica e o aluno pouco ou nada sabe sobre seu significado, não sendo informado sobre o que ela representa relativamente à suas aprendizagens, não poderá contribuir para que o educando busque uma melhora.

A cada mês, era realizada uma produção textual em folha separada e guardada em uma pasta para que a professora pudesse acompanhar o progresso do desempenho dos alunos. Estes textos seriam os principais instrumentos para avaliar os alunos. De acordo com Ane, selecionava uma produção por mês, por reconhecer o progresso dos alunos como um percurso lento, não podendo ser percebido de uma produção para a outra, mas somente de um mês para o outro.

Ao consultar esta pasta pude notar que muitos dos textos estavam corrigidos, mas nem todos. Entre aqueles que haviam sido corrigidos, além do apontamento de erros ortográficos, havia anotações como: *coerência; coesão e repetição; inversão de assunto; maiúscula; ortografia; idéias mais claras; concordância; pontuação; faltam fatos* – representando os problemas verificados. Quase todas as mensagens dizem respeito à mesma produção de alunos diferentes, de título *Comentários sobre a Origem do Universo*, realizada no mês de março. Nas outras produções, as correções restringiam-se a grifar erros

ortográficos, reescrever verbos conjugados indevidamente, colocar sinais de pontuação onde estava faltando, entre outras correções gramaticais. As mensagens aqui escritas eram informações para orientar o professor e não o aluno, uma vez que os textos estavam em poder do professor e não voltaram às mãos dos alunos. Sendo assim, o aluno não tinha acesso aos problemas identificados pela docente em seus textos, não podendo atuar no sentido de buscar melhorar seu desempenho e suas aprendizagens.

A cada atividade de produção eram corrigidas partes de alguns textos – quando a professora passava pelas carteiras – e alguns textos por completo, daqueles alunos que terminavam primeiro e levavam até sua mesa para corrigir. Sempre era escolhido o texto de um aluno para ser corrigido coletivamente na lousa, ao que era denominado correção coletiva. Na maioria das vezes esta atividade de correção era feita no dia seguinte à produção, outras vezes era realizada no mesmo dia, ou vários dias depois. O critério para seleção, conforme identifiquei nas observações e foi confirmado por Ane, era escolher cada vez um aluno diferente para conhecer a produção de todos, uma vez que não havia tempo de corrigir essas produções fora da sala de aula.

Nas atividades de correção coletiva a professora procurava reconstruir os textos em colaboração com os alunos. Contudo, conforme apresentado no item anterior, ao esperar que os alunos propusessem exatamente, ou algo muito próximo daquilo que ela desejava obter como resposta, na maioria das vezes os alunos não conseguiam oferecer contribuições que iam além da correção de erros ortográficos, colocação de sinais de pontuação e, raramente, acréscimo ou substituição de alguma palavra.

Nas duas primeiras atividades de correção coletiva já foi possível perceber duas reações: a dos alunos de se calarem e a da professora de pressioná-los a se manifestarem, gerando um clima de tensão. Este quadro se repetiu em todas as atividades de correção coletiva durante o semestre.

Vejamos agora um exemplo ilustrativo da realização de uma correção coletiva.

Texto: *Um dia de pescaria*

Texto escrito pelo aluno:

Numa bela manhã, Pedrinho caminha para o rio e esperou seu amigo, mas ele não veio, então Pedrinho

resolveu ir sozinho. Pedrinho leva uma vara de pescar e uma cesta com as coisas de pescar o necessário.

Chegando no local, Pedrinho lança uma vara ele se senta na muretinha e começa a pescar.

Passou umas horas, o sol aumenta e o Pedrinho pescou um peixe enorme para da a sua família.

A mãe do Pedrinho espera na porta e o Pedrinho trouxe o peixe pendurado no anzol, na mão.

Sua mãe e seu pai que trabalha muito, são muitos educados e tem uma boa saúde igual de Pedrinho que estuda muito e ele é muito bom, eles pegaram o peixe e asaram para o almoço. A refeição eles gostaram e Pedrinho passou a pescar quase todos os dias.

(A.C.V.O., Escola A)

A correção feita pela docente com a participação dos alunos, foi a seguinte:

Pedrinho, um menino de cabelos e olhos pretos, com apenas 9 anos de idade, responsável e inteligente, numa bela manhã (sente vontade de)¹⁰ (decide) (vai) (pensa) – um aluno comenta: - Professora, esse “pensa” não ficou legal. Então faz mais duas substituições: – (decide) resolve pescar num rio perto de sua casa,

¹⁰ Os trechos entre parênteses indicam correções que foram feitas e depois substituídas por outras. Os segmentos grifados indicam correções feitas por alunos.

convida um amigo, mas ele não aceita, então Pedrinho resolve ir sozinho, levando uma vara e uma cesta com o necessário para pescaria.

Chegando no local, um lugar que não tinha árvores, apenas grama, um pequeno rio e barrancos, prepara a vara e lança a linha ao rio.

(Passaram) Depois de algumas horas, o sol fica mais forte e Pedrinho consegue pegar um peixe enorme para o almoço de sua família.

A mãe, uma mulher de quarenta anos, trabalhadora e muito cuidadosa, (não o vê em casa) vai até a porta (chamá-lo) quando ele aparece correndo com um peixe pendurado no anzol, pedindo que ela o prepare para o almoço.

A mãe fez o peixe e a família, que é unida, se senta à mesa e soboreia o (peixe) alimento trazido (pelo filho) por Pedrinho.

Este exemplo demonstra algumas características das atividades de correção coletiva, como a pequena participação efetiva dos alunos (indicada pelas partes grifadas). A maioria das sugestões nem chegava a ser colocada no texto por não ser aceita. A todo momento a docente solicitava que os alunos apontassem os erros e indicassem soluções. Lia e relia constantemente o que havia escrito, substituindo as palavras por termos que considerava mais adequados. Corrigiu diversos aspectos, como a construção das frases, o conteúdo, organização e seqüência de apresentação das idéias. O resultado era, geralmente, uma grande transformação do texto do aluno pela intervenção da professora, incluindo descarte de partes. Em alguns casos, ela chegou a abandonar o texto do educando e prosseguir com uma criação sua.

A transformação efetuada pela professora, pôde demonstrar aos alunos uma possibilidade de construção e reconstrução de textos. Ao terminar essa correção coletiva, um

aluno comentou: - *Nossa, professora! Tem um monte de jeito de escrever!* Contudo, ao reescrever constantemente o texto dos alunos, anulando partes ou quase o texto todo, a docente demonstrava e impunha sua concepção do que seria um bom texto, a qual era confirmada sempre que contestava um aluno quando dava uma sugestão com a qual ela não concordava.

As produções realizadas no caderno de classe comumente não eram corrigidas (a não ser a daquele aluno cujo texto era escrito na lousa e corrigido por “todos”). Raramente olhava e corrigia o caderno dos alunos e os textos ali escritos. Em alguns casos, ao ler trechos dos textos durante a produção, fazia correções.

Ane falou que não adiantava ela corrigir tudo no texto e devolver para o aluno refazer, *porque eles copiam tudo errado de novo. O importante é o aluno se auto-corrigir, ler seu texto, ver se usou vírgula onde precisava ...* (Ane, 04/03/2004).

A auto-correção é um dos procedimentos de auto-avaliação. Hadji (2001, p. 102-103) afirma que a auto-avaliação está presente de maneira parcial na ação do aprendiz sempre que exerce um controle e auto-regulação sobre as atividades que realiza. Porém, normalmente está implícita e ocorre quase que inconscientemente. Este autor sugere que esta regulação, para se constituir em auto-avaliação, seja consciente, permanente e instrumentalizada. Sendo assim, o professor assume papel essencial no auxílio à aquisição e aperfeiçoamento da habilidade de auto-avaliar-se. A “auto-avaliação formadora” estará orientada para a metacognição. “Ela é da ordem da conceptualização refletida, e implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, de seu próprio funcionamento.”

Não é possível ao aluno se auto-avaliar em todos os aspectos, pois sendo um aprendiz, não possui o domínio suficiente dos conhecimentos sobre a língua, por exemplo, para a realização da auto-avaliação. Por isso o papel do professor é indispensável para auxiliar o aluno propondo estratégias para pensar sobre seu processo de escrever, ou trabalhando com

conhecimentos que o aluno ainda não possui e poderão lhe auxiliar. A função do professor para corrigir e avaliar os textos dos alunos também é relevante para proporcionar que o educando enxergue aspectos que não poderia perceber sozinho.

O processo de auto-avaliação visa ao desenvolvimento da autonomia do aluno que poderá examinar criticamente sua produção, em vez de submetê-la exclusivamente ao professor (formador externo). Por outro lado, a voz do professor pode ser uma oportunidade de instrumentalizar e orientar o aluno no processo de auto-avaliação, a fim de progredir, buscando maior sucesso em suas aprendizagens. Porém, durante as aulas de produção de texto ministradas pela professora Ane, o incentivo não passava de alusão à auto-correção livre, sem que o aluno fosse instrumentalizado para isso ou orientado no sentido de auto-avaliar-se.

Os registros para acompanhamento das aprendizagens dos alunos e orientação do trabalho do professor, restringiam-se ao preenchimento obrigatório da ficha individual de avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Para o seu preenchimento Ane se baseava, principalmente, na nota obtida pelo aluno como demonstração *se o aluno possui ou não um bom raciocínio em Matemática, se possui as habilidades necessárias em Português* (Ane, 30/06/2004). Além disso, afirmou escrever algumas observações, por exemplo, quando um aluno cresceu bastante ou quando apresentava um grande obstáculo, *pois quando está na média não precisa anotar* (Ane, 30/06/2004). Afirmou, ainda, ser um desperdício perder tempo com caderno de registro. *Eu não preciso nem fazer 'avaliação'. Eu só olho na cara do aluno e já sei o que ele sabe. Só faço 'avaliação' para constatar.*

Sendo este um aproveitamento da fala da professora, o termo avaliação está sendo aplicado de maneira oposta a que concebo, pois a docente está se referindo à aplicação do instrumento de avaliação conhecido como prova. Embora afirme que pratica uma avaliação

contínua, envolvendo observação e acompanhamento dos alunos no decorrer de suas aprendizagens, ao utilizar o termo avaliação referindo-se a um dos instrumentos que podem fazer parte deste processo, está lidando com o termo avaliação como se fosse uma atividade pontual e não um processo. Diferentemente do sentido atribuído pela docente, quando utilizo a expressão *avaliação* refiro-me ao processo de acompanhamento dos alunos, o qual não pode ser desvinculado do processo de ensino e aprendizagem por fazer parte dele, servindo para conhecer seu andamento e possibilitar seu ajustamento, objetivando alcançar melhores resultados na educação dos aprendizes. Para realizar o processo de avaliação, o professor pode utilizar diversos instrumentos entre os quais estão a observação, atividades individuais, em dupla ou em grupo, testes, provas etc – mas estes são apenas os instrumentos e não a avaliação como um todo.

Considero estar, ainda, diante de dois problemas.

1- O julgamento inicial que o professor faz do aluno pode ter influência determinante de modo positivo ou negativo sobre seu desempenho escolar. Conforme Depresbiteris (2003) e Perrenoud (1986) as pesquisas vêm apontando que o progresso do aluno depende muito do conceito do professor sobre ele no início das atividades escolares. Este fato é considerado como uma previsão que se realiza não porque é verdadeira, mas porque, uma vez tendo sido predita, criam-se as condições para sua efetivação. Talvez uma investigação mais detalhada sobre este aspecto nesta sala de aula pudesse oferecer elementos que confirmariam o efeito de tais previsões para os alunos, pois Ane afirmou: - *Minha avaliação está correta, pois sempre bate em cima* (Ane, 01/09/2004), referindo-se ao que pensa sobre os alunos, em relação aos resultados apresentados por eles. Sabendo que esse julgamento inicial forma-se muitas vezes por meio de um pré-conceito sobre o aluno, tendo como exemplo o critério explicitado por Ane – *basta olhar na cara do aluno para avaliá-lo* –

fica claro que o grau de justiça de tais julgamentos que podem ter influências tão fortes para a vida escolar do aluno é, no mínimo, questionável.

2- Quando se avalia apenas para constatar, confirmar concepções prévias, olha-se para a produção do aluno com uma visão preconceituosa, podendo distorcer a visão, impedindo que se enxergue aspectos diferentes e até apostos àquilo que esperava encontrar. Isto fica claro quando a professora demonstra sua descrença diante de uma aluna que, em uma das provas, obteve resultado diferente daquele que era esperado. Ao entregar as provas, chamou o nome de uma aluna e, ao olhar a prova resolveu conferir a identificação do autor. Percebeu que se enganara e disse: - *Bem que eu vi que não poderia ser a sua. Está tudo certinho. Só se você tivesse colado de alguém* (Ane, 29/06/2004). No dia seguinte, ao tecer novos comentários sobre os resultados obtidos na prova por alguns, Ane afirmou: - *A G.¹¹ acertou bastante na prova escrita. Não sei se colou ou se ‘jogou no bicho’ certo.* (Ane, 30/06/2004). Em outra ocasião, afirmou que a nota que atribui não é necessariamente referente ao desempenho obtido na prova: - *Se um aluno tirou um 5, mas eu sei que o nível dele não é esse, já sei que conseguiu a nota porque olhou do lado, no do colega.* (Ane, 29/09/2004). Esta afirmação confirma a visão preconceituosa e a descrença na possibilidade de um aluno, que acredita possuir um “nível inferior” de aprendizagem, atingir bons resultados.

Além desses aspectos, a não realização de registros pode tornar a avaliação ainda mais vaga e, em certo sentido até injusta, quando se utilizam instrumentos como a observação e o diálogo. Ao abordar a observação como instrumento de avaliação, Méndez (2002, p. 114) afirma que “em qualquer caso precisamos documentar esse tipo de avaliação mediante diários, anotações que podem ser registros documentados sobre o que se possa dar de informação oportuna e conveniente para quem aprende”. Hoffmann (2002a, p. 205-207)

¹¹ Quando me refiro a algum aluno em específico, identifico-o apenas com as letras iniciais para que seu nome não seja divulgado.

apela aos professores para fazerem registros sobre os alunos, para que a avaliação não esteja pautada apenas em indicadores vagos como as notas. “A expressão do sentido da avaliação, pelo educador, se dá através do que ele anota, registra, escreve sobre o aluno”, os registros em avaliação permitem constituir o significado da trajetória percorrida pelo aluno, por isso a relevância de serem feitos durante esta trajetória, uma vez que “a memória deixa para trás sentidos muito importantes”. Hadji (2001) acrescenta que a realização de registros individuais é uma maneira coerente de aproximação entre professor e aluno. Estes registros, se elaborados de forma adequada, constituem-se em importantes fontes de informação e de orientação para trabalho docente no sentido de auxiliar os alunos no progresso de suas aprendizagens, permitindo ao professor uma avaliação mais justa, a partir de informações mais objetivas que expressem todo o processo pelo qual o aluno passou.

Contudo, a avaliação como um processo de formação do aluno age para incluir todos no processo educativo de modo que tenham as mesmas oportunidades de aprender e de crescer. Quando Ane afirma que não precisa realizar anotações sobre os alunos que “estão na média”, insinua que a preocupação de sua ação pedagógica também não está voltada para esses alunos, pois “estar na média” representa possuir uma situação cômoda relativamente à aprendizagem. Porém, ao considerar a abordagem construtivista e o papel formativo, inclusivo e justo da avaliação (Méndez, 2002), concluímos que os alunos que estão na média também necessitam receber acompanhamento e estímulos para suas aprendizagens. A avaliação formativa acompanha os alunos para proporcionar o crescimento pessoal e o desenvolvimento de suas aprendizagens, independentemente do desempenho que possuam. Se não há uma preocupação com os alunos “médios”, eles podem continuar sendo sempre médios quando, muitas vezes, se estimulados e orientados em suas aprendizagens, poderiam evoluir mais em suas aprendizagens.

Uma outra questão é suscitada pela idéia de que em uma perspectiva construtivista de ensino a avaliação concretiza-se também pela “confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (Hoffmann, 1993, p. 20).

Este seria mais um aspecto a se contrapor à realidade desta sala de aula, pois a apreciação avaliativa da docente sobre os textos dos alunos serve, na maioria das vezes, para inculcar-lhes a idéia de que são incompetentes e para ameaçá-los quanto à possibilidade de progressão dos estudos.

Em meados de março, ao incentivar os alunos a corrigirem seus próprios erros nas produções de textos, afirma: - *Eu corrijo na lousa para vocês fazerem a auto-correção. Se não melhorar, vai ficar retido na 4ª série* (Ane, 04/03/2004).

Ao passar o texto dos alunos na lousa para proceder à correção coletiva surgem comentários como:

- *Gente! Isso é texto de 4ª série? [...] Dá vontade de pegar um texto desse, sentar e chorar. Aluno de segunda série escreve melhor do que vocês.*”(Ane, 24/03/2004)

- *Esse texto está muito seco. É um texto todo vazio. [...] Tá vendo quanta falha tem no texto?* (Ane, 14/04/2004)

- *Essa classe não tem nível de 4ª série, jamais ...* (Ane, 20/04/2004)

- *Eu não gostei desse texto aqui não.* (Ane, 11/05/2004)

- *Essa classe está pior que encomenda. Tá que nem caranguejo, andando para trás ao invés de olhar para frente.* (Ane, 22/06/2004)

- *Nossa! Meu Deus! Meu Deus! O quê você fazia na terceira série? A professora corrigia seu texto?* – o aluno responde que sim. - *E você chega na 4ª série desse jeito?* (Ane, 12/05/2004)

- *Você viu como se corrige um texto? Ficou alguma coisa do seu texto? Não tinha nada no seu texto.* (Ane, 12/05/2004)

Em outras situações, quando corrige o texto (ou parte) nas carteiras, ou ao entregarem-na:

- *Seu texto é uma porcaria desde o começo até o fim. Não melhorou nada.*
(Ane, 14/04/2004)

- *Oh, L.. Tá dormindo? Você é o pior da classe. O pior texto dessa classe é o seu.* (Ane, 11/05/2004)

- *Eh classe fraca. Fraca de pensar, fraca no ânimo, fraca na matemática, fraca na produção de texto. Eh classezinha!* (Ane, 01/06/2004)

- *Vocês não têm capacidade nem de discernir as coisas, como vão mudar alguma coisa lá fora? [...] To achando que a escola está tratando muito em cima da compaixão para mascarar a incompetência.* (Ane, 15/06/2004)

Dois comentários sobre o mesmo aluno, também perante os demais companheiros de classe:

- *Está no reforço. Não tem jeito de crescer.* (Ane, 16/06/2004)

- *Não cresce, não vai nem com 'porrete'. Deu uma decaída feia.* (Ane, 60/06/2004)

2.2.4. Erro: uma ameaça ao educando?

O erro é uma constante na vida de todas as pessoas e, nas atividades escolares, não será diferente. Tradicionalmente, existe uma cultura que pune os sujeitos pelos erros cometidos e isto provoca nas pessoas um medo de errar, especialmente porque

associam-no ao não saber, à incapacidade de compreender ou realizar algo. Porém, em uma perspectiva construtivista, o erro é visto como parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem, não devendo ser considerado como um elemento a ser eliminado, mas algo que deve ser valorizado e interpretado para que se possa, a partir dele, ocorrer o desenvolvimento das aprendizagens escolares.

Para Perrenoud (1993, p. 173)

A aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo renderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou autoconfiança.

Uma das principais funções que o erro desempenha é possibilitar ao aluno a auto-regulação das aprendizagens, ou seja, determinar “os aspectos do processo” a serem “corrigidos ou mantidos, tendo-se em vista os resultados que se quer alcançar” (Macedo, 1994, p. 69). Para que seja possível ao aluno a auto-regulação, faz-se necessário que o erro se torne observável, determinando sua identificação. Como isto é possível? Para procurarmos entender um pouco melhor esta questão, tomemos como base os níveis de respostas obtidas das crianças através das diversas experiências feitas por Piaget e apresentados por Macedo (1994). Estas respostas foram classificadas em três níveis, os quais discuto a seguir.

- No nível I, a criança dá respostas erradas porque não compreende o problema e seu estágio de conhecimento ou desenvolvimento não lhe permite rever a resposta e corrigi-la;
- No nível II, ao dar uma resposta errada, a criança pode até ser capaz de identificar o erro, mas geralmente não sabe como corrigi-lo sozinha, pois seu grau de compreensão ainda não lhe permite isto;

- No nível III a criança já é capaz de construir uma solução (resposta) adequada para o problema que está sendo proposto. Neste nível, os erros podem ser evitados com antecedência. Muito embora possam continuar existindo, a criança já é capaz de buscar a solução correta, pois possui instrumentação cognitiva que lhe permite isto.

Neste sentido, há alguns séculos, Rousseau afirmava sobre o papel do erro na aprendizagem da criança:

se ela se enganar, deixai estar, não corrija os seus erros, aguardai em silêncio que ela esteja em condições de enxergá-los e de corrigi-los por si mesma, ou, no máximo, em uma ocasião favorável, empredeí alguma operação que faça com que ela os perceba. Se nunca se enganasse, não aprenderia tão bem. (ROUSSEAU, 1999, p. 211)

Isso não significa abolir a correção dos erros, mas, repensar sua aprendizagem considerando o momento específico de aprendizagem em que o aluno se encontra.

O erro é assim compreendido não como um inimigo, mas um aliado que possibilita uma maior compreensão dos processos de aprendizagem do aluno e a identificação de aspectos que ainda não sabe e precisa saber. Desta forma, Carvalho (1997 p. 20-21) afirma que o erro, ao invés de estar associado ao fracasso, “se associa com esperança, conhecimento e êxito”, acrescentando que, “é muitas vezes, a partir da constatação de um raciocínio falacioso, de uma rima de gosto duvidoso ou vulgar, de um procedimento de questionável eficácia que somos capazes de desenvolver os critérios pertinentes a cada uma dessas áreas.”

Ane procura, em alguns momentos, deixar os alunos à vontade para arriscarem-se sem medo de errar. Porém, contraditoriamente, às vezes, durante a realização da mesma atividade, assume uma atitude de repulsa ao erro e de punição verbal acompanhada de ameaças, para aquele que o cometeu.

Ao refletir durante a aula sobre as instruções recebidas da Diretoria de Ensino, conclui: *O acerto e o erro ... todos têm direito de errar para aprender.*

Momentos depois, passou nas carteiras olhando a lição de casa e, ao perceber que um aluno copiara um enunciado ortograficamente incorreto, disse: - *Vai copiar o que é errado, vai afirmar o que é errado, não é bom.* (Ane, 10/03/2004)

Aqui a idéia expressada oralmente de erro como um dos aspectos constitutivos da aprendizagem é contraposta em seguida pela atitude que apresenta uma concepção¹² de erro como algo que precisa ser eliminado, pois pode fixar e prejudicar a aprendizagem do aluno.

A contradição em relação à concepção de erro aparece novamente quando a professora coordena a correção coletiva de um texto e solicita a participação dos alunos. *Vamos falar gente. E daí se estiver errado? Vamos corrigir, a gente aprende.*

Momentos depois, ao ler o texto de um aluno:

- *Pelo amor de Deus, heim moço! Vocês estão achando bonito escrever errado.* (Ane, 29/04/2004)

Os erros dos alunos eram expostos perante a classe toda, quando fazia a correção coletiva e quando lia em voz alta os textos fazendo comentários como:

- *Você quer ler e corrigir esse monte de erro medonho, pavoroso?* (Ane, 11/05/2004)

- *Você acabou de escrever um assunto e começa outro sem parágrafo, sem nada, menino. O que é isso? Se você escrever um livro vão jogar no lixo, teu livro.* (Ane, 26/05/2004)

Após ler e destacar os erros do texto de uma aluna, afirmou:

¹² Concepção esta que corresponde à abordagem comportamentalista de ensino MIZUKAMI (1986).

- *Eh, G., que texto é esse? Você vai queimar o cabeção até o final do ano e vai ficar na 4ª série.* (Ane, 22/06/2004)

Comentários sobre o avanço e o sucesso dos alunos também foram tecidos, mas com frequência e destaque bem menores, e com caráter mais geral do que em relação aos erros e dificuldades identificados. Será que os alunos erram mais do que acertam? Geraldi (1999) afirma que as produções de textos dos alunos apresentam muito mais acertos do que erros, embora, em muitos casos, esses últimos sejam mais destacados que os primeiros. Assim, os acertos são considerados como previsíveis quando resultam de uma intensa atividade de aprendizagem do educando. Quando apenas os erros são destacados e os acertos são ignorados, comunica-se ao aluno a mensagem de que sua produção só apresenta aspectos ruins.

Diante de constantes afirmações sobre a qualidade ruim de suas produções e da constatação pela professora de que, pelo menos alguns alunos não têm perspectivas de melhora e mudança positiva, os educandos que são ensinados a adotarem a palavra da professora como verdade absoluta, dificilmente terão forças para lutar contra estas constatações.

Para Luckesi (1996), o castigo escolar a partir do erro tem sido uma prática histórica no contexto educacional. No passado, ele era aplicado através de repressão física e psicológica, por exemplo, o uso da régua ou da palmatória para os alunos que não conseguiam responder adequadamente às interpelações do professor ou, ajoelhar sobre grãos de milho ou feijão, ficar em pé, entre outros. Hoje, estas práticas não são mais utilizadas, porém segundo este autor, o castigo em decorrência do erro continua presente, embora de forma mais sutil. O autor cita como exemplo o clima de tensão e medo que muitas vezes se estabelece em sala de aula, quando o professor lança uma questão que vai passando de aluno para aluno, com intuito de identificar quem não será capaz de produzir uma resposta correta e, quando isto acontece, o

autor da resposta é considerado como fraco sendo, muitas vezes, ridicularizado pelos colegas e até mesmo pelo professor. É possível, de acordo com Luckesi (1996), identificar, ainda, castigos como perder os horários de recreação, realizar tarefas extra-classe, ameaça de testes relâmpagos com objetivo de assustar os alunos pelo medo de não serem aprovados. A influência negativa de uma postura que exige muito do aluno e o pune por seus erros foi apontada também pela própria professora, no final do semestre em que realizei as observações, quando afirmou: - *Acho que estou exigindo demais e assim tolhendo os alunos* (Ane, 23/06/2004).

Na classe de Ane o clima de tensão era criado freqüentemente quando a docente recolhia as produções dos alunos e começava a lê-las em voz alta, comentá-las e/ou atribuir notas perante todos. A tensão era mais acentuada nas atividades de correção coletiva quando a professora pressionava os alunos a participarem mas, para a maioria das respostas destes era tecida uma forte crítica, como se os educandos não fossem capazes de reconhecer o óbvio e propor as correções adequadas.

2.2.5. Leitura e escrita de texto em sala de aula

As atividades de produção de texto eram desencadeadas por atividades prévias, relacionadas à proposta da docente. Geralmente, antes do início da produção, a professora questionava e orientava os educandos sobre aspectos relativos ao conteúdo e características quanto ao tipo de texto a ser escrito.

Desta forma, era respeitado o princípio de que a escrita é o produto de diversas experiências dos alunos, inclusive conhecimentos adquiridos relativamente ao conteúdo e à forma do texto.

Sercundes (2000) afirma que escrever não é simplesmente um dom, a escrita de textos é conhecimento e, desta forma, estas atividades não podem ocorrer de modo aleatório, mas relacionadas a aprendizagens resultantes de outras atividades como a leitura, discussão de conteúdos, instruções sobre escrita, contato com diversos textos, uma vez que “sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los” (Geraldi, 1999, p. 73).

Durante a escrita de textos na sala de aula Ane também intervinha junto aos alunos. Passava nas carteiras olhando, lendo, fazendo correções e instruindo. Era comum, nestes momentos, fazer perguntas com ar de reprovação em relação a algum(ns) dos aspectos do texto que estava sendo produzido¹³.

Quanto às produções escritas dos educandos, Ane afirmava preocupar-se com a qualidade do conteúdo do texto e não com a quantidade (tamanho do mesmo). Porém, ao olhar textos que os alunos produziram em diferentes ocasiões, antes mesmo de lê-los fazia comentários como: - *Só isso? O que você está fazendo aqui na escola?* ou - *Isso eu nem aceito. A descrição de uma festa junina desse tamanho!? Isso é tamanho de um texto de 4ª série?*

Fica confusa a maneira segundo a qual considerava os aspectos quantidade e qualidade do conteúdo relevantes ou não para apreciação sobre a qualidade do texto. Nas falas acima, define o texto como possuindo baixa qualidade sem ao menos inteirar-se sobre o conteúdo. Entretanto, anteriormente destacou esse aspecto como essencial. Em outros momentos, o conteúdo do texto também é retomado como indicativo de qualidade. *O texto tem qualidade ou não pela informação que ele traz. João e Maria: água com açúcar, não resolve nada. Texto de 4ª série tem que ter conteúdo.* (Ane, 18/08/2004)

Embora o comentário acima tenha sido feito quando propôs uma produção a partir da reflexão de uma realidade possível para a vida dos alunos – *Como seria a vida sem*

¹³ Conforme apresentado no item “Erro: uma ameaça ao educando?”

energia elétrica? – esperando que escrevessem conteúdos também informativos e não somente a narração de uma história, ao descrever o clássico João e Maria como “historinha”, “água com açúcar”, demonstra estar valorizando apenas a função informativa do texto. Onde ficam, então, as demais funções textuais: a narração de uma história, expressão artística, elemento de comunicação, meio de expressão dos sentimentos, meio de interação e não de mera transmissão?

A docente incentivou os alunos a lerem seus textos e corrigirem os erros antes de entregarem o material, durante a realização de várias atividades. Após uma correção coletiva, afirmou: - *É assim que se escreve um texto: lendo, observando, mudando, substituindo, trocando a pontuação. [...].* Em suas falas demonstrava compreender que o texto não é um produto final, mas inacabado que pode ser modificado: - *Eu escrevo o texto de vocês na lousa, não é para ficar com vergonha, é para vocês aprenderem a melhorar. Todo texto, depois de escrito, precisa de correção* (Ane, 14/04/2004). Certa ocasião em que pediu para os alunos lerem os textos para a classe, disse-lhes: - *A história, eu não escrevo para mim, escrevo para os outros. Quem vai ler é que tem que entender. Vocês erram muito porque escrevem e deixam. Tem que ler o que escreveu* (Ane, 09/03/2004).

Ane destacou aqui também a finalidade primeira do texto: ser lido. A escrita é sempre produzida para um leitor e possui uma intencionalidade. Sendo assim, ao produzi-lo o escritor terá em mente para que e para quem o texto está sendo escrito (Jolibert, 1994a). Jolibert (1994b, p. 106) afirma que no trabalho com texto é importante “evitar as situações formais (compor com etiquetas um “texto” que não tem outro objetivo que ele mesmo)”.

Neste sentido, para Britto (1999, p. 125) “a aprendizagem decorre da necessidade real que o falante faz da língua”. A aprendizagem da escrita de textos está relacionada ao envolvimento do educando em situações reais e estimulantes de produção.

A escrita dá o poder de fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da prefeitura, resolver um conflito com monitor, fazer rir ou sonhar os companheiros com as histórias que inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc. (JOLIBERT, 1994a, p. 16-17)

No entanto, a finalidade de leitura do texto por um público, anunciada pela docente, não é vivenciada no trabalho com as produções de textos.

A maioria dos textos escritos não foram lidos nem pela professora. Por vezes, o destinatário era apenas imaginário assim como “para que escrever”: produção de carta a um leitor imaginário e desconhecido; escrita de bilhete e de convite, que não desempenharam a função de comunicar mensagem ou convidar para um evento. Os escritos ficaram no caderno e não chegaram – nem poderiam chegar – aos leitores imaginados. Os alunos produziram um manual de instrução sobre a elaboração da caixa que construíram para lembrancinha do dia das mães, mas este também não serviu para instruir ninguém a fazer a caixa, pois não saiu do caderno. Nenhuma produção foi destinada a leitores e interlocutores reais do discurso escrito por esses alunos.

O único leitor de algumas produções era o professor e, nos momentos de correção coletiva, os alunos partilhavam dessa leitura. Porém, nestes momentos o texto não era apreciado, interpretado, nem servia para comunicar um conteúdo, demonstrar idéias construídas, compartilhar experiências. Eram criticados e reconstruídos apenas como um objeto que poderia demonstrar como a produção do aluno poderia ser melhor escrita. Não estou afirmando que o texto do aluno não possa desempenhar essa função de contribuição para a aprendizagem do coletivo. Citei a atividade de leitura dos textos dos alunos porque poderia ser, no mínimo descuido meu, ignorar que existiam. Era tratado como um objeto em construção e reconheço a importância desse trabalho. Porém, também é preciso afirmar que nestas situações o texto não cumpria a função que poderia exercer perante um leitor. A leitura consistia em uma varredura pela busca de erros, não se efetuando a leitura em sua essência, uma vez que esta é atribuição de sentidos. Após os retoques, cada produção era registrada e

permaneceria anônima no caderno dos alunos. Quando esses textos eram reconstruídos, isso se dava de acordo com as expectativas da professora, sendo que a participação dos alunos só era aceita quando correspondia a tais expectativas.

Uma das críticas que Britto (1999) menciona relativamente às atividades de produção de textos, é o fato de essas atividades não estarem associadas às experiências da vida dos alunos. Esta é também uma crítica ao contato limitante com a concepção de bom texto de uma única pessoa. Ocorrem em situações rígidas e bem definidas pelo professor divergindo daquelas das quais o aluno precisará utilizar-se na linguagem escrita para se comunicar com seu meio social.

O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal - talvez o único - leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" e da visão de língua do professor. (BRITTO, 1999, p. 120)

No período em que estive presente nesta sala de aula pude perceber que as atividades de produção de texto eram freqüentes, porém, não era dado grande destaque à leitura.

Considero a realização de vinte e sete atividades de produções de texto no período de um semestre letivo em uma 4ª série, um número significativo. Apesar da presença de textos a serem lidos e interpretados, a leitura não era uma atividade muito usual. Essa característica chegou a ser percebida pela professora que afirmou: - *Eu estou sentindo falta de leitura. [...] Sem leitura uma escola não é nada, precisam de leitura para melhorar a escrita.* (Ane, 11/05/2004).

Notando a falta da leitura e considerando-a como relevante para o processo de aprendizagem da escrita, estabeleceu um horário semanal para a leitura de livros de

literatura infantil. Porém, não está preocupada com a leitura enquanto atividade de atribuição de sentidos, mas apenas como instrumento para melhorar a escrita. Toda quinta-feira os alunos teriam um horário durante o qual deveriam ler algumas páginas de um livro e escrever um resumo do trecho lido. A intenção era que os alunos, ao terminarem de ler, trocassem os livros com outros colegas até lerem todos os livros que estavam circulando na sala. Entretanto, aqueles alunos que foram mais adiante antes de o projeto ser interrompido, conseguiram terminar de ler um livro e reescrever a história a partir dos resumos escritos durante as aulas de leitura.

Na experiência relatada, a leitura de obras literárias está vinculada à cobrança de atividades para verificação de competência leitora e escrita de textos. Em uma das aulas de leitura cada aluno precisou contar o que havia lido até o momento, sofrendo diversas críticas ou por resumirem muito, ou por contarem muitos detalhes, ou por apresentar uma narrativa confusa, entre outras.

Os textos das obras literárias, em especial, possuem como objetivo envolver o leitor em uma atividade prazerosa de descoberta de novos sentidos, vivenciando aventuras, descobrindo o desconhecido, divertindo-se com o imaginário. Dessa forma, autores como Geraldi (1999) e Chiappini (1998) destacam a necessidade de explorar a leitura fruição das obras literárias, se a intenção for desenvolver o gosto pela leitura “O que, na minha opinião, não se deve fazer, é tornar o ato de ler um martírio para o aluno – que ao final da leitura terá que preencher roteiros, fichas ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário.” (Geraldi, 1999, p. 61)

Outras atividades de leitura foram desenvolvidas, incluindo leitura silenciosa de textos a serem posteriormente interpretados, leitura individual em voz alta – com intuito de verificar e corrigir a entonação e fluência –, leitura em coro e leitura de histórias (3)

pela professora para os alunos. Não pude perceber um trabalho que buscasse envolver os alunos em experiências prazerosas de leitura.

Outras vezes a leitura era anunciada como fator relevante para a formação do escritor e do sujeito como um todo. Porém, este fato não chegava a desencadear propostas e atividades de leitura.

Quando observou a dificuldade encontrada pelos alunos para escreverem o diálogo dentro dos balões em uma história em quadrinhos, afirmou: *-Estão cansados de ver gibi por aí e sabem que não tem travessão dentro do balão.* (Ane, 04/03/2004) Nenhuma atividade com gibi foi realizada ou sequer incentivada. Nesta atividade, os alunos que utilizaram um sinal adequado para marcar o diálogo na maioria dos textos, cometeram um erro ao generalizar a regra para a escrita de falas dentro de balões nas histórias em quadrinhos. O conhecimento demonstrado pelos alunos não foi valorizado, nem foi discutida a questão de o balão exercer a mesma função do travessão. Perdeu-se aqui, uma oportunidade de auxiliar na formação do aluno a partir da avaliação de seus textos.

A afirmação da professora de que os alunos estavam cansados de ler história em quadrinhos nos gibis talvez não seja tão óbvia assim. Considerando que a grande maioria dos alunos não tem contato com essa fonte de leitura em casa (conforme apresentei na caracterização geral da classe) e que na escola nenhuma atividade foi desenvolvida com tal material durante o semestre observado, é provável que o contato desses alunos com esse tipo de leitura não seja assim tão comum quanto a docente fez parecer.

Em uma outra ocasião, quando os alunos liam em voz alta o texto que haviam escrito, ao ressaltar que a leitura deveria ser bem alta, pois o texto era para todos compreenderem, perguntou ao aluno: *-Você já leu algum livro de história?* (Ane, 09/03/2004). Apesar desse questionamento, somente no final do primeiro semestre foram propostas atividades de leitura de livros de história.

Gostaria de destacar aqui as propostas de interpretação de textos, as quais, geralmente, estavam voltadas para uma leitura global, para a compreensão e interpretação das entrelinhas. Estas questões proporcionavam reflexão, a maioria das respostas não era encontrada diretamente no texto. Além das questões de interpretação, propunha diversas questões oralmente. Porém, só aceitava as respostas que ela mesma dava para as perguntas. Quando os alunos apresentavam uma resposta com a qual a docente não concordava, fazia comentários desdenhosos, ou questionamentos indicadores de que a resposta não era significativa.

2.3. Professora Eda – escola B

Em sua trajetória de formação, Eda estudou em escola pública o ensino fundamental e médio. Ao terminar, prestou vestibular para psicologia, mas não passou. Então, foi fazer Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Alguns anos depois, tentou fazer graduação em Geografia, mas também não passou no vestibular. Tentou novamente para o curso de História, finalmente passou. Graduou-se, gostou do curso, mas nunca atuou na área. Afirmou ter escolhido o magistério de primeira a 4ª série por falta de opção, mas disse que agora gosta muito e não quer mudar. Os conhecimentos na área de língua foram adquiridos mais por meio de estudo individual em livros didáticos, palestras que assistiu e leitura de textos em HTPCs do que no curso de Habilitação para o Magistério.

A professora está no exercício de suas atividades há 21 anos e atualmente leciona na rede municipal de ensino de Presidente Prudente. No ano de 2004 atuou na 4ª série, no período da manhã¹⁴. Uma vez que tem prioridade na escolha da classe que dará aulas, prefere optar por aquela composta por alunos com melhor rendimento, pois gosta mais de

¹⁴ As escolas da rede municipal de ensino oferecem o ensino de educação infantil, 3ª e 4ª séries no período da manhã, e de 1ª e 2ª séries no período da tarde.

trabalhar com esses alunos e acredita que pode oferecer maiores contribuições a estes, do que se assumisse uma sala de aula com alunos apresentando grandes dificuldades e/ou “defasagens de aprendizagem”. Entretanto, ao se deparar com alunos (dois alunos, em especial) de sua sala que apresentavam grandes dificuldades, dedicou-se a auxiliá-los na superação dos problemas e dificuldades apresentados, dando-lhes atenção especial e valorizando os resultados apresentados; incentivava-os a melhorarem, sem menosprezar as produções, mesmo quando não atendiam ao esperado.

Todos os dias, a primeira atividade era uma mesma oração declamada pela professora e repetida pelos alunos. Em seguida, passava o cabeçalho na lousa e colocava uma mensagem (religiosa, frase criada, ditado popular) trazida cada dia por um aluno diferente, cujo nome era mencionado abaixo da frase. Professora e alunos discutiam brevemente o significado da mensagem antes de continuarem as atividades do dia. Ela elaborou um esquema do horário das disciplinas para cada dia da semana e distribuiu aos alunos, permitindo-lhes saberem quais aulas teriam a cada dia para virem com o material adequado.

HORÁRIO				
Seg.	Terç.	Quar.	Quin.	Sex.
Port.	Mat	Proerd ¹⁵ Hist.	Geog.	Port.
Port.	Mat.	Geog.	Port.	Ed. Física
Mat.	Ciênc.	Mat.	Port.	Mat.
Mat.	Ciênc.	Mat.	Ed. Física	Ed. Art.

Esta maneira de trabalhar demonstra uma organização da docente, que preparava suas aulas com antecedência, a partir do horário estipulado tendo em vista o cumprimento dos conteúdos previstos em seu plano de ensino, enfatizando uma divisão acentuada do ensino em disciplinas.

¹⁵ Aulas ministradas por policiais militares, como parte do Programa Educacional de Resistência e Combate às Drogas e à Violência.

No entanto, tal estratégia de organização e planejamento da docente, pode auxiliar os alunos a adquirirem responsabilidade, acompanhando por si mesmos os dias de entrega das tarefas - a partir do dia em que haveria aula da disciplina -, organizando e trazendo para a escola o material a ser utilizado em cada dia da semana. Esse exercício também pode preparar os alunos para a rotina que deverão seguir no ano seguinte, ao cursarem a 5ª série do ensino fundamental.

Embora os alunos já soubessem, previamente, quais disciplinas seriam trabalhadas em cada dia de aula e a seqüência das mesmas, após a atividade do cabeçalho era colocado na lousa um esquema – apenas para orientação e consulta durante o período – das atividades a serem realizadas.

Exemplo:

Dia 11/3/04
* Oração
* História
- Linha do tempo
* Português
- Tipos de texto
- Reescrita do texto
* Recreio
* Atividades
* Reforço

Nem sempre foi possível trabalhar todas as disciplinas, ou todas as atividades. Diante disso eram adiadas para o dia seguinte ou para o próximo dia que houvesse aula daquela disciplina.

Cada dia um aluno era o ajudante da professora, o qual, entre outras tarefas, auxiliava na distribuição de materiais para os colegas (entrega dos textos a serem lidos ou das

folhas para produção), sendo responsável também pela limpeza da sala, entre outras responsabilidades. Abria-se, assim, um espaço de ação e atuação dos alunos na dinâmica da sala de aula.

2.3.1. Oralidade e constituição da relação professor-aluno

As discussões orais sobre os temas da aula ocorriam freqüentemente. A organização era feita da seguinte maneira: a professora orientou no início do ano e esporadicamente (quando se fazia necessário), que todos deveriam participar, mas também ouvir o outro quando estivesse falando e erguer a mão esperando a vez de falar, cada vez que quisessem se manifestar. No entanto, quando os alunos precisavam praticar essas regras nem sempre as seguiam. Comumente vários deles falavam ao mesmo tempo sem ouvirem-se mutuamente, a não ser que uma intervenção pontual da professora se fizesse presente. Algumas vezes Eda chamava a atenção dos alunos que desrespeitavam as regras, mas nem sempre eles a atendiam.

Ainda que, em alguns momentos, o espaço de discussão não se organizasse da forma esperada pela docente, ele existia permitindo aos alunos fazerem valer suas opiniões, sugestões, interpretações etc. As idéias dos alunos eram respeitadas e nunca descartadas, ou consideradas como menos relevantes do que aquelas apresentadas pela docente. Quando estas não estavam de acordo com o considerado correto, a professora procurava acrescentar elementos à resposta ou à fala do aluno, discordando em parte ou explicando algo que contradissesse o que o educando falara, para que percebesse seu erro. Havia momentos para os alunos se expressarem oralmente contando aspectos da vida pessoal quando, por exemplo, era aberto o espaço às segundas-feiras, para contarem as novidades do final de semana.

O interesse de participação nas atividades orais era grande. Porém, como em todo grupo de alunos, havia os mais falantes e os menos. Para que as discussões e apresentações orais não ficassem sempre entre os mesmos alunos, solicitava a contribuição daqueles que não participavam espontaneamente. Convidava-os a falarem, comentarem ou darem suas respostas às questões propostas. Quando realizavam alguma discussão, a professora procurava dar oportunidade para alunos diferentes responderem, bem como receber a resposta de maneira a não constranger o aluno para que não ficasse inibido em participar.

O relacionamento entre alunos e a professora pautava-se na confiança desta depositada sobre aqueles, em relação à capacidade deles de aprender e realizar as tarefas escolares. Desta forma, os alunos eram sempre solicitados a participarem da aula de maneira ampla, estabelecendo-se o diálogo entre eles e deles com a professora.

Os alunos que apresentavam maiores dificuldades também eram incentivados a participarem das diversas atividades (escritas ou orais) e a professora se alegrava ao perceber algum avanço.

Ao final do segundo bimestre Eda aplicou uma prova de História que consistia em escrever uma redação contando o processo de formação da população brasileira, os conflitos existentes e seus resultados. Como estava consciente da complexidade da atividade, uma vez que precisariam relacionar os conteúdos estudados para construir um quadro histórico desses acontecimentos, a partir da visão particular elaborada por cada um no decorrer dos estudos realizados, Eda comentou comigo que a tarefa era difícil, mas sabia que conseguiriam. Alguns dias depois, ao encontrar-me na sala dos professores, disse, exultante, que os alunos atenderam a suas expectativas e que, inclusive JNB – um dos alunos que mais tinha dificuldades de aprendizagem – realizou, a seu modo, a tarefa de maneira satisfatória. As atividades eram propostas com este clima de confiança no potencial do aluno e, quando

estes ficavam temerosos e diziam não saber, ela os orientava e insistia no fato de que conseguiriam.

A professora alegrava-se com os resultados obtidos pelos alunos em suas produções e muitas vezes comentava comigo sobre algum aluno que a surpreendera pelo conteúdo, criatividade, consciência e cidadania diante de situações problema, demonstrados nos textos produzidos. Algumas vezes fazia elogios na presença do aluno.

2.3.2. Interação: oralidade e escrita

Uma vez que esta pesquisa apresenta como foco a produção de textos dos alunos, a existência de espaços de expressão oral merece destaque, pois a escrita é um exercício de registrar por meio de signos a língua que é aprendida, em primeira instância, em nível da fala. Embora escrever não seja transcrever a fala (linguagem oral), a oralidade é o meio pelo qual o sujeito primeiramente entra em contato com a linguagem e inicia seu aprendizado.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau (1992) destaca a relevância de um trabalho com a linguagem oral, utilizando-a como base inicial para a escrita e como meio de exploração, investigação e compreensão do mundo.

A noção que a criança possui com base na oralidade permite que ela inicie o processo de aprendizagem de produção de textos escritos, no entanto, isto possibilita também a ocorrência de determinados “erros”, pelo fato de o discurso falado apresentar uma estrutura diferente do escrito.

Segundo Chafe, *apud* São Paulo (1992, p. 22),

o discurso oral apresenta um caráter fragmentário enquanto o discurso escrito caracteriza-se pelo alto grau de interação; o discurso oral é marcado pelo maior envolvimento do falante com a situação de comunicação, com

seu interlocutor, já o discurso escrito reflete um distanciamento maior do falante em relação à situação e ao evento comunicativo.

Conhecer e utilizar a linguagem oral não é sinônimo de usá-la adequadamente na escrita. Existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita, cuja compreensão auxiliará no desenvolvimento de um trabalho para aquisição e desenvolvimento das habilidades de escrita.

O mundo, que é uno quanto ao saber falar, divide-se, entretanto, quanto ao saber escrever. O aprendizado da escrita não se faz do mesmo modo que o da fala. O convívio com pessoas alfabetizadas por si só não costuma assegurar o domínio da escrita, como o convívio com falantes assegura o domínio da fala. O aprendizado da escrita é analítico. Tem-se de operar conscientemente com as unidades lingüísticas para se escrever. (COX; PETERSON, 2001, p. 56).

Neste sentido, é relevante comparar textos orais e escritos, produzidos pelas crianças, avaliando o grau de interação entre o oral e o escrito e sinalizando quando a influência do oral pode ser prejudicial para a produção de textos escritos. É preciso que o aluno vá progressivamente diferenciando a estrutura da fala, da estrutura dos textos que escreve, para que se tornem cada vez melhores e mais adequados à categoria escrita.

Tais aspectos merecem ser considerados no ato de correção e avaliação das produções das crianças, não apenas para auxiliar o professor a interpretar corretamente os resultados do trabalho do aluno, como também para orientar a regulação das aprendizagens dos alunos no sentido de superar dificuldades manifestadas.

Porém, a presença e exploração da oralidade em sala de aula transcende seu papel na estruturação da linguagem escrita e na diferenciação entre ambas. É uma forma de o aluno se expressar, trocar experiências, adquirir novos conhecimentos com os colegas e com o professor, aperfeiçoar suas habilidades de discursar e se comunicar, entre outros.

Parto do princípio que é necessário desenvolver uma intensa atividade com a linguagem oral. Delas as crianças participam trazendo para a sala de aula seu mundo, os seus conceitos, a sua história. É o momento em que relatam, utilizando-se de diversos materiais, como fotos, quadros, desenhos pessoais, músicas etc., uma série de experiências de suas vidas, instaurando um processo dialógico entre elas e com o professor. (CITELLI, 2001, p. 19)

2.3.3. O trabalho com textos

A primeira atividade de produção de texto que acompanhei foi a seguinte: ao propor a realização de uma produção de textos a professora lembrou, juntamente com os alunos, alguns aspectos para os quais deveriam atentar ao escreverem o texto.

* *Parágrafo*

* *Letras maiúsculas (início das frases, nomes próprios)*

* *Pontuação*

* *Coerência (dá sentido à história)*

* *Começo, meio e fim da história*

* *Onde, quando e como aconteceu a história.*

Em seguida, Eda contou a história utilizando como material didático alguns quadros de imagem colocados na lousa. Comentou sobre fatos que deveriam aparecer na reescrita dos alunos e deixou o tempo que se seguiu para desenvolverem a tarefa.

Trabalhou aqui com a reescrita, na qual o escritor deve contar novamente uma história inventada por outra pessoa, selecionando os fatos principais desta história e que lhe conferem seqüência e continuidade, para escrever utilizando palavras e construções textuais próprias ao sujeito que reescreve. Ressalto o fato de a professora haver lembrado os alunos de alguns aspectos da escrita textual que deveriam tratar de maneira adequada em suas produções. Isso permite ao aluno ter parâmetros para elaborar seu próprio texto e para auto-avaliar sua produção ou compreender a avaliação feita pelo professor. Citelli (2001, p. 33)

afirma: “antes de iniciar propriamente a atividade com a produção dos textos, falo sobre os objetivos e como ocorrerá o processo de avaliação”. Porém, os parâmetros apresentados aos alunos nesta situação correspondiam a pré-requisitos que considerava essencial possuírem, mas seus significados não foram trabalhados durante as aulas.

Cabe lembrar, também, que valorizar o estabelecimento de parâmetros prévios para as atividades de produção de textos, não significa estar livre de riscos quanto à qualidade da realização da tarefa pelos alunos. Dependendo, por exemplo, da maneira como tais parâmetros são apresentados ou do grau de preocupação do aluno em agradar ao professor na escrita de seu texto, podem tornar-se elementos a cercearem o desenvolvimento da atividade pelos alunos. Neste sentido, Citelli (2001, p. 16) defende um trabalho com produção de textos no qual “ao mesmo tempo em que há uma proposta que orienta e que dirige, abre ao aluno possibilidades de escolher e criar, de indagar e reformular”. Esta autora busca organizar seu trabalho de ensino e pesquisa em sala de aula em etapas, as quais são avaliadas a partir de critérios discutidos e definidos no início de cada uma delas. No decorrer do trabalho e de suas etapas permite ao aluno atuar transformando seu texto.

Embora a atividade mencionada revele algumas características do trabalho de Eda, se analisada em conjunto com as subseqüentes, é possível identificar que não se assume sempre, a mesma postura para as atividades de produção textual. Por exemplo, somente desta vez foram explicitados aos alunos, os critérios para estruturação textual e os textos escritos pelos alunos não foram corrigidos e rescritos pelos educandos, como aconteceu com as produções posteriores. Já a tendência de um trabalho com textos embasado em conhecimentos anteriores, destacando que o texto escrito é resultado também de conhecimento e aprendizagens efetivadas, confirmou-se ao longo do semestre.

Destacarei a seguir, alguns aspectos constantes no trabalho da docente sobre produção de textos dos alunos.

O primeiro assunto a ser abordado refere-se ao ato de transformar o texto após ter sido escrito. Este é um exercício que se baseia na concepção de texto como algo inacabado e passível de reformulações, segundo nos apresentam, ainda, teóricos como, Chiappini (1998), Geraldi (1999) Jolibert (1994a e b), Trevizan (1994,19998) e Sercundes (2000, p. 95), a qual afirma que o texto “nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões”. Neste sentido, discutirei a seguir algumas atitudes que se revelam tentativas de trabalhar o texto como algo que pode ser construído e reconstruído.

2.3.3.1. Revisão e reescrita do texto

Ao utilizar o termo revisão aqui, refiro-me ao ato de voltar-se para o texto buscando aspectos que possam ser melhorados. Este papel pode ser exercido pelo professor ou pelo aluno, com intenção de avaliar, uma vez que visa a possível mudança de certos aspectos do texto para adequá-lo às intenções às quais se destina. O termo reescrita abrange as atividades de escrever de uma forma diferente aquilo que já estava dado, na qual “o essencial é a conservação do conteúdo de algo lido, ouvido ou visto em outra forma apresentada pela criança” (Naspolini, 1996, p. 116). Tal atividade apresenta uma maior preocupação com a forma, uma vez que o conteúdo será basicamente o mesmo.

Naspolini utiliza o termo reescrita para as atividades em que os alunos têm contato com textos produzidos por outros autores e deverão escrever novamente utilizando recursos e linguagens familiares. Aqui, abordo a reescrita dos textos dos próprios alunos (repetindo o termo utilizado por Eda). As atividades de rescrita, no caso desta sala de aula, adequavam-se ao conceito de Naspolini (1986), na medida em que era mantido o conteúdo dos mesmos. Por outro lado, assemelha-se à cópia, pois não há transformação ou mudança

quanto à forma anterior apresentada pelo texto. Entende-se, então, que o termo reescrita utilizado por Eda refere-se a escrever novamente o texto, alterando os aspectos indicados pela professora (geralmente, a ortografia das palavras).

Os alunos da professora Eda possuíam um caderno de “Redação”, utilizado para a reescrita da maioria dos textos produzidos, após a correção efetuada pela docente. No entanto, estes textos não chegavam a ser reelaborados pelos alunos, no sentido de melhorar aspectos deficientes, ou enriquecer suas características e seu conteúdo. Em quase todos os textos eram feitas apenas anotações quanto à ortografia e os alunos copiavam o texto corrigindo os erros.

Para os alunos que apresentavam maiores dificuldades, no início do ano e nas produções que não faziam parte das provas aplicadas, os erros ortográficos eram circulados ou grifados e enumerados. Em seguida era feita uma lista com as respectivas correções dos erros apresentados pelos alunos (ANEXO B). Para aqueles alunos que apresentavam um melhor desempenho, os erros eram apenas circulados ou grifados e o educando deveria corrigi-los ao reescrever o texto no caderno (ANEXO C). Era comum não corrigirem todos os erros e cometerem outros ao copiarem para o caderno. Este quadro caracteriza o desinteresse que os educandos demonstram normalmente pela cópia, o que talvez surtisse outro efeito se a preocupação fosse a de trabalhar o texto reelaborando-o com intuito de atingir certas metas estabelecidas pelo grupo.

Geraldi e Citelli (2000) destacam a inter-relação existente entre escrever, ser lido e ler e afirmam que as atividades de produção devem estar inscritas em um projeto de trabalho a ser desenvolvido por toda a classe, que vá além de propostas aleatórias de escrita de textos. Considerando esses dois princípios, o projeto de trabalho no qual o texto estaria inscrito, incluiria um tratamento e utilização deste como algo a ser, não apenas escrito, mas também lido.

Em sala de aula o texto do aluno não será um mero artefato lírico, um objeto para decorar folhas de caderno, mas um ser esvoaçante que circula, um caixeiro-viajante que partilha com seus pares a própria luminosidade. Ato contínuo, o aluno parece assimilar a importância da circulação de sua escrita, que nitidamente amadurece (GERALDI; CITELLI, 2000, p. 141).

Se o trabalho com produção de textos pertence a um projeto no qual cumprirá sua função social como algo a ser lido e reinterpretado pelos leitores, a preocupação em construí-lo e modificá-lo para se chegar a uma escrita mais adequada não estará restrita a uma reescrita implicando somente em correção dos erros ortográficos e gramaticais. Por outro lado, se o destino dos textos dos alunos é o caderno de redação, onde ficará “esquecido”, não há a necessidade de uma preocupação em adequar os textos para o leitor, uma vez que este não se faz presente.

Conforme já mencionei, ficavam mais evidentes na correção dos textos, os erros ortográficos. Por outro lado, há uma orientação por parte dos estudiosos do texto, para que este seja um dos últimos aspectos abordados para a correção, reescrita e avaliação dos textos. Somente quando o texto já está de acordo com os objetivos definidos, procura-se a adequação dos aspectos formais “correção gramatical, qualidade do manuscrito, limpeza, ordenação gráfica, letra etc” (Geraldi; Citelli, 2000, p. 121).

Dos 38¹⁶ textos em que analisei as correções da docente verifiquei apenas 9 ocorrências de mensagens ou sinais de orientação para o aluno que não consistiam em corrigir os erros ortográficos, ou mencionar *Erros ortográficos: por* duas vezes a docente orientou sobre a falta de parágrafo e uma vez colocou o sinal “*” indicando que faltava algum sinal de pontuação, porém sem dizer que este era o problema; por três vezes, deu orientações explicando aquilo que deveria melhorar em seu texto; apareceram ainda, as seguintes

¹⁶ Estes são aqueles textos que foram corrigidos pela docente e que pertenciam aos alunos participantes da amostra selecionada.

mensagens, uma vez cada uma: *Final confuso / Concordância / O narrador aparece mais vezes.*

Em resposta às orientações sobre o uso do espaço no início do parágrafo e colocação do sinal de pontuação ausente, os alunos fizeram as correções necessárias. Quando a mensagem foi “concordância”, os erros já haviam sido apontados no texto pela própria docente, da mesma maneira que apontara os erros de ortografia. No entanto, quando ofereceu orientações para transformar aspectos incompletos e incoerentes, bem como quando afirmou estar confuso o final do texto, os alunos não fizeram qualquer tentativa de modificação da produção para adequá-la à solicitação da docente e restringiram-se a corrigir os erros ortográficos. Isso demonstra mais uma vez que não há uma real preocupação dos alunos em reconstruírem, modificarem e transformarem os textos ao escrevê-los no caderno de reescrita. Isso pode ter acontecido porque não estavam acostumados a fazer esse tipo de correção, que não é simples e, talvez, não soubessem ou não tenham querido se atrever a realizar. Por outro lado, se as produções dos alunos forem publicizadas, haverá uma maior preocupação para adequá-las aos possíveis leitores.

Acredito que uma outra forma de chamar a atenção do aluno para revisão com intuito de obter uma melhor adequação e qualidade de seu texto, é envolvê-lo através da auto-avaliação. Neste processo, o aluno se conscientiza sobre o desempenho de suas aprendizagens. Através dos elementos oferecidos pelo professor, o aluno pode desenvolver a habilidade de julgar seus próprios resultados, buscar formas de remediar, superando suas dificuldades.

Nas atividades de produção de textos é possível promover a auto-avaliação através da revisão deles, conforme apresentam os PCNs-LP.

A revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto (BRASIL, 1997, p. 73-74).

Através das atividades de revisão ou de auto-avaliação os alunos tomam consciência de seus erros, mas também de seus avanços e, ao buscarem formas de melhorar suas produções podem ter aprendizagens mais significativas que serão o resultado de seu próprio esforço.

Para superar essa apatia do aluno diante de sua produção uma saída pode ser o maior envolvimento com o processo de construção e reelaboração de seus escritos, buscando adequá-los ao público ao qual o texto se destina. Desta forma, não será apenas a ação do professor e o julgamento deste sobre a produção do aluno, mas será a auto-regulação com auxílio do professor e dos colegas de classe a partir, inclusive, de possíveis contribuições de leitores externos ao ambiente escolar. Escrever para leitores reais também aumenta a preocupação em melhor adequar a escrita e atribui ao texto sua real função que é interagir com o outro ou transmitir uma mensagem para alguém.

As reflexões sobre atividades de revisão possibilitam retomar um outro aspecto desta prática, mencionado pelos PCNs-LP que apresentam o texto como processo e não como produto final. Desta forma, a avaliação dos mesmos não deve ocorrer apenas sobre o resultado obtido pelo aluno, mas deve interferir durante o processo de elaboração.

Escrita é um processo de busca da forma mais adequada para comunicar algo, que exige planejamento – precisar ou modificar as idéias e organizá-las segundo um plano e uma finalidade –, ir colocando essas idéias no texto escrito e revisando-o continuamente, a fim de ser conseqüente com o objetivo da tarefa (NOGUEROL, 1999, p. 161)

Considerando essas afirmações percebo que, quando o processo de produção textual se restringe ao momento no qual é escrito e ao momento em que é julgado pelo professor, o texto é compreendido como um produto final. Desta forma, é natural que os alunos não se interessem pelas correções feitas pelo professor, uma vez que estas indicam principalmente seus erros, deixando-os aparentes.

2.3.4. O texto produzido pelo aluno: instrumento de avaliação e interação

Ao final de cada bimestre a avaliação dos alunos deve ser traduzida em um conceito que varia entre não satisfatório (NS), satisfatório (S) e plenamente satisfatório (PS). Essas informações são revisadas pela coordenadora pedagógica da escola e enviadas para a Secretaria Municipal de Educação. A atribuição de conceito é feita em relação à disciplina e não especificamente aos textos escritos. Porém, é realizado por esta professora um julgamento das produções de textos dos alunos que resulta nas possíveis apreciações: Bom - apreciação mais baixa; Ótimo – quando o texto está um pouco melhor; Parabéns – *quando o texto está bem elaborado, com coerência, coesão* (Eda, 21/10/2004). Embora o que fique mais aparente seja a correção ortográfica, nas produções de textos que fazem parte das provas, mesmo quando escreve ao final do texto que o aluno apresentou problemas relacionados a erros ortográficos, é possível que o texto do aluno atinja apreciação máxima: Parabéns. Sendo assim, pergunto: que referências os alunos têm, sobre a qualidade de suas produções, quando as mensagens se restringem quase que exclusivamente a “erros ortográficos” e as apreciações resultantes são “Parabéns”, “Ótimo” ou “Bom”?

Estas apreciações são parâmetros estabelecidos pela professora e não comunicados aos alunos. Quando questionei o que eles significavam, ao explicar, Eda

comentou que os alunos também ficaram curiosos para saber o que era cada uma delas e começaram a fazer especulações sobre qual era a melhor.

Estamos aqui diante de uma questão que envolve comunicação entre professor e aluno. Se o professor é entendido como mediador do processo ensino-aprendizagem, necessita garantir o estabelecimento de uma boa comunicação e interação com os alunos, o que vai além de um relacionamento amigável. Ao entender que o aluno é quem constrói seu conhecimento é imprescindível que seja um sujeito ativo e participativo neste processo. Uma vez que a avaliação é parte integrante de tal processo, a participação do aluno é essencial também na avaliação. Existem várias formas de esta participação se concretizar e, talvez a mais discutida pelos teóricos seja a auto-avaliação. A avaliação não precisa ser papel apenas do professor, mas também do aluno, através da auto-avaliação, por meio do auto-controle: observação e análise contínua de suas práticas a partir de um modelo ideal, de “suas quatro principais fases (representação do objetivo, antecipação, planejamento e execução)” (Hadji, 2001, p. 102).

Conhecer o que se espera do educando, como ele é avaliado pelo professor e o que significam as correções e conceitos atribuídos às suas produções são aspectos que possibilitarão, ao aluno, participar do processo avaliativo por meio da auto-avaliação, ou pelo menos compreendendo como suas produções estão sendo avaliadas e o que ou de que forma contribuirão para melhorar seu desempenho.

Depresbiteris e Taurino (1996) destacam que comunicar ao aluno o que se espera dele e sob quais critérios será avaliado é uma questão de justiça pois, assim, ele poderá atuar buscando apresentar resultados mais próximos da qualidade desejada pelo professor.

Os critérios oferecem condições para julgamentos, um pouco mais objetivos, mais justos para os alunos; esclarecem os limites desejados tanto para o aluno, como para o professor, harmonizam procedimentos de avaliação, permitem a análise dos desempenhos desenvolvidos, oferecem uma orientação mais precisa em caso de problemas. (DEPRESBITERIS; TAURINO, 1999, p. 61)

Se as mensagens deixadas pela professora ao final do texto não estão necessariamente ligadas aos problemas essenciais do texto¹⁷, o aluno fica sem parâmetros para saber mais sobre suas aprendizagens e sem perspectivas para melhorar suas produções escritas. Isso se agrava quando não sabem o que significam as apreciações atribuídas aos textos. Dizer que um texto está bom, ótimo ou dar os parabéns quer dizer pouca coisa ou quase nada sobre os diversos aspectos que compõem o texto.

Mais do que auxiliar na prática da auto-avaliação, informar aos alunos os critérios sob os quais serão avaliados pode auxiliá-los a obter resultados melhores ao se auto-regularem para os fins específicos e resultar em uma avaliação mais justa. “Os critérios de valorização e de correção deverão ser explícitos, públicos e publicitados entre o professor e os alunos. Quanto maior for a transparência, maior será a imparcialidade e a equidade” (Méndez, 2002, p. 18).

2.3.5. Concepção de avaliação

Vale ressaltar aqui que, embora os sistemas de avaliação implantados pelo governo tenham assumido inicialmente um caráter classificatório entre as escolas e, posteriormente, ao enfraquecer este caráter não tenha diminuído a pressão sobre estas instituições de ensino no sentido de obterem bons resultados, a prática de ensino e avaliação de Ane e Eda não demonstrava preocupação excessiva com esta avaliação externa. Quando os alunos terminam a 4ª série precisam realizar uma prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Nas escolas, de um modo geral, há uma pressão sobre os alunos para que obtenham bons resultados, acompanhada da ameaça da

¹⁷ Uma vez que a mesma mensagem “Erros ortográficos” pode estar presente tanto em textos que recebem “Bom”, quanto naqueles que são apreciados com “Ótimo” ou “Parabéns”.

retenção, caso não apresentem resultados satisfatórios. Destaco como positivo que as professoras, nas atividades de ensino e na avaliação praticada, não tenham chamado atenção excessiva para prova ou procurado treinar o aluno para realização desta avaliação externa. Esta postura pode apontar uma primeira pista sobre a concepção de avaliação. Uma vez que não se voltaram prioritariamente a esta prova padronizada a ser realizada ao final do ciclo de quatro anos de estudos. Demonstraram compreender a avaliação como mais do que uma verificação final de aprendizagens.

Com intuito de atribuir os conceitos PS, S, e NS, Eda aplicava provas bimestrais às quais nomeava de *Avaliação diagnóstica*. Nomear um instrumento pontual (a prova) por avaliação – quando esta se refere a todo o processo de acompanhamento do ensino-aprendizagem – pode ser uma primeira demonstração das dúvidas, incertezas e equívocos que se fazem presentes no discurso e na prática dos professores, em relação à avaliação.

Os instrumentos de avaliação podem ser bem variados como, por exemplo, testes, provas, cadernos, desenhos, anotações do professor. Porém, isoladamente não é coerente denominá-los de avaliação. “Não devemos denominar um ‘teste de matemática’, ou um ‘parecer sobre o aluno’ por ‘avaliação do aluno’, pois significa reduzir o processo, que é complexo e multidimensional, aos seus instrumentos” (Hoffmann 2002a, p. 180).

No primeiro e no segundo bimestres de 2004, que constituem o primeiro semestre, três atividades de produção de textos fizeram parte destas provas. A proposta requeria aos alunos demonstrarem através dos textos, respectivamente, conhecimentos das disciplinas de Ciências, História e Geografia, além das habilidades referentes ao uso da língua para a elaboração de textos.

Em momentos da prova mais uma vez a docente demonstrava dúvidas quanto ao significado e ao que a atividade representava. Nas provas do 1º bimestre, a produção de textos foi a *‘Avaliação’ diagnóstica de Ciências*. Havia sido desenvolvido em

sala de aula um projeto intitulado “Identidade”, que surgiu do interesse das crianças em estudarem diversos assuntos como: teste do pezinho, partos normal e cesariana, aleitamento materno e bebês prematuros. Eles leram reportagens, discutiram os assuntos, trouxeram materiais de casa, trocaram experiências vivenciadas pelos próprios alunos quando bebês e relatadas pelos pais. O texto da prova deveria abordar apenas um dos temas, ficando a seleção a critério do aluno. A docente explicou que deveriam começar falando sobre o projeto, como surgiu o assunto na sala e as atividades que fizeram.

Durante a realização da tarefa Eda mostrou-se indecisa quanto a seu papel diante da prova. Logo que as primeiras orientações foram dadas, ouviram-se conversas e ela interferiu: - *Já começou a ‘avaliação’.* *Essa é uma ‘avaliação’ de ciências.* (Eda, 22/04/2004) Enquanto os alunos procuravam com certa ansiedade, cumprir a atividade, faziam perguntas e solicitavam auxílio para prosseguirem. Um aluno pediu para que a professora dar “uma resumida” nos textos que viram em sala de aula, os quais abordavam os assuntos a serem selecionados e apresentados na prova. A docente pensou por alguns instantes, abriu seu caderno de classe dando a impressão de que atenderia à solicitação, depois disse que não poderia fazer aquilo. Nos próximos minutos o mesmo aluno dirigiu-se à professora duas outras vezes para solicitar novos esclarecimentos. Finalmente, ela permitiu que consultassem os textos do caderno para construírem a produção solicitada. As atitudes de Eda demonstram sua indecisão, aliada à falta de critérios que regem suas ações e o que pretende com a atividade de produção, não oferecendo parâmetros para o aluno situar-se frente ao que é esperado dele.

Percebe-se aqui um dilema da professora diante da atividade avaliativa, caracterizando a concepção da docente em relação ao ensino-aprendizagem e conhecimento. Este último, como algo que pode ser aprendido/armazenado pelo educando e exposto quando lhe é solicitado ou, como resultante da ação do educando que o reelabora para produzir algo

em uma atividade complexa como foi a solicitada. O momento da prova é a oportunidade de expressar aquilo que armazenou dentro de si e “provar” se aprendeu e apropriou-se do conteúdo e das discussões desenvolvidas? O conhecimento é algo do qual o aluno se apodera ao entrar em contato? Ou cabe ao educando operar com as informações consultadas para elaborar uma produção que revele sua compreensão sobre o(s) assuntos estudados?

Antes de procurar alguns elementos que possam auxiliar-me na resposta a essas questões, vale lembrar que o aluno, sendo um ser humano, é dotado não apenas de um intelecto e sistemas sensoriais que lhe permitem aprender, mas também de um lado afetivo. Ambos estão interligados e se influenciam. Seu estado psicológico é afetado em um momento de prova. Organizar em forma de texto um assunto estudado e discutido pode não ser uma tarefa fácil para alunos de uma 4ª série. Mas, quem disse que as tarefas devem ser fáceis? Desafios podem levar os alunos a realizarem feitos que sequer sabiam poderem realizar, contribuindo para o desenvolvimento da avaliação pois esta inclui “promover experiências significativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do educando” (Hoffmann, 2002a, p. 106).

Contudo, uma ansiedade muito grande pela necessidade de recorrer à memória para lembrar-se dos inúmeros aspectos estudados há muitos dias pode dificultar e até mesmo prejudicar a qualidade do texto a ser produzido.

Luckesi (1996) procura apresentar algumas alternativas para diminuir a ansiedade do aluno nos momentos de prova, o que, segundo ele, poderá auxiliar para que o professor obtenha, por meio da produção do aluno, resultados que estejam mais próximas do real e menos influenciados por aspectos que dificultam a expressão do aluno. Entre estas sugestões estão a permissão para o aluno realizar consultas, e de escolher uma certa quantidade de questões para responder, dentre as várias propostas pelo professor (semelhantemente, no caso mencionado acima, foi dada a oportunidade de os alunos optarem

sobre qual tema escreveriam). Ao permitir que os alunos consultem o caderno, vendo e/ou lendo o texto que tratava do assunto escolhido para escrita do seu texto, diminui bastante a ansiedade deles, sentindo-se mais seguros para continuarem a atividade.

Certo é que Eda ainda não possuía muita clareza quanto à concepção de prova utilizada como instrumento avaliativo. A idéia de que a prova é um momento de provar aquilo que o aluno já adquiriu e está em sua memória manifesta-se em uma proposta de produção de texto desenvolvida quase quarenta dias após a prova de ciências. A professora entregou uma folha com a seguinte gravura:



Pedi para os alunos escreverem uma história imaginando quem seriam essas pessoas e onde estariam. Um aluno perguntou se valia nota e ela respondeu que sim. Eda pediu silêncio. Alguns alunos continuaram conversando, então ela disse: - *Tenho que falar que é prova, que não podem consultar, se não eles não entendem.* (Eda, 27/05/2004)

Com essa afirmação consegue o silêncio almejado para o “bom andamento da atividade” e “garante” que não haverá “fraudes”, uma vez que não fizeram consultas. A prova, é vista como sendo a própria avaliação – uma vez que as provas bimestrais recebem o título de Avaliação. Desta forma, ao destacar o caráter de verificação das provas, significa que a avaliação não é compreendida como sendo também um momento de aprendizagem. Méndez (2002, p. 64), ao contrário, afirma que a avaliação é uma “atividade natural de aprendizagem”.

Entre as principais funções atribuídas à avaliação ao longo da história, segundo Afonso (2000), estão a de selecionar, promover, certificar, promover competição, exercer autoridade, regulação entre o sujeito e o sistema de formação. Já os estudos contemporâneos sobre ensino e educação têm apontado a prática da avaliação em seu sentido pleno que é o de conhecer – o que e como aprende - para transformar. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento e a aprendizagem dos alunos não são estanques, estão sempre em movimento e sofrendo mudanças. Os resultados obtidos também não são estáticos nem representativos de estágios finais de aprendizagem, pois começo e fim são conceitos muito áridos para algo que está em constante movimento.

No meu entender, o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim – pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu contexto. (HOFFMANN, 2002a, p. 123)

A idéia de que prova é a própria avaliação e de que se é prova, não é possível consultar, demonstra que a avaliação está assumindo a função de verificar. É possível que a avaliação direcionada para a formação do aluno assumam, em algumas ocasiões, a função de verificar, permitindo adquirir conhecimentos sobre aquele momento específico da aprendizagem pelo qual os educandos estão passando, proporcionando adequação das ações dos atores participantes deste processo, a partir do que foi verificado. Porém, faz-se necessário, primeiramente, ter clareza da distinção entre avaliação e prova. Por outro lado, se a verificação não é seguida de ações que interferem nos diversos aspectos verificados, deixa de ser um momento a contribuir para a avaliação e, desta forma, deixa de contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Na classe da professora Eda, mesmo produções textuais que compunham o rol de provas ao final do bimestre, eram escritas novamente no caderno de redação, deixando

transparecer a idéia de que o resultado da prova não é o veredicto final sobre o que o aluno sabe ou não. Entretanto, como na grande maioria das vezes eram corrigidos apenas os erros ortográficos, e quando eram feitas observações quanto à estrutura, ao conteúdo ou à organização das idéias, não eram feitos os reparos pelos alunos, não é possível afirmar que a prática da avaliação estava claramente a serviço das aprendizagens dos alunos. Ou talvez seria o caso de o texto estar sendo trabalhado de maneira simplista, direcionada apenas para alguns dos aspectos que o constituem e não para completude?

A concepção de texto apresentada por Trevizan (1998, p. 18) é a de “uma unidade comunicacional globalmente coerente, incluindo um locutor, um alocutário, uma referência ao mundo e marcas da situação da qual emerge”. Para esta autora, o texto não é apenas uma construção lingüística que segue normas gramaticais. Ele possui um conteúdo que, ao ser elaborado é influenciado pelo contexto de vivências daquele que o produziu. Por ser o texto um elemento comunicador e de interação, só faz sentido escrever para que alguém o leia e busque interpretar e compreender a mensagem que contém. Os sentidos, a mensagem do texto serão reatribuídos pelo leitor a partir das influências do ambiente sócio-histórico-cultural no qual está inserido.

Embora haja um trabalho de revisão dos textos dos alunos, proporcionando a eles o exercício de voltarem-se para o texto escrito e corrigido para consertarem os erros, uma vez que ele se restringe à correção dos aspectos normativos da língua escrita, sobretudo os ortográficos, a avaliação não poderá atuar plenamente para melhorar a competência da escrita de textos considerando a definição apresentada por Trevizan (1998).

CAPÍTULO 3

PRODUÇÃO DE TEXTO: UM ELO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO

3.1. Uma reflexão sobre linguagem e conceito de texto

A construção do texto é uma atividade lingüística e, as práticas vigentes em torno do seu ensino e aprendizagem estão vinculadas também à concepção de linguagem adotada. Geraldi (1999) apresenta três concepções de linguagem constituídas ao longo da História:

- 1- A linguagem como expressão do pensamento, o que equivaleria a afirmar que aqueles que não conseguem se expressar, não pensam.
- 2- Instrumento de comunicação, código para transmitir uma mensagem.
- 3- Forma de interação – “Por meio dela, o Sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 1999, p. 41).

A terceira concepção apresentada acima está coerente com a noção de uso da linguagem na teoria semiótica de texto e à concepção de língua apresentada por Bakhtin (2004, p. 123), ao afirmar que a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Sendo que interação verbal é atribuída aqui à comunicação em voz alta ou escrita.

Para Citelli (2001, p. 43) linguagem é um “fenômeno socializado das relações humanas”.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado da manifestação da ideologia (BRANDÃO, 1993, p. 12).

A linguagem, como produção histórica e social, segundo Bakhtin (2004), apresenta sempre um caráter dialógico. Ao utilizá-la o sujeito se apropria de um código construído histórico-socialmente e produz um discurso que interage com outros discursos e com o sujeito interlocutor. O sujeito não é uno, mas um ser ‘dialógico’ - a própria consciência de si mesmo é formada através e com a ajuda do outro. Em consonância, Brandão (1993, p. 62), sobre a Análise do Discurso afirma que “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto”.

É possível vislumbrar, aqui, o texto como um espaço de criação e recriação de sentidos, os quais são elaborados por um sujeito determinado, que possui certas características (idade, nível de escolaridade, condição social, formação cultural etc) e está inserido em um contexto histórico. A constituição desse sujeito, a partir de tais aspectos que são essencialmente influências sociais, resulta na aquisição de uma visão de mundo que irá influenciar a forma e o conteúdo de suas produções textuais.

O social exerce influência tanto sobre a elaboração de um texto, quanto sobre a significação que lhe é atribuída pelo interlocutor. Assim, Bakhtin (2004, p.113) afirma que a enunciação

é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato da fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Especialmente a partir da década de 80, conforme Brandão (2000), Schneuwly e Dolz (2004), há uma evolução das discussões no ambiente escolar e nas propostas de ensino para um trabalho com textos, no sentido de superar sua exploração como

pretexto de ensino de aspectos gramaticais, isolados de seu contexto ou para treino de leitura indiferenciando as características discursivas do texto. Nas últimas três décadas, o texto foi assumindo o papel de suporte para o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita. O que se tem discutido atualmente é o papel do texto como objeto de ensino para o uso da linguagem em diferentes situações de comunicação e interação social.

Diante dos estudos e teorias sobre texto que vem sendo desenvolvidos, é consenso que o texto não é um aglomerado de frases (Fiorim e Savioli, 1990; Koch, 1990; Geraldi, 1999). Trevizan (1998, p. 18-22) afirma que os estudos de lingüística aprofundados especialmente a partir da década de 70 expressam a natureza semiótica do texto, e acrescentam uma terceira dimensão textual – a pragmática – às duas classicamente reconhecidas – gramatical e semântica. A gramatical diz respeito às “relações dos signos entre si, firmadas pela combinação sintática dos elementos lexicais selecionados”; a semântica corresponde às “relações dos signos com os conteúdos designados”; e a pragmática: “relação dinâmica que liga as variáveis de sentido às variáveis das condições situacionais de produção e de recepção da mensagem”, destacando a natureza “semiótica e ideológica da linguagem”.

O texto é concebido como uma dimensão triádica. Constrói-se como uma atividade de interação social, que ocorre em certo contexto. Torna-se essencial o papel do interlocutor, pois por meio da leitura ele re-significa os códigos tendo como referência seu próprio contexto, os conhecimentos culturais, históricos e sociais, que são, ao mesmo tempo seus, mas resultam do contato anterior com outros discursos. Os elementos formais que caracterizavam o texto passam a dividir espaço com uma dimensão mais dinâmica e complexa que é a re-atribuição de sentidos por meio da interlocução. O leitor é, assim, o agente que possibilita ao texto cumprir sua função de interação.

Para esta concepção de texto, as palavras, expressões, as diversas construções gramaticais não têm um significado isolado em si mesmas, mas ganham sentido

porque estão inseridas em um contexto ideológico e dinâmico. A frase, que anteriormente era analisada isoladamente, passa a ser compreendida como vinculada a uma estrutura maior. “O texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significado autônomo: num texto o sentido de uma frase é dado pela correlação que ela mantém com as demais” (Fiorim; Savioli, 1990, p. 15).

O espaço discursivo que constitui o texto não é formado por sentidos prontos.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2003, p. 30)

O professor, sendo interlocutor do discurso do aluno, atribuirá sentidos às unidades textuais produzidas, tendo como auxiliares, além das informações e pistas contidas no texto, as diversas experiências de interação vivenciadas na sala de aula, inclusive nos momentos em que tais produções são realizadas. O papel que assume ao ler os textos dos educandos é o de interlocutor que busca a compreensão, interpretação dos sentidos que permeiam o texto e o de avaliador, que volta o olhar para os aspectos qualitativos de sua construção. Porém, ao professor cabe ler o texto do aluno com um olhar que abarque as três dimensões do texto, as quais poderão revelar, em parte, os conhecimentos e habilidades que os alunos possuem em relação à língua materna, bem como pistas sobre o processo de aquisição destes e de construção dos sentidos do texto.

Em que parâmetros, então, o professor poderá apoiar-se para ler e avaliar os textos dos alunos?

Koch (1990) ao discutir as características definidoras do texto, cita Beaugrande e Dressler (1981) os quais apresentam como fatores responsáveis pela

textualidade: coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e aceitabilidade. Ao definir texto, Fávero e Koch (1988, p. 25) destacam a relevância de dois desses fatores. Assim, afirmam que texto é

Qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Coerência e coesão são critérios bastante mencionados pelos professores ao avaliar os textos dos alunos. Entretanto, não se pode considerar tais aspectos como uma característica geral, uma vez que as relações de coerência e de coesão se estabelecem no texto por meio de diversos mecanismos¹⁸. Neste sentido, Koch e Travaglia (1990, p. 50) afirmam que “não existe texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Assim, ao dizer que um texto é incoerente, tem que especificar as condições de incoerência”.

A coerência tem como princípio garantir ao leitor interpretar o conteúdo da comunicação “é algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa [...] é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários [...] este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global” (Koch; Travaglia, 1990, p. 21,31). A coesão refere-se aos recursos utilizados com função de estabelecer relações de sentido entre os enunciados. “O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Koch, 1990, p. 19). Os recursos coesivos auxiliam no estabelecimento da coerência global. Porém, em alguns textos, como na poesia, dependendo da intenção do autor, os elos coesivos podem ser suprimidos

¹⁸ *Ver Koch (1990) e Koch e Travaglia (1990).*

sem prejuízo para a coerência. Por outro lado, uma seqüência de frases que apresentam coesão entre si, pode ser incoerente como um todo.

Texto 1

- A preservação da natureza é legal, mas tem jente que mata os pássaros e outros bichos e tem jente que cuida e tem gente que pega para fitar comer, pata, a ponba e dar também para o cachorro po gato os cachorro mata come e decha na rua morto

Ontem o menino matou uma ponba

Se eu catar uma ponba eu do alpiste do água positivo e muito legal então vamos a judar os bichos e também vamos a judar a natureza.

(J.J.N.B., Escola B)

Neste texto as diferentes idéias e frases estão interligadas por elementos de coesão. Cada uma se liga a anterior, recuperando alguma informação, mas não exatamente dando continuidade a ela.

¹⁹*1-A preservação da natureza é legal,*

mas tem jente que mata os pássaros e outros bichos e tem jente que cuida e tem gente que pega para fitar comer, pata, a ponba e dar também para o cachorro po gato

os cachorro mata come e decha na rua morto

5-Ontem o menino matou uma ponba

Se eu catar uma ponba eu do alpiste do água

positivo e muito legal

então vamos a judar os bichos e também vamos a judar a natureza.

Na linha 2 a oposição matar e cuidar de animais relaciona-se à idéia de preservação da natureza apresentada na linha 1.

¹⁹ Reorganizei aqui o texto do aluno de acordo com as idéias que apresenta, para facilitar a análise das relações estabelecidas.

Na linha 4 o cachorro, um dos animais citados na linha 3 é apresentado como agente de destruição da natureza ao matar uma pomba quando, na realidade este tipo de ação do cachorro é resultante de seus instintos naturais, sendo ele mais um dos componentes da natureza. As linhas 3 e 4 estão relacionadas com a 5 pela presença da morte e da pomba. A pomba também é o elemento que liga a idéia apresentada nesta linha com a da linha seguinte, na qual o aluno demonstra sua possível ação ao se deparar com uma pomba.

Na linha 8 o autor volta a relacionar as atitudes apresentadas com o tema central: preservar a natureza, dando um fechamento ao texto.

Todas as mensagens estão relacionadas de alguma maneira ao tema central: atitudes relativas ao meio ambiente. Porém, se olharmos para o texto como uma unidade global, existem diversos aspectos de incoerência, inclusive quando o aluno oscila entre opções diferentes relativamente ao tipo de texto e à maneira de produzi-lo. No decorrer da produção escrita J.J.N.B. muda o caráter do texto de dissertativo para narrativo, retornando depois ao dissertativo, escrevendo como se cada idéia contida em uma frase fosse inspiração para uma nova construção, desarticulada do todo.

Além dos aspectos de coerência e coesão, temos algumas características destacadas por Jolibert (1994a, p. 19) para a elaboração do texto. A autora especifica, também, em que aspectos é essencial o texto estar coerente ao afirmar que um produtor de texto competente é capaz de:

- 1- Determinar os principais níveis lingüísticos do colocar em texto:
 - *Superestrutura*
 - blocos de texto (“silhueta”);
 - esquema tipológico (dinâmica interna, da abertura ao fechamento);
 - *Lingüística do texto*
 - função(ões) dominante(s) organizadora(s) da linguagem;
 - enunciação (marcas de): pessoas, espaço/tempo, modalização;
 - coerência do texto: coerência semântica e progressão; os “substitutos” (anafóricos); o sistema dos tempos e os advérbios de tempo; os conectivos;
 - *Lingüística da frase*
 - ordem das palavras e dos grupos de palavras;

- relações sintáticas;
- gestão das frases complexas;
- microestruturas ortográficas...

Os aspectos apresentados por Jolibert (1994a) constituir-se-iam nos critérios de qualidade dos textos produzidos. Estes se referem às competências demonstradas no momento da produção, resultantes de um trabalho prévio de reflexão e escolha a partir dos parâmetros da situação de produção. Esta escolha culminaria em optar por determinado gênero de texto, conteúdo, material, entre outros.

Porém, não se aprende escrever como uma habilidade geral. A escrita de textos constitui-se em atividade de interação e comunicação que exige características específicas para atingir determinados fins. Para tanto, conforme afirma Brandão (2000), desde Platão e Aristóteles vem sendo desenvolvida a noção de gênero textual. Mais recentemente, a classificação usual considerava a distinção de diferentes tipos de texto. A classificação dos textos em tipos se constitui pela generalização de propriedades de grandes conjuntos de textos que dizem respeito às regras formais da língua e à presença de informações específicas em cada tipo.

Os estudos de Bakhtin, segundo Brandão (2000), trouxeram grandes contribuições para uma nova compreensão sobre linguagem e texto. Esta abordagem, centrada na interlocução entre os sujeitos, compreende que os textos, nas diferentes situações discursivas se organizam em diversos gêneros, conceito que se diferencia do de tipo. Os gêneros textuais não são constituídos apenas pelas características gramaticais e de conteúdo do modelo mas, estando relacionados à concepção de texto como dimensão triádica, o gênero também é influenciado pelo contexto de produção/escrita e engloba as significações geradas neste contexto. De acordo com esta concepção o termo tipo (ou modo) de texto, refere-se a “categorias abstratas, universais literários desprovidos de vínculos históricos rígidos – os modos: lírica, narrativa, drama” (Reis; Lopes, 1994, 187).

Os gêneros são instrumentos de comunicação, mas também objeto de ensino e aprendizagem, sendo definidos em três dimensões:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

São práticas de linguagem historicamente construídas, elaborados socialmente em situações de comunicação. As características de cada gênero textual são relativamente estáveis, o que não impede que ocorram evoluções importantes devido a “variabilidade sócio-histórica e cultural que lhe é inerente” (Brandão, 2000, p. 37). Assim, criam-se novos gêneros ou transformam-se os existentes em função da necessidade de utilização em situações de comunicação social.

Schneuwly e Dolz (2004) sugerem que o ensino seja organizado tendo os diferentes gêneros como instrumentos para proporcionar a aprendizagem dos alunos sobre a produção escrita e oral, por realizarem-se em contextos sociais específicos de comunicação: relato de viagem, reportagem, narrativa de aventura, narrativa de enigma, regras de jogo, etc. O ensino estaria centrado nos gêneros e não nos tipos, pois aqueles se referem a situações empíricas de uso social da linguagem. Já os tipos referem-se apenas a aspectos gerais dos grandes grupos de textos, mas não consideram o contexto de produção/leitura.

Adequar o texto a todos os aspectos elencados nesta pesquisa parece uma tarefa difícil, especialmente para alunos da 4ª série, que ainda estão iniciando o percurso de aprendizagem da escrita de textos. Porém, tendo em vista o fato de ser esta uma competência a ser desenvolvida durante toda a vida e não apenas nos quatro primeiros anos de

escolaridade, quando são propostas e avaliadas produções de textos dos alunos da 4ª série, não se faz necessário olhar para todos os aspectos que constituem o texto de uma única vez,

para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno. (GERALDI, 1999, p. 74)

A escolha de um ou alguns aspectos de cada vez pode facilitar a correção do professor e a aprendizagem do aluno. Cabe ao professor, também, voltar-se para o texto do aprendiz para buscar outros problemas que poderão ser trabalhados posteriormente, enxergar os avanços e a compreensão do texto não como um objeto isolado, mas como uma produção lingüística histórico-social, explorando, assim, a dimensão pragmática do texto.

Sendo assim, ao analisar as produções dos alunos buscando pistas que auxiliariam a realização de intervenções voltadas para o desenvolvimento de suas aprendizagens, direcionarei meu olhar em duas direções: atentando para os aspectos que as docentes pretendiam trabalhar nas produções e para indícios que possibilitem a compreensão do aluno e suas aprendizagens de um modo geral, as quais poderiam tornar-se relevantes para ações futuras. Compreendo ainda, que as leituras destes textos por mim realizadas, correspondem a uma das possibilidades de leitura e não a um julgamento da verdade relativamente a essas produções.

3.2. Para avaliar e aprender: o que nos ensinam as produções de textos dos alunos

Tomando como base a teoria semiótica de texto e a tese defendida por Méndez (2002), segundo a qual a avaliação e as práticas de ensino e aprendizagem são aspectos indissociáveis que constituem um mesmo processo, procuro investigar algumas

possibilidades de utilização dos textos como aliados para, por meio da avaliação, promover a aprendizagem dos professores e alunos.

Com a avaliação formativa é possível o docente, ao interagir com os textos, aprender sobre os saberes e maneiras de apropriação, elaboração e expressão dos conhecimentos dos alunos, suas concepções de mundo, entre outras possibilidades que possam surgir. Entretanto, para que isso se efetive, dependerá dos conhecimentos que o professor possui sobre o objeto de ensino, da intenção que rege o ato de avaliar e da atitude que assume a partir das informações obtidas com a avaliação. Os alunos também aprendem quando refletem sobre o que estão produzindo antes, durante e depois das atividades, podendo por meio da auto-avaliação, reelaborar seus escritos e buscar conhecimentos necessários para resolver problemas encontrados; e quando têm contato com a avaliação que o professor faz dos textos que produzem - podendo envolver sugestões de mudanças, novas informações que desconhecia anteriormente etc.

Méndez (2002, p. 16) afirma que a avaliação é uma “atividade crítica de aprendizagem” porque proporciona aquisição de conhecimento.

O professor aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que põe em funcionamento. O aluno aprende a partir da, e com a avaliação e correção, com a informação reflectida que o professor lhe oferece, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora.

Dessa maneira, a avaliação estará a serviço da aprendizagem do aluno servindo para melhorar sua formação, pois a avaliação formadora será assegurada quando utilizada para garantir as aprendizagens do educando.

Parto do pressuposto que é papel da avaliação formativa auxiliar na busca de possibilidades para o trabalho do professor a partir daquilo que os alunos demonstram ainda

não saber, apresentam dificuldade ou a partir daquilo que já sabem. O texto a seguir foi produzido considerando a proposta que descrevi na página 106²⁰ e tinha como objetivo avaliar o desempenho dos alunos na produção escrita. Para além dos aspectos de ortografia e gramática, é possível perceber uma riqueza de informações que extrapolam esses níveis.

Texto 2 - O dia que nós vamos ao parque

Um dia um menino chamado Denis ele estava na rua brincando de esconde-esconde era 19 horas da noite. o pai de Denis chamou para entrar pra de e o Denis falou:

- Pai, deixa eu ficar mais 5 minutos brincando na rua e o pai do Denis disse:

- Não você está aqui deis das 2 hora da tarde então faz o favor de entrar e o Denis entrou. E ele foi para o quarto dormir para brincar com o Zeca e amanheceu e ele foi chamar o Zeca para brincar de baralho e o Denis fez cheque mate, e o Zeca falou:

- A essa brincadeira está chata!

(R.O. C., Escola B)

Citelli (2001) afirma que o texto, além de ser um elemento de comunicação, pode ser um exercício de significação das palavras resultando em um processo de aprofundamento de autoconhecimento e das circunstâncias que envolvem o homem. O texto transcrito acima revela algo além dos erros de ortografia e aspectos de estruturação de frases e parágrafos. Os erros de ortografia, que não são muitos, não chegam a constituir um aspecto a exigir atenção especial neste contexto. Já a estruturação das frases e parágrafos precisa ser trabalhada para garantir a compreensão do texto pelo leitor. Embora o aluno utilize a estrutura

²⁰ Foi apresentada uma figura sobre a qual os alunos deveriam construir um texto narrativo.

do diálogo com certa habilidade, não separa a fala dos personagens da fala do narrador, resultando em períodos muito longos e com várias informações juntas.

- Não você está aqui deis das 2 hora da tarde então faz o favor de entrar e o Denis entrou. E ele foi para o quarto dormir para brincar com o Zeca e amanheceu e ele foi chamar o Zeca para brincar de baralho e o Denis fez cheque mate, e o Zeca falou:

Sabendo que o aluno constrói parcialmente a estrutura do diálogo, ajudá-lo a separar a fala dos personagens daquela do narrador pode ser uma tarefa simples para o professor, podendo trabalhar também de maneira a levar o próprio aluno a fazer auto-correção e reestruturar seu texto, a partir das instruções oferecidas. Porém, não quero dizer aqui que com apenas uma atividade o aluno irá superar sua dificuldade e seu “ainda não saber”. Citelli (2001) afirma que as mudanças nas produções de textos dos alunos são muito lentas e é preciso acompanhá-los durante um longo tempo para percebê-las. Por isso, a intervenção do professor a partir da avaliação não deve restringir-se à proposta de uma ou mais atividades, ao final das quais espera que o aluno tenha alcançado os avanços almejados.

Percebe-se também uma substituição das marcas de oralidade (daí, aí) por “e”, mas ainda falta adquirir conhecimentos e habilidades que possibilitem substituir a repetição do “e” por outros recursos lingüísticos, como a utilização das palavras “então, quando” (entre outras), ou de sinais de pontuação (, .).

Um aspecto curioso é que o texto parece concluir repentinamente. Percebe-se, na realidade, um corte na história, concluída antes de realmente o episódio chegar ao final. Tendo em mãos o texto do aluno, é possível elaborar uma hipótese: o texto termina exatamente onde acaba a última linha feita pela professora na folha da produção. Aparentemente nada impediria o aluno de virar a folha e continuar escrevendo no espaço em branco atrás da mesma. Porém, uma preocupação com a estética pode ter influenciado o aluno a optar por encerrar seu texto por ali. Nesta sala de aula, a maior parte dos textos era escrita

dessa forma: oferecia-se uma folha de papel, na qual um terço era ocupado por um desenho ou por um espaço em branco para o aluno desenhar e o espaço abaixo era preenchido com linhas para os alunos escreverem o texto. Era comum os alunos utilizarem até o fim da última linha e, então, concluírem os textos, mesmo quando pareciam não estar concluídos. Esta é uma característica que provavelmente a professora não tenha percebido ao corrigir as produções textuais de seus alunos. Porém, o fato é que a linha é o limite e, portanto, restringe a continuação da construção do texto pelo aprendiz. Neste sentido, uma folha sem linhas poderia oferecer maior liberdade para criarem seus textos.

Embora considere todos os aspectos aqui mencionados como relevantes, selecionei este texto para discussão, pela presença de elementos do cotidiano das crianças e cuja elaboração, por meio desta narração, demonstra uma compreensão de situações vivenciadas nesta faixa etária. Primeiramente, fazem-se presentes as brincadeiras de rua que ainda são comuns nas cidades do interior, especialmente para aquelas crianças moradoras de bairros afastados da região central da cidade. Em seguida, apresenta o conflito entre o menino e o pai, que representa a autoridade, mas também a responsabilidade de trazer o filho de volta para o aconchego do lar, onde suas necessidades vitais serão atendidas (por exemplo, dormir). Demonstra também uma compreensão pelo papel e função exercidos pela figura paterna: o menino deve entrar, porque já brincou por muito tempo (5 horas) com o colega na rua. O autor do texto expressa ainda, os sentimentos vivenciados pela criança: o desejo de continuar brincando, pelo menos por mais cinco minutos (que, provavelmente poderiam se transformar em mais algumas horas); ele atende o chamado do pai, mas seu interesse continua nas brincadeiras, na rua – dorme para poder, no dia seguinte, brincar com o colega; os sentimentos do outro garoto (Zeca) também aparecem aqui, quando ele demonstra insatisfação e desinteresse pela brincadeira, assim que perde para o amigo. A frase - *A essa brincadeira está chata!* representa o mecanismo de fuga utilizado pelos garotos quando não

aceitam perder. Na realidade, neste contexto, ela pode representar duas coisas: a frustração de Denis, que esperou a noite toda para brincar com o colega que agora desiste da brincadeira; ou a superação do conflito de maneira bem simples: como “essa” brincadeira está chata, basta mudar de brincadeira e tudo estará certo.

O texto deste aluno deixa clara a definição de Trevizan (1998), segundo a qual ele não se constitui apenas pelos aspectos ortográficos, ou mesmo das regras gramaticais como um todo, mas é o resultado de um contexto histórico e social vivenciado por quem escreve. Se o olhar do professor estiver dirigido somente para a dimensão gramatical, toda a discussão do conteúdo relativamente ao contexto de produção, à capacidade de compreensão do mundo e de lidar com as situações diárias, ainda que no nível do imaginário, serão deixados de lado e uma parcela rica dos recursos lingüísticos dos textos dos alunos será ignorada.

O leitor é um sujeito cuja presença, ainda que referenciada, faz-se relevante desde a elaboração do texto, pois é a ele que se destina. O texto se constitui e se complementa na relação entre o sujeito que comunica, o que recebe e o conteúdo comunicado. Sendo assim, os textos escritos pelos alunos, por terem uma linguagem particular e adequada à faixa etária e situações vivenciadas pelos educandos, podem ser uma fonte rica de leituras para os colegas de sala ou de outras séries.

Escrever é registrar emoções, acontecimentos, demonstrar conhecimentos, formas de estruturar e organizar pensamentos – seja na escola, na mesa do escritor de obras literárias, ou na redação do jornal. Ler os textos dos alunos é mais do que corrigir erros e encontrar avanços, ou dizer está “Bom”, “Parabéns”, “Precisa Melhorar”. Ao ler esses textos, o professor entra no “universo particular” de cada um, podendo conhecer seus sonhos, sua maneira de enxergar o mundo, de apresentar idéias, propor e desenvolver ações.

O que quero conhecer sobre meu aluno quando sento diante de uma pilha de textos a serem corrigidos ou quando paro ao lado do aluno na carteira para ler o que está sendo produzido? O compromisso de entregar os textos corrigidos, para os alunos, preparar as aulas para esta e talvez também para uma outra turma, aliado a uma série de outros compromissos cotidianos do professor pode, por vezes, impedir esta tarefa de ser devidamente saboreada. A rotina da sala de aula, os inúmeros problemas – de aprendizagem, comportamento, programa a ser cumprido, burocracias a serem atendidas – podem transformar o trabalho do professor em uma atividade profissional sobre a qual não há tempo para refletir. Assim, detalhes significativos passam despercebidos e a complexidade das produções dos alunos perde o grau de relevância a ponto de merecer apenas a classificação de certo/errado, bom/médio/ruim.

Quais leituras o professor está habituado a praticar? Leitura fruição, leitura informativa ou leitura obrigatória com cobrança? E de que maneira(s) o professor estará praticando a leitura dos textos dos alunos? Apenas como informativos sobre conteúdos aprendidos ou habilidades de ortografia? Uma leitura obrigatória porque precisa dar um retorno para os alunos ou, como um texto a ser apreciado? Talvez não pareça possível degustar, fazer uma leitura prazerosa do texto e, ao mesmo tempo corrigir, avaliar e propor alternativas. Eu diria exatamente o contrário: mergulhar no texto do aluno com o mesmo afincamento com o qual leio obras literárias, as notícias pelas quais me interesso, a autobiografia daquela pessoa que tanto admiro, pode ajudar-me a enxergar aspectos que provavelmente não poderia perceber em uma leitura de simples “caça de erros”.

É, também, essencial ao professor, estar atento para determinados aspectos que pretende avaliar, para elementos sobre os quais espera poder observar os avanços almejados. Entretanto, para conhecer o aluno e suas habilidades de uma maneira mais

completa, faz-se necessário ir além, estar aberto para aquilo que o texto pode oferecer de inesperado, imprevisível.

Ler um texto é interagir com seu produtor, constitui-se em um exercício de reconstrução dos sentidos. Koch (2003, p. 30) relembra a metáfora do iceberg, que auxilia a visualizar a complexidade da compreensão dos sentidos do texto:

como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos de estratégias cognitivas e interacionais.

Por outro lado, para Koch (2003), o processo de construção de um sentido para o texto por meio da leitura, não será “o sentido” e sim, uma das possibilidades de significação, considerando-se a complexidade do texto.

3.2.1. Um olhar comum às produções de textos dos alunos

Considerando alguns aspectos que podem ser elencados previamente ou que já foram definidos pelas professoras para orientar o olhar avaliativo docente, apresentarei e discutirei alguns textos dos alunos que constituem o grupo de sujeitos dessa pesquisa.

Sabendo que todas as produções dos educandos no ambiente investigado foram feitas a partir de uma proposta do professor, ao corrigir e avaliar, convém atentar para a adequação do texto a esta proposta – relativamente a aspectos como conteúdo, gênero ou tipo de texto, entre outros. Esta seria uma das estratégias básicas para leitura e avaliação dos textos. Se escrever um texto é interagir com outros sujeitos (leitores) tendo em vista uma intenção determinada (ou várias intenções), via de regra, nas produções escolares ao menos uma das intenções a que o texto se propõe é apresentada pelo professor no momento em que

revela aos alunos a produção que deverão fazer. Neste sentido, um problema relativo à adequação à proposta pode revelar um problema quanto à efetivação da intencionalidade do texto.

Vejamos alguns exemplos:

Texto 3²¹ - A velha contrabandista

Stanislau Ponte Preta

Diz que era uma velhinha que sabia andar de bicicleta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui, com esse saco aí atrás.

Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorri com os poucos dentes que ainda lhe restam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia coisa nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar: lá dentro só tinha areia. Muito encabulado, ele ordenou a velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês

²¹ Texto que originou a produção de uma notícia jornalística pelos alunos.

seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço.

Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apresento, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não “espáia”?- quis saber a velhinha.

- Juro – respondeu o fiscal.

- É lambreta!

Texto trabalhado na escola B -

Dia 20/02/2004

O texto apresenta uma linguagem coloquial por abordar o que seria uma situação do cotidiano e conter falas dos personagens. Tem a intenção de divertir o leitor, levando a um exercício de busca por desvendar o mistério que envolve a história.

Após a leitura e discussão do texto transcrito acima a professora pediu para os alunos fazerem uma reescrita, transformando-o em uma notícia jornalística. O intuito era trabalhar com o texto jornalístico, por isso os alunos deveriam construir a manchete e depois escrever a notícia.

Um aluno realizou a tarefa da seguinte forma:

Texto 4 - Manchete: A velha

Todo dia a velinha passava pela fronteira com uma lanbeta e um enorme saco nas costas e eu dia o fiscal le perguntou

Escuta aqui vovozinha o que assenhora leva ai um saco de areia.

(A.C.F, Escola B)

O aluno não atendeu a proposta da professora por completo, pois seu texto não apresenta os acontecimentos essenciais do original, tornando-se impossível ao leitor conhecer toda a notícia ou saber o desfecho dos acontecimentos. O título da notícia não é chamativo para o leitor, pois não traz nenhuma informação sobre o que será noticiado. Não dá destaque para o fato ocorrido (uma velha que contrabandeava lambretas e enganara o fiscal) nem deixa claro o que ocorreu, afinal, com a tal senhora. Faria e Zancheta Jr. (2002) afirmam que o título da notícia jornalística tem as funções de antecipar a informação considerada mais importante, dar as primeiras pistas para a compreensão e chamar a atenção do leitor provocando-o a continuar a leitura. Uma notícia, entre tantas outras que um jornal traz, caso não apresente características e informações capazes de atrair e instigar o leitor (ou leitores com determinado tipo de interesse), provavelmente será descartada como possibilidade de leitura.

O educando tenta ainda reproduzir os diálogos, procedimento que seria dispensado em uma notícia com caráter jornalístico. Problemas de outra ordem, como construção das frases, elaboração de diálogo, também se fazem presentes. Apesar disso, foram apontados pela correção da docente, apenas os erros ortográficos.

O único texto entre os da amostra, que atendeu à proposta foi o seguinte:

Texto 5

Velha contrabandista é pega em flagrante lá na Vila Brasil o fiscal sempre desconfiou da velha ela traficava lambreta. Ela foi presa na delegacia de idosos ela estava

passeando com sua lambreta quando o fiscal parou velha ela estava cegurando um saco de areia e o fiscal não foi besta e a prendeu.

(R.O.C., Escola B)

O texto apresenta erros de ortografia, pontuação, entre outros. Porém, gostaria de chamar a atenção para as características de texto jornalístico às quais o aluno recorreu para atender à proposta da docente. Ao invés de começar contando uma história, introduz o texto com o assunto principal: prisão da velha. Em seguida acrescenta informações sobre o fato: local, razão da prisão e como ocorreu. Sendo assim, o texto acima apresenta algumas informações que se fazem necessárias a este gênero (notícia jornalística): quem (a velha); o quê (é pega pela fiscalização contrabandeando lambreta); por quê (ação da velha e conseqüente flagrante pela fiscalização diante da atitude ilegal); quando (não informa) e onde (na Vila Brasil).

No texto apresentado pela professora a velha não foi presa, ou pelo menos esta parte da história não é relatada. Ele refere-se apenas ao contrabando de lambreta realizado e à confissão da velha em função de um trato de silêncio com o fiscal. Seria, então, inadequado, o aluno escrever um texto noticiando a prisão da velha? Bem, se o caso virou notícia, é porque o trato de silêncio não foi cumprido e, em função disso, é coerente afirmar que foi presa, sendo essa uma inferência do escritor que imagina um desfecho para a história.

A história da *velha* apresentava duas características principais que tornam a notícia bastante singular: uma senhora já idosa, que utilizava um meio de transporte nada comum para uma pessoa como ela (lambreta) e que, na realidade, ludibriou a fiscalização disfarçando o contrabando das tais lambretas ao chamar a atenção para o saco que carregava, mas que sempre estava cheio de uma mercadoria fora de suspeita: areia. O primeiro aspecto foi contemplado no texto do aluno, já o fato de a contrabandista ter enganado a fiscalização não é mencionado. Este, na verdade, seria um ponto a ser explorado para tornar a notícia mais

chamativa e interessante para o público leitor. Neste gênero textual, chamar a atenção do leitor é essencial, pois se constitui em um dos objetivos principais da notícia jornalística. A exploração deste aspecto poderia enriquecer o texto do aluno.

As características específicas da notícia jornalística não foram trabalhadas pela docente anteriormente nem após a produção e correção desses textos. Sendo assim, não podemos dizer que os problemas apontados nos textos escritos pelos dois alunos aqui referenciados sejam resultados de problemas de aprendizagem, mas trata-se de falta de suporte e conhecimentos disponibilizados para que os alunos tenham condições de corresponder às propostas de escrita. Muitas vezes, os professores deixam de ensinar as características de cada gênero textual proposto, aparentemente por intuir que o contato que hipoteticamente o aluno tenha com um gênero textual seja suficiente para perceber suas características essenciais e utilizá-las ao escrever. No entanto, esta seria uma visão simplista diante da complexidade do ato da escrita. Ou deixariam de ensinar por desconhecer as características pertencentes a esses textos?

Por outro lado, muitas vezes o aluno não tem esse contato com os textos que o professor imagina que tenham. A própria escrita deles diante da proposta para escrever esta notícia pode apontar ao professor esta hipótese. Neste caso, ao perceber a dificuldade de escrita do aluno com a correção dos textos, vários aspectos poderiam ser trabalhados para adequação dos textos ao público alvo, à sua função e ao gênero textual.

Faria e Zancheta (2002, p. 26-29) afirmam que “o texto noticioso é uma forma de narração com modo próprio de organização”. De acordo com esses autores comumente a partir de uma história são narrados os fatos considerados mais relevantes, de maneira sucinta, apresentando os “agentes, as vítimas, as ações e os complementos”, suprime-se aspectos que não sejam visíveis, evita-se a emissão de opinião, é redigido em terceira pessoa com uma linguagem mais intermediária do que formal. Porém, há diferentes estilos

jornalísticos e algumas características podem variar de um jornal para outro, inclusive o tipo de notícia que apresenta e o destaque que é dado a elas.

Notícia: informações sobre um acontecimento, considerado, por quem publica, importante ou interessante para ser mostrado a determinado público. Sobre esse fato são observadas as seguintes características para observar se ele é ou não é notícia: ineditismo, atualidade, veracidade e o potencial de importância ou interesse que ele pode ter para uma dada parcela da sociedade. (FARIA; ZANCHETA, 2002, p. 26)

De acordo com Faria e Zancheta Jr. (2002) a apresentação gráfica e o conteúdo do texto jornalístico recebem também influências sociais: da época em que são produzidos, dos tipos de interesse mais comuns para ganhar mais espaço num mercado já restrito pelo número de leitores cada vez menor em função de outros meios como televisão, internet, entre outros. Assim, os recursos gráficos, tipo de letra, imagens, linguagem atraente tornam-se relevantes. Ao propor a escrita de uma notícia jornalística, poderia ter sido sugerida a utilização de aspectos de apresentação gráfica e submeter o texto à apreciação de diferentes leitores.

Texto 6 - O balão

Aninha era uma menina que gostava muito de brincar. Ela tinha muitos amiguinhos: Luís, Henrique, Carina, Ana, Fernando, Julinho e Tatiana.

Eles faziam muita coisa juntos, estudavam as lições de casa, brincavam de tudo quanto era coisa, passeavam de bicicleta.

Um dia Aninha disse para a turma:

- Vamos soltar balão?

E lá foram eles pegar uma caixa de fósforos bem de mansinho para ninguém perceber.

Encheram o balão de ar, acenderam a tocha e ele foi subindo, subindo, mas vejam só o que aconteceu: o balão caiu num jardim perto de onde eles estavam e pegou fogo.

Eles correram e chegaram a tempo de apagar o fogo e evitar que outras crianças que brincavam no jardim se queimassem.

Carina falou para Aninha:

- Aninha, nunca mais diga: -Vamos soltar balão. Você viu como é perigoso?

As crianças poderiam ter se queimado.

E desse dia em diante a turma resolveu nunca mais soltar balão ou fazer qualquer outra coisa perigosa.

(Escola B, 18/03/2004)

Após os alunos lerem, discutirem, fazerem atividades de gramática e interpretação do texto, a professora pediu para escreverem um outro final para esta história. O mesmo autor do texto 4 fez a seguinte produção:

Texto 7

Aninha era uma menina que gostava muito de brincar. Ela tinha muitos colegas e gostava muito de brincar.

(A.C.F., Escola B)

Embora a escrita do aluno esteja relacionada com o conteúdo do texto, sendo quase cópia fiel do início da história apresentada pela professora, não se constitui em uma outra opção de final para a história. Diante disso, nenhuma intervenção foi feita pela docente, pois a produção não foi corrigida.

Na prova aplicada ao final do segundo bimestre de aulas é feita a seguinte proposta de produção de texto: *Nossas atitudes positivas ou negativas refletem-se no meio ambiente em que vivemos. Escreva sobre os problemas ambientais e o que fazer para um mundo melhor.*

Diante dessa proposta, o mesmo aluno escreve:

Texto 8 - O rio poluído

Um dia um mulher estava passando pelo rio com um saco de lixo e jogou o saco de lixo no chão

futuro Um dia passou a mulher para jogar o lixo mas ela viu que o rio estava limpo e ela jogou no lixo:

Depois todos aprenderam que não podia poluir os rios de prudente

(A.C.F., Escola B)

O texto não está adequado à proposta quanto ao gênero. A professora solicitou um texto dissertativo sobre conscientização, possibilidades de mudança, atitudes a serem tomadas. Em vez disso, o aluno narra uma história. Porém, aborda o tema solicitado pela docente. Apresenta um problema: poluição dos rios – embora não explicita porque isso é negativo; em seguida apresenta uma mudança de atitude dos sujeitos: não jogar lixo no rio. Vale ressaltar, ainda, que a discussão apresentada não fica apenas no nível genérico, o que poderia indicar que os valores não foram transpostos para seu ambiente de vivências, mas cita a mudança como tendo ocorrido entre os sujeitos da cidade onde mora: Presidente Prudente.

A correção e avaliação da professora consistiram em grifar os erros ortográficos, escrever no final da folha a legenda *Erros ortográficos*, e colocar a seguinte apreciação: *Bom!* Embora esteja discutindo aqui sobre as informações oferecidas ao professor pelo aluno através de seus textos, quero destacar também que são essenciais para o aluno, as informações que poderá obter a partir da correção e avaliação de seu texto, seja pela auto-avaliação ou pela avaliação do professor. Porém, as informações deixadas pelo professor neste texto são muito gerais para possibilitar ao aluno a percepção dos aspectos satisfatórios ou sujeitos a aperfeiçoamento.

A adequação do texto à proposta do professor é um dos aspectos mais perceptíveis, podendo ajudar o avaliador a repensar sua prática. Nesta proposta não é

explicitado aos alunos o gênero textual solicitado nem suas características, quais as intenções e em que situação de comunicação seria utilizado. Desta forma, o fracasso do aluno não surpreende, especialmente porque está acostumado a escrever textos que narram histórias, pois estes constituem 70 % das propostas de produção durante o semestre.

Fiorim e Savioli (1990, p. 298-299) caracterizam dissertação como “tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos [...] os enunciados guardam entre si relações de natureza lógica, isto é, relações de implicação (causa e efeito; um fato e sua condição; uma premissa e uma conclusão; etc)”. Na escrita deste gênero textual, o autor não relata fatos concretos, mas interpreta e analisa estes fatos através de conceitos abstratos, “manifesta explicitamente sua opinião ou julgamento” utilizando para isso, muitas vezes, uma seqüência argumentativa.

Os textos 4,5,7 e 8 ajudam a perceber que, avaliar o texto do aluno quanto à sua adequação à proposta, não trata apenas de classificá-lo como certo ou errado, mas exige uma atitude investigativa do avaliador sobre em quais aspectos e de que maneira o texto se adequa ou não à proposta. Considerando que o mesmo aluno – A.C.F., nos textos 4,7 e 8 – fez produções que se distanciaram da proposta docente, os exemplos apresentados permitem também levantar algumas hipóteses sobre as razões que influenciaram o aprendiz.

- O aluno não compreendeu a solicitação da professora e/ou as explicações prévias à elaboração textual.

- As explicações ou a proposta da professora não foram suficientemente claras para que o aluno construísse seu texto de maneira adequada.

- O educando ainda não possui os conhecimentos necessários sobre o conteúdo a ser desenvolvido ou quanto ao tipo de texto solicitado.

- Não foram trabalhados de maneira satisfatória os conhecimentos básicos necessários para a produção do texto proposto.

- O educando está em processo de aquisição de habilidades de comunicação através da escrita, necessitando de auxílio para apresentar idéias de maneira que possam ficar claras para o leitor. As dificuldades manifestadas podem ocorrer em resultado ao desconhecimento quanto à estrutura textual ou dos mecanismos de “transposição” de suas idéias para a forma escrita.

Procurei elencar aqui, alguns dos aspectos relacionados tanto ao trabalho do professor quanto à aprendizagem do aluno que poderiam influenciar nos resultados obtidos. Muitas vezes, atitudes como uma conversa com o(s) aluno(s) produtor(es) dos textos ou uma nova proposta orientada para fins específicos, pode ajudar a chegar à hipótese verdadeira ou até encontrar respostas não contempladas nas hipóteses elaboradas pelo professor.

Entretanto, o fato de um texto não estar adequado à proposta não significa que não possa oferecer informações sobre o aluno e suas habilidades de escrita. Quando Eda apresentou um tema e solicitou aos alunos a escrita de uma história sobre o mesmo: *A floresta encantada*, uma das alunas escreveu o seguinte texto.

Texto 9 - A floresta encantada

Era uma vez uma floresta encantada é nessa floresta tinha uma bruxa e tinha uma brancadeneve e a bruxa queria o coração da brancadeneve e madou um homem ir matar a branca de neve e o homem não metou a branca deneve o homem matou o carnero e tirou o coração do carnero e ele levou para a bruxa e aí a bruxa descobriu e ficou furiosa e aí a bruxa pegou e ponhou veneno na maçã.

E ofereceu para a branca deneve e aí a branca deneve a seitou e a branca deneve mordeu e desmaiou e depois de muito tempo a pare seu o príncipe e a beijou e a branca deneve a cordou e aí tudo foi felizes para sempre Fim da história.

(G.S.F., Escola A)

Uma leitura inicial pode mostrar uma série de problemas neste texto. Começando pela inadequação do conteúdo à proposta da docente: ao invés de criar uma história e elaborar uma narrativa ficcional²², a aluna reescreveu o clássico “Branca de Neve”. O texto apresenta ainda vários erros ortográficos, como segmentação indevida das palavras, ausência de sinais de pontuação e, não estando organizado adequadamente em frases e parágrafos. Além disso, possui marcas de oralidade, os conectivos “ai” e “e” são repetidos muitas vezes, bem como o nome dos personagens Branca de Neve (“branca deneve”), carneiro (“carnero”) e do caçador (“homem”). Contudo, são justamente as repetições de “ai” e “e” que conferem um caráter singular ao texto, auxiliando em sua compreensão e garantindo a escritora manter uma seqüência adequada, tornando o texto coeso. Apesar de não estrutura-lo munindo-se das normas gramaticais quanto à pontuação, construção das frases e parágrafos, os recursos alternativos utilizados pela aluna permitem que o texto atenda ao princípio básico da coerência – o da interpretabilidade para quem lê (Koch; Travaglia, 1990) – e coesão – as diferentes partes do texto e idéias apresentadas estão interligadas e formam um todo.

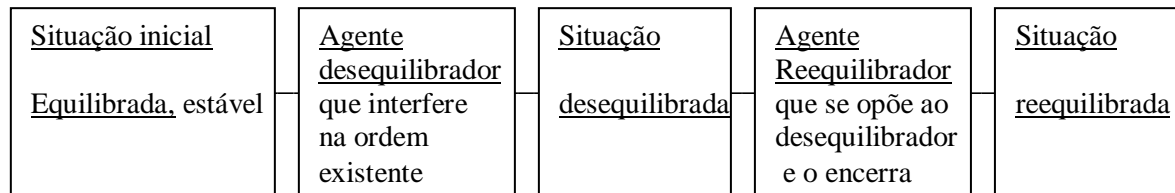
Um outro aspecto é a capacidade de síntese – incluindo a de seleção dos elementos essenciais – que a aluna possui. Sendo este um texto narrativo, apresenta as categorias que comumente são parâmetros indicadores para os professores, de adequabilidade a este gênero textual: ação, personagens, espaço, tempo e narrador. O pai da Branca de Neve e os sete anões não aparecem na história mas, isso não impede que os principais acontecimentos sejam relatados. A aluno aponta que estes ocorreram em uma floresta, porém a indicação de tempo é vaga “depois de muito tempo”, não permitindo ter uma idéia de quanto tempo

²² A narrativa ficcional constitui-se na construção de mundos possíveis que estabelecem ou não relação com o real. Sendo assim, possui um caráter especial de criação do autor, ao narrar ações imaginadas ou transformadas por quem escreve.

realmente se passou, especialmente porque o conto da Branca de Neve não ocorre dentro de um longo período de tempo entre seu envenenamento e o restabelecimento.

No texto de G.S.F. as categorias estão articuladas formando um todo coerente, auxiliando para a interpretação e compreensão do conteúdo. Porém, a simples presença dessas informações de tempo, espaço e personagens, a presença do narrador e de ações, desvinculadas de um contexto de significação e de uma superestrutura textual não seriam suficientes para revelar o texto como adequado ao gênero narrativo.

Jolibert (1994a) ao comentar a estrutura da narrativa, toma como referência alguns estudos de lingüística desenvolvidos por Tedorov, Paul Larinville e Jean-Michel Adam. Apresenta, então, um esquema narrativo de transformação de estados que envolve não apenas as ações, mas os agentes transformadores e impulsionadores da ação. Assim, um texto narrativo seria aquele composto pelos componentes que chamarei de:



É claro que esta seqüência não foi elaborada para limitar a ação criativa de quem escreve, podendo sofrer variações e ser organizada de diversas maneiras.

Considerando-se o esquema acima, a estrutura do *texto 9* também está coerente com o texto narrativo, pois apresenta a seqüência de:

- **Situação equilibrada** - *Era uma vez uma floresta encantada é nessa floresta tinha uma bruxa e tinha uma brancadeneve*

- **Agente desequilibrador** - *e a bruxa queria o coração da brancadeneve*

- **Situação desequilibrada**- *e madou um homem ir matar a branca de neve e o homem não metou a branca deneve o homem matou o carnero e tirou o coração do*

carnero e ele levou para a bruxa e aí a bruxa descobriu e ficou furiosa e aí a bruxa pegou e ponhou veneno na maçã.

E ofereceu para a branca deneve e aí a branca deneve a seitou e a branca deneve mordeu e desmaiou

*- **Agente reequilibrador** - e depois de muito tempo a pare seu o príncipe e a beijou*

*- **Situação reequilibrada** - e a branca deneve a cordou e aí tudo foi felizes para sempre Fim da história.*

Porém, ao discorrer sobre a situação desequilibrada, a aluna quebra o suspense sobre o que ocorreria com a Branca de Neve ao comer a maçã envenenada, adiantando a informação que apenas desmaiou.

Pela leitura e análise deste texto foi possível perceber uma aluna com muitas habilidades para a escrita de texto e com algumas dificuldades para usar as normas da escrita da língua. Estando em pleno processo de aprendizagem, os aspectos problemáticos podem ser compreendidos como “ainda não saberes”. Para Esteban (1999) o ainda não saber do aluno indica ao professor o que ele pode vir a saber se auxiliado ou estimulado a buscar esse saber.

Percebe-se ainda, que o fato de um texto não estar adequado à proposta, ou a alguns aspectos da proposta da docente, não significa que não apresente informações relevantes para o professor ou que não tenha qualidades para serem destacadas.

Chamo a atenção aqui para uma outra informação que este texto possibilitou ao ser comparado com os demais: foi o primeiro do ano produzido pela aluna e um dos mais bem escritos. Até o final do semestre, não foi possível observar mudanças significativas em seus escritos, relativamente aos problemas mencionados acima.

3.2.2. O texto e “os textos”

Atentando para os textos escritos por esses alunos ao longo do semestre, concluí sobre três aspectos interligados:

1- O texto, isoladamente, pode informar muito sobre o aluno. Porém, tais informações serão mais ricas e menos falseadas se olharmos para a produção do aluno como um todo e para o contexto de produção destes textos.

2- A análise dos textos escritos ao longo do processo de aprendizagem permite ao leitor perceber dificuldades que se mantêm e outras que se manifestam apenas em alguns momentos e em certos tipos de texto.

3- Por outro lado, a análise conjunta dos textos produzidos diante da mesma proposta, oferece pistas sobre o processo desencadeado pelas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas em sala de aula.

Começarei a desenvolver as discussões pelo número 3.

Na escola B o trabalho de transformar em notícia jornalística a história da velha contrabandista revelou uma confusão entre o conceito de roubo e contrabando. Roubo significa apropriar-se indevidamente daquilo que não é seu, portanto, tomar para si pela força, violência ou furtivamente algo, sem que lhe tenha sido permitido pelo proprietário. Em contrapartida, contrabando refere-se ao ato de levar mercadorias de um país para outro sem que os devidos impostos sejam pagos. Embora o texto trabalhado pela professora utilize o termo contrabando, vários alunos utilizaram indiscriminadamente o termo roubo para caracterizar as ações da velha: [...] *o que tinha no saco era coisa roubada.* (J.J.N.B.); *Ove um contrabando que fiscal não persebeu que foi roubada lambreta* (H.L.A.); *Na fronteira ocorreu o fato de contrabando de uma velhinha roubando lambreta [...]* (T.A.M.B.).

Considerando que 50% dos alunos da amostra cometeram esse equívoco, esta é uma questão que valeria a pena ser discutida em sala de aula.

Na escola A, três dos textos de todos os alunos foram corrigidos pela docente no primeiro semestre de 2004. O primeiro deles (atividade denominada pela docente como sondagem), foi a única produção cuja apreciação de Ane consistia em apontar problemas de diversas ordens por escrito: coerência, coesão, pontuação, conteúdo, entre outros.

Ao entrar em contato não apenas com os textos da amostra, mas também com a produção dos demais alunos, foi possível perceber, entre a maioria, certa dificuldade durante da produção, o que se comprovou nos resultados finais. Aparentemente, esperava-se que os educandos obtivessem melhores resultados, uma vez que haviam trabalhado com o texto “*Origem do universo*” durante longo tempo. Primeiro, tomando como base um texto em quadrinhos (Anexo D), a professora reescreveu-o em prosa e os alunos copiaram no caderno, discutiram e fizeram interpretação por escrito. Depois, foi solicitado que construíssem uma história em quadrinhos tendo como conteúdo o texto que haviam copiado. Posteriormente, entregou a fotocópia do texto que utilizara para construir a versão em prosa que passara na lousa. Somente depois foi que os alunos produziram os textos da atividade de “sondagem”, no qual a docente solicitou que escrevessem um comentário sobre o que haviam aprendido com o texto *A origem do universo*.

Apresento como hipótese que um dos fatores dificultadores da escrita dos alunos, foi o caráter do texto trabalhado como atividade prévia e desencadeador da escrita. Este tratava de assuntos complexos, de maneira bastante sucinta, sendo que em uma página, relata-se o percurso desde a origem do universo, passando pelo surgimento do homem, os povos antigos, a organização das cidades, até as grandes navegações. Compreender todos os aspectos tratados aqui, demandaria muito tempo e empenho. Certo é que os alunos não

necessitam dominar profundamente a teoria do Big Bang para conseguir fazer uma síntese deste texto mas, sintetizar um texto já tão sucinto, sem um conhecimento mais amplo dos aspectos que apresenta, torna-se tarefa difícil.

Entre os seis alunos que acompanhei, dois atenderam, de maneira mais próxima, à proposta da docente. Uma era a aluna considerada como exemplar pela professora o outro, um aluno visto como problemático e sem perspectivas de crescer.

Texto 10- (aluna) - Comentário sobre a origem do universo

Eu entendi que dois meninos que chamavam Pedrinho e Chiquita estavam indo para casa e eles conversavam sobre a Origem do Universo e disse que resultou de uma enorme explosão de acordo com o Big bang, e que também na Groenlândia foram encontrados fósseis de algas azuis e o esqueleto mais antigo foi chamado de Luxy.

O homem já habita a Terra há mais de quatro mil anos. E as primeiras cidades surgiram com povos que chegavam e se acomodavam em torno de grandes rios onde se deslocavam de barco de um lugar para o outro.

Esses povos eram organizados seus habitantes eram pastores, agricultores, comerciantes e militares.

Esses povos contribuíram muito para a sociedade no passado.

E que esse mundo e que esse mundo é um mistério.

(A.C.V.O., Escola A)

As observações da professora após a correção do texto foram: *Coesão, coerência e repetição*. Tais aspectos considerados como problemáticos por Ane foram mencionados, entretanto, conforme a prática habitual, nenhum aspecto positivo é destacado e não retornou com as observações da docente para a aluna.

Este texto atende à proposta da atividade ao apresentar um comentário síntese de maneira organizada e clara, contendo diversas informações relevantes sobre o texto

trabalhado anteriormente, embora inicie com um comentário sobre os personagens do texto narrativo que originou a produção, e não diretamente com a apresentação do tema. Sendo este um texto informativo, as informações apresentadas sobre a origem do universo e história do homem, ainda que sejam superficiais, auxiliam para que atenda à proposta da professora.

A ocorrência de erros de ortografia é mínima, ressaltando a habilidade de escrever de maneira ortograficamente correta. Embora haja inadequações quanto à pontuação, considerando o nível de escolaridade da aluna e os acertos, não diria ser este um aspecto problemático em seu texto, mas algo a ser valorizado.

A opção da aluna em utilizar a partícula “e” para introduzir cada novo assunto no primeiro parágrafo, ao invés de usar a vírgula ou o ponto final, não prejudicou o entendimento do texto. Ainda assim, uma releitura poderia melhorar este aspecto por meio de um trabalho de substituição da repetição da partícula “e”, por sinais de pontuação e, acrescentando-se um sinal de pontuação após a palavra “organizados” no parágrafo três.

O texto é dotado de uma coerência global, demonstrando que a aluna seguiu uma mesma linha de raciocínio e se manteve fiel à opção que fez pela organização da escrita: escreve sobre o que entendeu relativamente ao texto estudado. Inicia escrevendo *Eu entendi que [...]*, acrescenta outras informações que teria compreendido do texto original, encerrando com a frase: *E que esse mundo é um mistério*. Ao ler isoladamente essa frase, parecerá solta e sem sentido. Contudo, ao ler todo o texto percebe-se que, embora esteja desvinculada da frase anterior, ao mesmo tempo relaciona-se a essa e às demais frases, por apresentar mais um item compreendido pela autora. Por outro lado, o termo *E que* relaciona-se à frase inicial *Eu entendi que [...]*. Neste caso, creio que uma orientação da professora e/ou uma releitura do texto pela aluna poderia culminar na reelaboração desta parte do texto tornando-a coerente também localmente.

Um outro fato relevante no texto da aluna diz respeito a um erro aparentemente conceitual. Utiliza a expressão *4 mil anos atrás* para datar a origem do homem na Terra, ao invés de 4 bilhões de anos como o texto indicava. Outro aluno também se equivocou ao comentar que a origem do Universo foi há 15 milhões de anos, ao invés de 15 bilhões. Esses erros corresponderiam a uma não compreensão ou não distinção entre as quantias às quais se referem às palavras mil, milhão e bilhão? Ou seria apenas distração do aluno no momento da escrita? Uma vez que os alunos não estavam com o “texto base” em mãos ao produzir seus escritos, é possível também que tenham cometido os equívocos simplesmente por não se lembrarem das quantias exatas de anos apresentadas no texto que haviam estudado.

Os erros mencionados no parágrafo anterior podem abrir caminho para uma investigação, a partir de hipóteses, para a realização de intervenções e propostas de novas situações de aprendizagem se for identificada essa necessidade.

Texto 11 - (aluno) - A origem do universo

Eu entendi na história que o Universo veio de uma enorme explosão a quinze milhões de anos.

Augus agricultores produzia Verveja e armas e.t.c.

Uns eram pastores e outro agricultores tinha uma cavera Lucy.

(M.V.C., Escola A)

Embora este texto apresente poucas informações e algumas idéias não estejam tão claras, em sua essência está adequado à solicitação da docente, pois sintetizou as informações do “texto base”, e não tentou reproduzir a história e diálogos presentes neste. Ainda que não tenha feito comentários pessoais, apresenta as informações que pode assimilar do texto estudado, aproximando-se, assim, do objetivo da professora.

Aparentemente o aluno compreendeu a intenção da professora ao propor a atividade, mas não foi capaz de dispor dos recursos lingüísticos e estratégias necessárias para concretizar por completo esta intenção; ou não se trataria de uma questão de domínio da língua, mas de compreensão do conteúdo dos assuntos a serem trabalhados?

A dificuldade em grafar a palavra “agricultores” – aqui escrita “agricontores” é comum também nos textos de outros, como por exemplo no texto 9 onde a aluna escreve “agritores” e no texto de outro aluno o qual escreve “agricuntores”. Isso pode revelar a não familiaridade com a palavra, apontando para o desconhecimento do seu significado. Caso essas hipóteses sejam reveladas como verdadeiras, o professor terá um elemento riquíssimo para explorar em suas aulas, ampliando os conhecimentos dos alunos sobre um aspecto tão importante da vida humana que é o trabalhador rural.

Se, ao invés de olhar para o texto de diferentes alunos mediante uma mesma proposta de produção, como fiz anteriormente, voltar o olhar para as diferentes produções de um mesmo aluno, será possível obter outros tipos de informação.

Texto 12 - Comentário sobre a origem do universo

Dois meninos íam conversando sobre a alula de hoje Pedrinho eu eu Perguntei Professora como surgiu o Universo. Ela disse que foi a cerca de 15 bilhoes de anos atrás. De acordo com a teoria do big bang, será eu li que na Groelandia foi encontrado fósseis de algas azuis Nosso Planeta é antigo mesmo. Isso mesmo homem já habita a quatro milhos de anos atras o esqueleto mais antigo foi chamado de Lucy. Como eram as cidades bastantes organizadas.

(A.S.J., Escola A)

As palavras grifadas correspondem aos grifos da professora indicando a presença de erros. Ao final do texto, escreveu os seguintes comentários: *Falta de pontuação, uso de maiúscula, coesão*²³.

A falta de pontuação é uma característica constante nos textos produzidos pelo aluno e, sendo assim, algo com que o professor e o aluno deveriam se preocupar para melhorar a qualidade das produções.

O uso indevido de maiúscula também aparece nas demais produções, mas não é tão marcante. Nos textos seguintes, as únicas letras que aparecem traçadas em maiúscula são C e P. Entretanto, a questão parece ser mais de traçado indevido das letras do que de uso indevido de maiúscula: a forma do C é sempre a mesma, o que difere é o tamanho; a letra p é sempre traçada em maiúscula, mesmo quando está no meio da palavra: *aPlaudindo, dePois, láPis, aPosto*. Vale lembrar que outra aluna (G.S.F., Escola A) também grafa a letra p em maiúscula nos seus textos. É curioso que dois alunos diferentes, porém frequentadores da mesma sala de aula tenham por hábito grafar a mesma letra em maiúsculo indevidamente. Talvez algum fator do contexto dessa sala de aula tenha influenciado esta maneira de escrever, ou talvez não. Há uma hipótese que esta forma de escrita possa ter sido provocada por uma dificuldade de grafar letras cuja haste ultrapasse a linha, em decorrência da instrução que se tem no início da alfabetização para que as letras não sejam grafadas além dos limites das linhas.

Já no que se refere à coesão, convém lembrarmos do significado deste termo: “ligação, a relação, os nexos que estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual [...] se manifestam na organização seqüencial do texto” (Koch; Travaglia, 1990, p. 40).

²³ Vale lembrar que tais comentários são apenas para orientar o professor e não o aluno, uma vez que o texto não voltou para as mãos do autor.

No texto 12 três aspectos em especial prejudicam a interligação entre as partes do texto: a falta de pontuação, colocação de uma frase, em especial, que parece solta - *Como eram as cidades bastantes organizadas*; outros aspectos que parecem estar soltos no texto: por que o fato de terem sido encontrados fósseis de algas azuis comprovam a antiguidade do planeta? O que o nome do esqueleto encontrado tem a ver com as demais informações apresentadas?

Ao considerar o contexto de produção deste texto torna-se possível obter uma melhor compreensão das dificuldades encontradas pelo aluno. Este texto foi produzido a partir de outro texto trabalhado em sala de aula (ANEXO D) durante aproximadamente uma semana. Os alunos já haviam reescrito o texto em quadrinhos, em prosa e mudando o tempo verbal da história. A proposta para a sondagem era a de fazerem um comentário sobre o texto.

O aluno que escreveu o texto aqui transcrito retirou informações fragmentadas do texto original para construir sua produção, prejudicando o estabelecimento de uma unidade global. Porém, essa é uma característica presente neste texto do aluno, que não se repete nos demais, os quais são diferentes, produzidos com outras intenções. As frases aparentemente “soltas” escritas por este e por outros alunos a partir desta proposta de produção podem ser consequência dos saltos históricos e, portanto, mudanças bruscas de assuntos caracterizadores do texto que serviu como fonte para os educandos redigirem seus textos.

Atento aqui para o que Zabala (1999, p. 161) apresenta com muita propriedade: “não se sabe escrever como uma habilidade geral, sabe-se escrever textos e cada tipo de texto exige alguns novos conhecimentos que devem ser ensinados”.

Os textos escritos por A.S.J. demonstram diferenças entre si, também no que se refere à segmentação em frases e parágrafos e ao uso de pontuação. Naqueles em que relata

acontecimentos vivenciados, a clareza das informações e o uso dos sinais de pontuação para segmentar aparecem de maneira mais adequada.

Texto 13 - Relatório do passeio na Band

Eu vi lá do modo deles ajudar o soutros de eles não brigarem e os meninos tendo Cabelo grande e as meninas tem o cabelo até Cintura.

Os meninos vão com os Pais Para o trablaho, e as meninas ficam em casa ajudando a mãe em casa fazendo os trabalho na casa e todos os dias 5:00 da manhã eles lê a bíblia e seis e meia eles vão para a mira um tipo de missa eles usam vestidos os meninos usam fochas na cabeça e as meninas não usam eles trabalham seis dias na semana e o sétimo dia eles descansão e eles pensam que Deus vai vir buscar em 49 anos.

Eu gostei muito das fotos deles, do jeito que eles repartem a comida com os outros.

Eles não matam o animais só comem Peixe como Jesus comeu.

(A.S.J., Escola A)

Jolibert (1994a, p. 110) define relatório como “um escrito que tem como funções dominantes a referencial e a informativa. [...] pressupõe que se determine uma realidade precisa e permite relatar fatos, operações e eventos encadeadores de uma forma rigorosa.” Pode-se elaborar um relatório a partir de diversas situações (visita, reunião, experiências científicas, etc.) e ele irá apresentar diferentes formas de acordo com o seu destino: “artigo em um jornal escolar; ficha para servir de referencial; um cartaz”.

O aluno escolheu enfocar o modo de vida dos índios, e não o passeio que fizeram, uma vez que o passeio era o meio para a finalidade: conhecer mais sobre a vida de uma tribo de índios. Embora não tenha informado adequadamente a razão que levou a proposta do relatório: visita a uma exposição sobre uma tribo indígena do Estado do Paraná, informou com clareza o conteúdo aprendido por meio desta exposição. Entretanto, incluiu sua

opinião sobre a visita, aspecto que não faz parte do texto relatório, o qual visa comunicar uma realidade de maneira objetiva, não inclui as impressões daquele que relata.

Embora a primeira e a segunda frase estejam muito longas e careçam de segmentação, o aluno apresentou as idéias de maneira clara e fez a segmentação adequada de algumas frases no texto. Também apresenta uma riqueza maior de detalhes do que nos textos onde cria uma história ou reescreve a história criada por outra pessoa.

Aproximadamente dois meses depois, a professora solicita aos alunos escreverem uma história que será iniciada com a frase: *Se eu fosse um tomate.*

Texto 14

Se eu fosse um tomate eu iria ser comida Pelas Pessoas e, me cortar em pedaços porque eu seria encolido e eu não gostaria. Por que eu gosto de viver e logo um dia o tomate estava dormindo e veio um rapaz com uma faca, Para cortar e levar Para sua Casa Para mim ser Comido Com salada estas Pessoas vam chogar sal em mim e iria desistir de me cortar, e foi embora Para casa dele mas se ele me cortasse eu iria virar salada de mim iria me Cortar em pedacinhos, Para me comer na Comida e ser mastigado ia doer muito e eu Prefiro ficam no Pé de tomate é melhor do que isso.

(A.S.J., Escola A)

Percebe-se que a riqueza de detalhes é maior ao construir o texto-relatório do que quando é o autor do enredo. No texto acima os problemas com o uso de sinais de pontuação também são mais acentuados. Não fica clara a escolha enunciativa tendo em vista a inadequação do uso dos tempos verbais e a oscilação entre eles, como é possível perceber: seria, gosto, estava, iria, vai, prefiro. Também oscila entre o desenvolvimento de uma dissertação e a elaboração de uma narrativa ficcional.

Esse tipo de texto estabelece um outro problema para o aluno: é preciso criar e relatar através da escrita, a história que imaginou ou que estará imaginando no

momento de produção da escrita. Por outro lado, a proposta implica em relatar acontecimentos partindo de uma situação suposta que não pertence ao mundo real, mas imaginado, exigindo ao mesmo tempo uma descentração do aluno e sua inclusão supostamente na história.

Para um aprendiz da língua, registrar o enredo criado e, ao mesmo tempo, prestar atenção às regras gramaticais e ortográficas, pode ser uma tarefa bem difícil. É mais complexa do que relatar fatos e coisas que viu e ouviu, sem preocupação com um enredo, personagens, introduzir, desenvolver e finalizar uma história que está sendo imaginada.

Por outro lado, algumas características dos textos desse aluno podem ser verificadas em todas as suas produções: ainda que seja criativo ao elaborar seus textos e apresente informações variadas, escreve-as de maneira sintética, sem explicações, descrições ou aprofundamento das idéias; embora a dificuldade relativamente ao uso dos sinais de pontuação variem de acordo com o texto que produz, quando esse possui diálogo, nunca é pontuado – não é uma questão de pontuar indevidamente, mas de ausência desses sinais indicadores das falas dos personagens; diferentemente do que é mais aparente nos escritos da maioria dos alunos, este não comete muitos erros de ortografia.

As informações que o texto do aluno oferece não são necessariamente sobre problemas na escrita. Aspectos positivos, como a presença de elementos de criatividade, podem ser explorados para enriquecer os textos e desenvolver a habilidade de escrita do aluno. Neste sentido, o texto pode ser revisto e reconstruído. No entanto, para que o aluno não tenha uma visão negativa de seu texto pelo apontamento de sugestões de mudança ou solicitação de reformulação, faz-se relevante a relação existente entre professor e aluno no processo de avaliação, guiada pela valorização do erro e compreensão de que, nem sempre melhorar um texto, significa que ele esteja errado ou inadequado. Conforme afirmei anteriormente, quando algum problema fica evidente ao longo das produções do aluno,

merece atenção especial, em uma busca de novas ações e/ou informações adequadas, pois somente assim poderá contribuir para formação do educando.

Na análise das práticas das docentes mencionei que, geralmente, nas correções, o que ficava aparente eram os erros ortográficos e de gramática, os quais eram destacados da mesma maneira: com um traço sob o erro ou ocultando-o. Alguns exemplos são:

1- um (uma)- gênero

2- podia (podiam) – erro de ortografia(troca de letra)/conjugação verbal

3- criança (crianças) – uso do plural

4- queria (queríamos) – conjugação verbal

5- nasci (nascem) – troca de letra/conjugação verbal

6- mês (meses) – número – erro cometido para a construção “cinco meses” e “nove meses”).

Ao final do texto do aluno que cometeu os erros 4, 5 e 6, a mensagem da professora foi *Erros ortográficos*, quando estes erros eram principalmente de ordem gramatical e não ortográfica. Se o professor pretende corrigir e avaliar para conhecer o aluno e promover suas aprendizagens, precisará direcionar e olhar atentamente para suas produções, buscando compreender os diferentes tipos de erros que os alunos cometem e as possíveis causas. Ao invés disso, relativamente à ortografia, comumente após grifados os erros, escreve-se mensagens como: *Ortografia, Erros ortográficos*.

Jolibert (1994a) e Citelli (2001) afirmam que os aspectos ortográficos, não devem ser a preocupação primeira do professor. As correções desse tipo de erro seriam feitas apenas após um processo de escrita e revisão dos demais aspectos que cada proposta de texto contempla. Cagliari (1989) e Hadji (2001) ressaltam um trabalho de correção dos erros ortográficos considerando os diferentes tipos, o que proporcionaria uma melhor compreensão

sobre as aprendizagens e habilidades ortográficas, oferecendo maior instrumentalização para interferir de maneira mais adequada.

Tomando a classificação dos erros ortográficos feita por Cagliari (1989), é possível identificar, por exemplo, nos textos de alunos aqui transcritos, vários tipos de erro, tais como:

- **modificação da estrutura segmental das palavras**, que pode ser a:

- supressão de letras - *madou* (mandou), *carnero* (carneiro), *bejou* (beijou), *decha* (deixa), *cavera* (caveira), *lanbeta* (*lambreta* – neste caso, ocorre também um erro de troca de letras: troca do m pelo n), *Groelandia* (Groenlândia). Embora na escrita de todas as palavras esteja faltando alguma letra, não é possível afirmar que os erros tenham a mesma causa. Ao escrever *madou* o aluno suprime a consoante nasal n, que quase não é percebida na fala. Em *lambreta* a supressão ocorre em uma sílaba complexa, e indica a hipótese de o aluno ter dificuldade de grafar este tipo de sílabas.

- acréscimo; ou

- troca de letras – *naturesa* (natureza), *jente* (gente), *ponba* (pomba), *cegurando* (segurando), *linpo* (limpo), *verveja* (cerveja), *esplosão* (explosão), *engolido* (engolido), *chogar* (jogar). Aqui há diferentes razões para a troca de letras. Na grafia de *naturesa*, *jente*, *ponba*, *cegurando*, *linpo* e *esplosão*, a letra colocada no lugar da correta permite que a palavra seja lida e compreendida da mesma maneira, pois os alunos usaram letras diferentes representando o mesmo som. Isso demonstra que o aluno possui conhecimentos sobre representação escrita dos fonemas, mas ainda precisa familiarizar-se com a escrita de palavras para as quais não basta representar os fonemas para escrever corretamente. Já no caso da palavra *verveja* (cerveja), a troca da letra c por v modifica a pronúncia e não permite reconhecer seu significado.

- **transcrição fonética** - ocorre quando o aluno transcreve formas da pronúncia da própria fala: *sinão* (se não), *pr̄icisa* (precisa), *ac̄ustumar* (acostumar), *sigurar* (segurar), *ponhou* (colocou). Tendo conhecimento de que a escrita ocorre por meio da representação gráfica de fonemas, os alunos escrevem da mesma maneira como falam. Muitas vezes, o aluno sequer sabe que tais palavras podem ser representadas de outra forma. Para superação desses erros, precisaria passar por um trabalho de diferenciação entre a língua falada e a escrita, mas também entre língua popular e língua culta.

- **juntura intervocabular e segmentação:** ocorre a partir dos critérios que o aluno utiliza para balizar a fala, uma vez que esta determina a separação ou não dos vocábulos de acordo com a entonação do falante.

- Juntura: *assenhora* (a senhora), *brancadeneve* (Branca de Neve), *branca deneve* (Branca de Neve).

- Segmentação: *a judar* (ajudar); *a seitou* (aceitou), *a cordou* (acordou).

Esses erros, muitas vezes ocorrem por causa dos conhecimentos lingüísticos orais. Cox e Peterson (2001) afirmam que não é tão simples quanto parece, o aprendiz da língua escrita, segmentar as unidades de sentido menores chamadas de “palavra”, pois isso implica na construção de seu conceito. Comumente, define-se palavra pela separação por espaços antes e após sua escrita. Isso não contribui em nada para o aluno construir o conceito de palavras. Faz-se mister compreendê-la pelo significado do símbolo gráfico. Nos casos acima, por exemplo, poderia ser trabalhado com os alunos que *judar* não contempla um significado, mas precisa ser complementada pela letra *a* (ajudar), para podermos compreendê-la. Portanto não pode ser segmentada na escrita.

- **hipercorreção:** ocorre em consequência da generalização indevida de determinada regra de ortografia. Fato comum quando as crianças já têm o conhecimento de que a forma de escrever de algumas palavras é diferente da pronúncia, e generalizam este

conhecimento. Por exemplo, palavras escritas com “o” e pronunciadas com “u”, generalizando a regra para palavras que realmente são escritas com u. Ex: surgiu (surgiu). Este tipo de erro revela aprendizagens do aluno relativamente às regras ortográficas, embora promovam a generalização indevida da regra.

Percebe-se, assim, que corrigir os erros ortográficos dos alunos, também é uma oportunidade para conhecer mais sobre seus saberes relativamente à escrita para poder proporcionar novas aprendizagens a partir das diferentes dificuldades manifestadas.

3.2.3. Aprendizagem de conteúdos, concepções e representações pessoais reveladas nos textos

Além das possibilidades discutidas até aqui sobre o texto como instrumento de acompanhamento e aprendizagem do aluno e do processo de ensino, para aluno e professor, foi possível perceber também que eles ajudam a conhecer sobre a aquisição de conteúdos, compreensão de conceitos e definições trabalhados em sala de aula ou que se espera terem aprendido anteriormente.

Quando Eda propôs aos alunos que escrevessem sobre um dos temas trabalhados durante o bimestre, para a prova de ciências, R. O. C. escreveu:

Texto 15 – Aleitamento materno

O leite materno é muito emportante para o crescimento do bebê. O leite materno e o leite que a mãe gera a mãe pricisa tomar bastante líquido para gerar mais leite, não pode deixar o bebê acustumar com só um dos lados do seio porque sinão um dos seios fica maior do que o outro para você amamentar o bebê basta sigurar a ponta dos seios e o

leite tem vitamina A e B e C éssas vitaminas são emportante para o crescimento e para o bebê ficar mais forte.

Embora alguns aspectos solicitados pela professora, como informar sobre o surgimento e desenvolvimento do projeto de estudo sobre o tema abordado, não tenham sido incluídos, o foco central que era verificar se os alunos haviam compreendido os conteúdos trabalhados, foi atendido com sucesso. Assim, no texto acima o aluno informou e comentou sobre a importância do leite para o bebê - *para a nutrição, para crescer e ficar mais forte* – e demonstrou conhecimentos sobre atitudes relevantes para a mãe ter leite e amamentar bem.

A apreciação da professora para este texto foi: *Parabéns!* Ao final do texto escreveu: *Erros ortográficos*. Informação confirmada pelos grifos feitos por ela e indicados por mim no texto acima. Porém, o fato é que este aluno utiliza com propriedade as regras de ortografia para a escrita de palavras que apresentam maior grau de dificuldade para sua grafia – *crescimento, líquido* – utiliza corretamente “m” e “n”, “s” e “c”, não suprime letras, enfim, demonstra diversos conhecimentos e habilidade para a grafia correta das palavras. Todos os erros (exceto um) grifados por Eda referem-se ao mesmo tipo, classificado por Cagliari (1989) como erro de transcrição fonética, o qual ocorre quando o aluno transcreve formas da pronúncia da própria fala: *pricisa*, em vez de *precisa*; *acustumar*, em vez de *acostumar*; *sigurar*, em vez de *segurar*. Estes erros não revelam problemas de ortografia, mas uma indiferenciação entre os modos de falar e escrever certas palavras. Por outro lado, percebe-se a intenção de superação desse problema pelo aluno, quando comete outro erro: o de hipercorreção. Conhecendo que existem palavras que são pronunciadas com *i*, mas grafadas com *e*, o aluno escreve duas vezes (linha 1 e 5) *emportante* em vez de *importante*.

Um outro aspecto que poderia merecer atenção da professora, seria a falta de segmentação do texto em frases e parágrafos. Embora as idéias apresentadas pelo aluno

sejam muito claras, só é possível percebê-las se o leitor considerar o contexto em que estão inseridas e segmentá-las no momento da leitura.

Por outro lado, se considerarmos o propósito da professora: conhecer se os alunos aprenderam os conteúdos trabalhados, não se faz imperativo uma análise estrutural mais complexa deste texto, mas também não seria relevante destacar a ortografia. Os aspectos positivos do texto do aluno não são apontados pela professora, embora provavelmente tenham sido considerados na avaliação, uma vez que o texto recebeu a apreciação máxima - *Parabéns*. Porém, uma vez que os alunos sequer têm conhecimento do que isso quer dizer, as informações oferecidas ao aluno não trazem contribuições sua aprendizagem ou para que ele tenha um conhecimento maior sobre suas habilidades de escrita.

Analisando outras produções de textos dos alunos, foi possível perceber que os resultados destas tratam também de aspectos particulares da vida deles. Podem propiciar relevante oportunidade de discussão e busca de elaboração de conflitos e dilemas próprios da faixa etária em que se encontram. Quando Eda solicitou uma produção sobre as alegrias e tristezas da vida, surgiram assuntos como o que os alunos gostam ou não gostam de fazer e relacionamento entre pais e filhos.

Dos cinco alunos da amostra que escreveram o texto, três apontaram como causa de alegria ganharem alguma coisa (em geral, um presente). Isso representa uma valorização do “ter”. Pode-se abordar a questão da afetividade que envolve o dar e receber – coisas materiais ou não – e a oposição entre “ter” e “ser”, buscando uma maior reflexão sobre valores intrínsecos da cultura capitalista.

A alegria está relacionada, ainda, a situações do círculo familiar: *quando vejo meus parentes de outra cidade* (T.A.M.B., Escola B); *De noite meu pai brinca comigo e minha irmã. Domingo meu pai leva eu e minha irmã no parque* (H.L.A., Escola B).

As tristezas dos alunos opõem-se às alegrias também pelo fato de estarem relacionadas fortemente à perda – perda de familiares pela morte. Em relação à família são mencionados também como causadores de tristeza brigas familiares ou o fato de os pais brigarem ou mesmo baterem nos filhos: *o meu pai biga comigo bate em mim e ponha eu de castigo* (J.J.N.B., Escola B); *minhas tristezas são quando brigam comigo [...] as tristezas são os problemas de família e briga* (T.A.M.B., Escola B). Sendo assim, percebem-se as razões de tristeza apresentadas pelas crianças ligadas fortemente à relação de subordinação aos pais, o que é confirmado por motivos como: *tem dia que não posso dormir tarde [...] meus pais as vezes é legal as vezes não, é chato* (H.A.L., Escola B).

As informações apresentadas pelos alunos nesta atividade de produção poderiam ser geradoras de outras atividades, como: a escrita de uma carta para os pais falando sobre aquilo de que gostam ou o que gostariam que fosse diferente na vida de um modo geral, ou na casa e no relacionamento familiar; escrita de outros textos que permitissem aos alunos expressar seus sentimentos relativamente a alguns dos aspectos levantados nos escritos que mencionei.

Em atividades como estas, é possível trazer o ambiente familiar para ser refletido no espaço escolar. Na sala de aula, porém, outras relações são estabelecidas: dos alunos com a professora e entre os alunos. Vão se construindo, então concepções e representações do outro – colega de classe, no exemplo a ser apresentado. Isso também é possível identificar nos textos que produzem. Em um texto cujo título era “A casa mal assombrada”, um aluno escreveu:

[...]

Todos entraram na casa menos o Caio. [...]

Todos voltaram correndo só o Caio foi andando.

(H.A.L., Escola B)

Os alunos freqüentemente utilizavam seus colegas de classe como personagens das histórias. Talvez isso lhes ajudasse a determinar as características dos participantes dos textos que escreviam. O fato é que o garoto citado no fragmento acima, apresentava um bom desempenho nas atividades escolares, sendo sempre muito elogiado pela professora. Porém, nas atividades físicas preferia não participar. De acordo com a professora este aluno era muito exigente consigo mesmo e, por não sair-se tão bem nas atividades que requeriam habilidade corporal, não queria participar com medo de não ser bem sucedido. A professora trabalhou para integrá-lo às atividades de educação física, mas na maioria das vezes ele dava um jeito de ficar de fora. O medo de errar, arriscar-se nas atividades físicas são características reveladas pelo autor do texto mencionado anteriormente, quando afirma que este foi o único garoto que não entrou na casa mal assombrada e, enquanto todos foram embora correndo, ele foi andando.

As relações entre alunos e professora no âmbito educativo envolvem propostas e ensinamentos desta para aqueles. Os textos que os educandos escrevem indicam uma preocupação em atender às solicitações da docente e desenvolver um trabalho que esteja de acordo com aquilo que ela apresenta como um bom texto. Um dos primeiros aspectos que Ane costuma corrigir ao realizarem as correções coletivas é a indicação de tempo e espaço em que ocorreu a história.

Sendo assim, na escola A, cerca de 50% dos textos narrativos que permitiam a escrita com tal referência, eram introduzidos com frases como: *Um dia [...]*; *Num belo dia de segunda-feira, na escola [...]* (A.S.J.) – o aluno usou cada uma dessas expressões em dois textos; *Um belo dia [...]* – iniciou três textos com esta expressão; *Numa manhã de domingo às sete e meia[...]* (A.C.V.O); *Ao anoitecer [...]*; *Numa manhã de domingo[...]* (J.A.S.); *Um dia [...]*; *Numa bela manhã de domingo [...]* (M.R.S.); *Um belo dia de sábado [...]* (G.S.F.).

Porém, a tentativa de atender às solicitações da professora pode levar os alunos a cometerem erros, organizarem frases de maneira estranha e sem sentido. Em uma das produções Ane pediu aos alunos para incluírem a descrição dos personagens e do local. Diante disso, a maioria procurou fazer conforme a professora havia explicado.

1- Pedro, um belo aluno na sala de aula, pensou em ir pescar, então pegou sua vara, umas minhocas, e colocou numa cesta e partiu. (M.V.C.)

2- Numa manhã de domingo às sete e meia, um menino que se chamava Bruno que estava no caminho para o bosque, no caminho havia uma paisagem linda. (A.C.V.O.)

3- Sua mãe e seu pai que trabalha muito, são muitos educados e tem uma boa saúde igual de Pedrinho que estuda muito e ele é muito bom, eles pegaram o peixe e asaram para o almoço. (A.C.V.O.)

Ainda que os alunos tenham demonstrado dificuldades para introduzir a descrição no corpo do texto narrativo, é totalmente compreensível que em uma experiência inicial o resultado não seja perfeito. Entretanto, outras experiências com esse tipo de escrita e orientações pontuais da professora poderiam auxiliá-los no aperfeiçoamento dessa habilidade.

Para Fiorin e Savioli (1990, p. 297) descrição é “o tipo de texto em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo”. Os fatos ou características representados em uma descrição são todos simultâneos e não apresentam progresso temporal, nem se referem a mudanças de estado, características próprias da narrativa. Porém, é possível escrever um texto descritivo, ou inserir a descrição de personagens, lugares, situações ou coisas em outro gênero textual, como, no exemplo acima, em textos narrativos.

Os alunos da professora Ane, ao elaborarem um texto narrativo, incluindo a descrição de personagens e lugares, não separaram a descrição da narração, tratando as duas

maneiras de escrever da mesma forma e misturando os escritos de uma com o da outra, de prejudicando a compreensão do sentido do texto. Além disso, a função da descrição, que seria a de enriquecer o texto, oferecendo maiores informações para o leitor sobre os agentes participantes das ações narradas, é descaracterizada e não atinge sua efetivação.

Porém, nas atividades prévias de ensino, havia sido trabalhada a descrição de uma figura, isolada de um contexto. A leitura de textos narrativos que apresentassem descrição, a reescrita deste texto a partir de novas referências ou a escrita orientada de outros textos utilizando o mesmo recurso poderiam auxiliar os alunos a desenvolverem a capacidade para este tipo de escrita. Porém, não se trata aqui, apenas de uma dificuldade de inserir a descrição no corpo de um texto narrativo. A dificuldade manifestada pelos alunos para redigir esses fragmentos do texto são a manifestação também da dificuldade que muitos apresentam para segmentar o texto em frases e parágrafos, usando os sinais de pontuação para construir os sentidos no interior das unidades frasais que compõem o texto.

Neste caso, a avaliação do professor pode indicar a necessidade de intervenções que vão além do conceito de descrição e de seu uso no interior de uma narração, mas referentes à segmentação do texto e construção de parágrafos dentro do projeto de escrita.

As análises feitas por mim de alguns textos produzidos por alunos de 4ª série revelam alguns tipos de informações oferecidas por produções e alguns olhares possíveis para recolher e interpretar essas informações. Há, ainda, inúmeras possibilidades de aprender e conhecer sobre o ensino, a aprendizagem e sobre os alunos, a partir dos textos que produzem, as quais poderão ser foco de atenção para estudos posteriores.

CAPÍTULO 4

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS

Os textos aqui analisados, bem como os contextos de sua produção, correção e avaliação chamam a atenção para a urgência de mudanças relativamente ao ensino do texto e às suas práticas de avaliação, como um elemento intrínseco ao processo de ensino, com vistas a auxiliar na formação de professores e alunos. Neste sentido levanto duas questões. Uma refere-se aos saberes dos professores sobre texto, gêneros textuais e escrita como uma atividade de comunicação e interação, bem como sobre as possibilidades de avaliar para melhorar a aprendizagem dos alunos e formar os professores por meio das informações obtidas, instrumentalizando-os para melhor interferir nas aprendizagens dos educandos. A outra refere-se às escolhas dos docentes, diante de informações que contribuíram e continuam determinando os diferentes momentos do processo de formação desses profissionais, uma vez que a aquisição de conhecimentos, pura e simplesmente, sem uma tomada de decisão acompanhada da ação, jamais será suficiente para transformar o ensino incentivando a aprendizagem dos alunos.

Considerando que esses aspectos referem-se especialmente ao processo de formação de professores, retomo o conceito apresentado por Garcia (1999, p. 26)

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Este processo se desenvolve na vida profissional dos docentes continuamente e pode ocorrer de diversas maneiras. García (1999) propõe que as atividades de formação sejam sistematicamente organizadas e não aleatórias. Podem ser organizadas por outros ou pelo próprio professor, ocorrer em grupo ou individualmente estando sempre aliada à reflexão sobre a prática. Porém, o resultado é sempre individualizado, pois as necessidades e experiências vivenciadas por cada um são singulares, “os professores enquanto profissionais do ensino desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram” (García, 1999, p. 29).

Macedo (1994, p. 59) julga fundamental quatro pontos para a formação docente:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, entendo que a formação de professores inclui sua ampla experiência iniciada ainda como aluno nos bancos escolares, curso no qual obteve sua formação inicial para docência, cursos de aperfeiçoamento e especialização, participação em eventos (palestras, seminários, simpósios, congressos), estudos realizados individualmente ou em grupo e a reflexão sobre a prática em sala de aula. Todos os conhecimentos elaborados durante sua formação só fazem sentido quando são transformados em modificações para atuar de maneira cada vez melhor no processo ensino-aprendizagem.

Isso faz sentido quando se olha para as diversas mudanças propostas para o ensino nas últimas décadas, as quais encontram imensas resistências para serem efetivadas, embora sejam largamente difundidas no meio educacional.

Não possuo uma visão simplista a ponto de considerar que a formação do professor e sua conseqüente atuação sejam os únicos influenciadores de mudanças na educação ou na avaliação. Contudo, certo é que “a qualidade do ensino que os alunos recebem é o critério último – freqüentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram” (García, 1999, p. 27).

Embora não haja orientações claras no sentido das mudanças na prática dos professores pelo governo, os documentos elaborados pelo governo federal e estadual²⁴ apresentam uma concepção inovadora tanto no que se refere à avaliação, quanto ao texto. Os documentos elaborados receberam influência especialmente das teorias de abordagem construtivista como as de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Além disso, diversos teóricos (Allal 1986; Geraldi 1999; Hadji 2001; Jolibert 1994; Luckesi 1996; Méndez 2002, entre outros) têm discutido sobre a relevância de mudanças na prática da avaliação e no ensino do texto para que professor e aluno estejam cada vez mais próximos do real sentido dos processos de ensinar e aprender.

4.1. Avaliação e mudança

Diante de mudanças que vêm sendo propostas para a avaliação nas últimas décadas verifica-se forte resistência de aceitação e implementação destas, pelos professores.

Percebo também, a enorme dificuldade de avanços no sentido da aceitação, pelos educadores e pela sociedade em geral, de preceitos estabelecidos pela LDB sobre oportunidades de promoção do aluno na escola, expressas na sugestão de regimes não-seriados, ciclos, programas de aceleração e outros. Tal resistência parece revelar o forte arraigamento da concepção classificatória da avaliação dentre os professores, apesar dos seus discursos simularem, muitas vezes, tendências inovadoras. (HOFFMANN, 2002a, p. 23)

²⁴ Conforme apresentado no Capítulo 2

Saul (1999, p. 108-109) aponta três atitudes possíveis diante de propostas de mudança na avaliação: 1) fechar-se completamente à possibilidade de mudança, fugindo das dificuldades; 2) não aceitar a mudança justificando que suas práticas avaliativas “não são tão ruins assim” e que as novas práticas de avaliação “não são tão boas assim”, dando continuidade a sua prática habitual; 3) a terceira e, menos comum, seria a de encarar as possibilidades e procurar caminhos para a mudança, consciente das dificuldades.

Mas se, por um lado, percebe-se resistência às inovações propostas, por outro, presencia-se uma adoção do discurso corrente aliado a uma prática que não contempla os princípios essenciais presentes na concepção que orienta o discurso. Sendo assim, “a inconsistência entre o discurso e a prática ainda é uma constante” (Saul, 1999, p. 103), conforme foi possível verificar também no desenvolvimento da presente pesquisa.

Atualmente, os termos “avaliação diagnóstica”, “avaliação formativa” e “avaliação mediadora”; assim como as expressões “acompanhar ao longo do processo” e “avaliar no dia-a-dia” são comuns nos discursos dos profissionais da educação. Entretanto, munir-se de determinados termos e expressões para caracterizar uma prática, não garante nem que sua efetivação ocorra de acordo com a dimensão que este discurso representa, nem que o significado desses termos seja totalmente compreendido por quem os profere. Hoffmann (2002a) chama a atenção para o perigo da banalização de termos que estão presentes, de forma marcante, nos discursos dos docentes e que, no entanto, não têm sua essência manifestada no trabalho desenvolvido.

Alguns aspectos são apontados como dificultadores para adoção de novas práticas de avaliação.

Em primeiro lugar, a avaliação é historicamente marcada por práticas desenvolvidas com intenção de medir, selecionar, classificar e certificar. Atribuíam-se-lhe o poder de decisão arbitrária e incontestável sobre a vida do sujeito avaliado (Depresbiteris,

2001). Como resultado desse processo, ainda hoje é vista por muitos como um monstro, algo que aterroriza principalmente os alunos mas, por vezes, também o professor. O aluno teme a nota baixa, a reprovação – seja ela o castigo dos pais, a bronca da professora, a chacota dos colegas ou a retenção na série em que está cursando; o professor, por vezes, não tem clareza sobre como avaliar, ser justo, elaborar critérios e, também teme ser avaliado pelos pais dos alunos, pelo sistema ou pelos colegas de trabalho. Para Depresbiteris (2001) o uso que tem sido feito da avaliação, levou as pessoas relacionarem-na à idéia de medo, ameaça e punição, porém, essas não são características intrínsecas a este processo. O desafio proposto por Hoffmann (1993) é justamente o de desmistificar a avaliação, vinculando-a a representações libertadoras e não punitivas.

Vasconcellos (1998) acrescenta que, ao iniciar seu processo de formação para atuar na área da educação, o professor já possui uma experiência de, no mínimo, oito anos, durante os quais passou por processos avaliativos que, geralmente, seguiam os moldes tradicionais. Em um ensino tradicional, a avaliação é vista como produto final, tendo como objetivo classificar os alunos e atribuir uma nota determinante de sua aprovação ou reprovação. Desta forma, ainda que sua formação profissional proporcione o contato com as novas teorias sobre avaliação, é possível que a experiência vivenciada anteriormente, no período em que esteve nos bancos escolares, exerça maior influência em sua prática do que as teorias que lhe foram apresentadas durante o processo de formação.

Neste sentido Hoffmann (1993, p. 12) afirma que

a dicotomia entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Nós viemos (sic) sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso.

Desta forma, os discursos correntes que apresentam uma nova concepção de avaliação são adotados pelos professores e reproduzidos em seus discursos. Contudo, isso não garante que sejam incorporados a suas práticas.

No campo da avaliação um dos aspectos apontados como essencial para mudanças significativas é a intenção do avaliador, pois esta irá definir a finalidade da ação e, de acordo com Hoffmann (2002a, p. 21), a finalidade atribuída à avaliação “é mais importante que os procedimentos em si”. Vasconcellos (1998) afirma que, para a ocorrência de mudanças na prática da avaliação de modo a auxiliar na formação dos alunos e não apenas para verificação de resultados de aprendizagem, é indispensável ao professor refletir sobre o processo segundo o qual foi avaliado comparando-o com a função da avaliação que pretende pôr em prática quando for avaliar.

Para as mudanças na prática da avaliação desenvolverem-se adequadamente, Vasconcellos (2002)²⁵ acredita ser relevante modificar a intencionalidade, o conteúdo e a forma da avaliação. Entretanto, segundo ele, a mudança da intencionalidade é o fator que tem apresentado resultados mais positivos pois, mesmo quando ocorre a transformação apenas desse aspecto, é possível verificar-se mudanças significativas na prática avaliativa e na função que esta possui, auxiliando na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segundo Méndez (2002) a intenção do processo avaliativo deve ser a de superar dúvidas, inseguranças e ignorâncias. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa percebi que apenas a intenção, sem os conhecimentos essenciais orientadores e auxiliares do desenvolvimento do trabalho docente, não são suficientes. “Precisamos aprender acerca de e com a avaliação. [...] Não podemos deixar passar despercebido o fato da falta de clareza do conceito ter implicações

²⁵ Informação oral oferecida por Celso Vasconcellos, na palestra “Avaliação: nova postura ou remendo novo em tecido velho?”, no IV ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CRISTO REI – Avaliação na escola, em Presidente Prudente, dia 29 de junho 2002.

muito importantes em qualquer prática que aspire ser reflexiva e comprometida com a mudança”. (Méndez, 2002, p. 70, 76).

Um professor pode ter contato superficial com discursos embasados em teorias contemporâneas e ter a intenção de utilizar tais “conhecimentos” em sua prática. Porém, o que ocorre muitas vezes é que um conhecimento superficial não oferece sustentação para agir coerentemente com o discurso. Quando não se tem consciência sobre o porquê de agir de tal ou qual maneira ou dos aspectos teóricos e conceituais essenciais que subjazem às propostas que se pretende por em prática, dificilmente será possível agir respeitando os princípios teóricos em questão. Ao deparar-se com a primeira dificuldade, a tendência é considerar inadequada essa forma de pensar e agir sobre a educação, uma vez que a maneira como trabalhava tradicionalmente e à qual já estava habituado parece oferecer menores riscos e problemas.

4.2. Formação de professor e prática da avaliação

A análise da atuação das professoras das salas acompanhadas durante a pesquisa revelam a existência de contradição entre o discurso adotado e a prática desenvolvida. No capítulo 2 esse aspecto foi bastante discutido. Uma das possíveis causas apontadas por Vasconcellos (2002) e Hoffmann (2002a) é a influência do processo avaliativo sofrido pelos docentes durante toda sua formação e que, muitas vezes, pode apresentar-se como parâmetros mais concretos do que os aspectos teóricos estudados.

Ane demonstrava uma preocupação em aprender mais e aperfeiçoar sua formação. Porém, freqüentemente demonstrava o desejo de que o ensino, os alunos e a escola voltassem a ser como antes – conforme o eram no período em que foi aluna: *Vai ter que mudar alguma coisa na escola ... Ou volta a ter castigo , alguma coisa vai ter que mudar.*

O presente estudo também auxilia na compreensão de que a intencionalidade não é condição fundamental para a adequação da prática avaliativa aos princípios de formação. No trabalho desenvolvido nas salas de aulas, tentativas eram frustradas porque os princípios adotados não adequavam-se à intenção demonstrada.

Nenhuma das duas docentes possuía conhecimentos mais específicos sobre avaliação.

Ane informou-me que não havia estudado este tema em sua formação inicial e também não fizera nenhum curso ou assistira qualquer apresentação voltada para este aspecto da prática educativa. *Nunca fiz nenhum curso sobre avaliação. Já li algumas reportagens, pergunto para as pessoas que fizeram, como foi. Acho que assim aprendo mais.* (Ane, 29/09/2004). Afirmou que, quando aluna, era avaliada através de provas que serviam para aprovar ou reprovar, diferentemente de hoje, que a avaliação serve para intervir.

Ao comentar sobre o trabalho que desenvolvia, sem que eu lhe fizesse qualquer indagação, reconheceu a insipiência de sua formação neste sentido, ao afirmar: - *Estou querendo fazer curso de avaliação. Minha avaliação é muito rigorosa. Do jeito que está, eu preciso estudar mais... Se bem que hoje a escola abriu as pernas* (Ane, 29/09/2004).

Mais uma vez o desejo de mudança é sobreposto pelo de que as coisas possam voltar a ser como eram antes. O reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento convive com idéias já enraizadas e cristalizadas por experiências diárias. *Quanto mais estuda, mais distante do aluno fica. Tudo que aprendi na faculdade e na Pós-Graduação, se for aplicar do jeito que vi, não sai nada.* (Ane, 12/05/2004)

Ao realizar as atividades de correção coletiva, a intenção era trabalhar, a partir dos textos dos alunos, com vistas a auxiliá-los a reformularem seus textos e a melhorarem as habilidades de escrita para as produções seguintes. Porém, a preocupação em eliminar o erro e a postura de criticar o autor, em vez de apontar erros do texto, tendem a atuar

mais no sentido do reconhecimento da incapacidade do aluno, do que de estímulo e oferecimento de elementos que levem o educando a crescer.

Eda também afirmou que não estudara sobre avaliação em sua formação inicial, mas já havia assistido palestras e minicursos que abordaram o tema. Porém, não soube informar em que isso contribuiria, não tendo citado como referência qualquer autor ou aspectos teóricos nos quais se apoiava.

A falta de conhecimentos sobre avaliação pode ser a responsável por algumas tentativas reveladas em práticas que não condizem com os aspectos essenciais da avaliação que forma.

Na tentativa de avaliar de maneira processual Eda afirmou que avalia os alunos *o tempo todo. Comportamento, organização (inclusive das carteiras ...)* (Eda, 02/03/2004). Ao fazer essa afirmação refere-se a uma tarefa impossível para um ser humano: avaliar todos os alunos da classe, o tempo todo. Por outro lado, os aspectos destacados para a avaliação são de ordem comportamental. Uma avaliação que se realiza durante todo o tempo de permanência em sala de aula e que destaca aspectos atitudinais, demonstra estar mais relacionada a mecanismos de controle do comportamento dos alunos do que ao processo de acompanhamento e oferecimento de suporte para os educandos aprenderem.

Intentando proporcionar uma maior participação do aluno neste processo por meio da auto-avaliação, após Eda ter aplicado e corrigido uma prova, chamou os alunos um a um, dando-lhes a tarefa de analisarem a prova e atribuírem uma nota. Aqui, o conhecimento da relevância da auto-avalição levou-a a tomar atitudes que considerava estarem adequadas a este princípio. Porém, o desconhecimento da distinção entre as atribuições do professor e do aluno, impediu que considerasse que o papel de atribuição de notas é do professor. Hoffmann (2002a) aponta que a auto-avaliação não é o mesmo que auto atribuição de notas. Além disso, no exemplo mencionado acima, o único critério que os

alunos possuíam para decidir sobre a nota que mereciam, era a quantidade de erros e acertos identificados pela correção prévia da docente.

Considerando a discussão sobre a insignificância da atribuição de notas em uma avaliação qualitativa, Eda não atribuía notas às produções de texto dos alunos. Ao invés disso, escrevia uma das apreciações: Bom, Parabéns ou Ótimo. As notas não dizem nada sobre o que o aluno aprendeu, está aprendendo ou ainda não sabe. Porém, as apreciações escolhidas para caracterizar os textos feitos nas provas também não ofereciam maiores informações sobre o desempenho dos alunos, especialmente porque eles sequer estavam cientes da hierarquização existente e do significado real dessas classificações, relativamente à qualidade de seus textos.

Estes exemplos demonstram que simplesmente seguir instruções soltas e vagas presentes em discursos circulantes no meio educacional não são suficientes para uma mudança efetiva da prática docente. Surge a necessidade de um aprofundamento sobre aspectos teóricos sobre os quais têm sido propostas mudanças, acompanhado de reflexão e mudança de ação tornando possível uma prática coerente com esses princípios.

Considerando os aspectos aqui discutidos entendo que a formação do professor é um aspecto de grande relevância para a prática de uma educação escolar que atenda às necessidades dos alunos, uma vez que a ação é o resultado do conhecimento adquirido e refletido, aliado a outras experiências vivenciadas relacionadas ao que o sujeito já sabe. Reconhecendo o papel da intencionalidade na prática da avaliação, não descarto que, indissociada desta, esteja o conhecimento sobre como, por que e para que agir para tal fim. A reflexão sobre o conhecimento também se faz mister, pois

por mais que o professor faça cursos e fundamente sua prática pedagógica, a tendência é ficar dominado pelos problemas práticos e pelo dia-a-dia difícil e envolvente da sala de aula. A superação dessa tendência pelo professor é importante e não fácil porque supõe a tematização de seu cotidiano, o que implica torná-lo público, sistematizar a metodologia, compartilhar com colegas os problemas que enfrenta, discutir temas recorrentes em educação: avaliação, seriação escolar, disciplina em sala de aula, livro didático, cópia, exercício, explicação dos conteúdos, motivação dos alunos. (MACEDO, 1994, p. 59)

Neste processo, a avaliação formativa pode ser relevante, pois é um processo de formação do aluno e do professor.

Méndez (2002, p. 68-69) afirma que “a avaliação é um aspecto de concretização do conhecimento no desenvolvimento profissional do docente”. As atividades de avaliação envolvem os conhecimentos científicos e os saberes didáticos para julgar e tomar decisões a favor de quem aprende. “Para atuar com razoabilidade, segundo essa premissa, necessitamos de converter o exercício da avaliação em actividade de conhecimento sobre a qual asseguramos a formação contínua, tanto de quem aprende, como do próprio trabalho da profissão docente”.

Quem avalia com a intenção de formar quer, por meio da avaliação, conhecer, refletir sobre os processos e resultados produzidos para valorizá-los e, se necessário, buscar novas maneiras de agir para assegurar o sucesso de todos os educandos. O professor que avalia para formar busca conhecer quais processos produzem resultados satisfatórios, ou aqueles que produzem resultados não desejados. A partir dos conhecimentos elaborados pela avaliação, procurará adequar sua prática. Porém, o conhecimento gerado pela avaliação formativa estará firmado na interpretação das informações obtidas, buscando julgamentos e ações justas para promover a aprendizagem e auxiliar a formação do aluno, e não julgamentos prévios sobre os alunos que resultam em predições preconceituosas e determinantes sobre o futuro do aluno (promissor ou fracassado).

Atualmente a avaliação formativa tem sido discutida por autores como Afonso (2002), Hadji (2001), Méndez (2002), Perrenoud (1993) e Vasconcellos (1998), como

sinônimo de uma prática condizente com as novas teorias que explicam os processos de aquisição do conhecimento e o caracterizam como sendo construído pelo sujeito que aprende, e não simplesmente transmitido por quem ensina. Entretanto, a função formativa da avaliação não corresponde a uma única maneira de atuar, mas pode resultar de concepções opostas sobre o processo ensino-aprendizagem, acarretando práticas diversas (Allal, 1986). Méndez (2002, p. 19) acrescenta, ainda, que

em nome da avaliação formativa justificam-se práticas muito diferentes e também arbitrárias, que formam muito pouco e com as quais nem os alunos nem os professores aprendem; mas servem para fins que ultrapassam os propósitos tanto de quem o exerce quanto de quem o padece.

Sendo assim, é preciso buscar compreender o significado da avaliação formativa para que esta não se torne mais uma expressão esvaziada de significado, não dizendo nada, efetivamente, sobre as práticas docentes e aprendizagem dos educandos. O contato e a reflexão sobre os princípios da avaliação formativa e possibilidades de praticá-la podem ser um norte para auxiliar na formação e na prática docente, considerando que a formação do professor inclui aprender *sobre e com a avaliação*.

Allal (1986) caracteriza a avaliação formativa como um meio de regulação no interior de um sistema de formação, com objetivo de proporcionar um ensino que possa lidar com as diferenças individuais manifestadas na aprendizagem, de modo a oferecer as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os educandos. Um trabalho de avaliação formativa que leve em consideração as diferenças do sujeito, engloba este como um todo, necessitando levar em conta os aspectos cognitivo, afetivo e social da aprendizagem e das interações sociais no ambiente escolar. De acordo com esta autora, os passos essenciais para colocar em prática a função formativa da avaliação consistem em: 1) recolher informações sobre as aprendizagens dos alunos – para isso, necessita determinar quais aspectos da aprendizagem serão observados e os processos para a observação; 2) interpretar

essas informações de acordo com os critérios existentes e procurar diagnosticar a origem dessas dificuldades – e escolher os princípios para orientar a interpretação e o diagnóstico; 3) adequar as atividades às interpretações efetuadas – e elaborar os caminhos a seguir nesta adaptação. Entretanto, a forma como isto é colocado em prática, pode ocorrer com base em concepções teóricas bastante diferentes, o que resulta em grandes modificações da prática docente.

Conforme pesquisas realizadas por Allal (1986), a prática da avaliação formativa ocorre mais freqüentemente com base na concepção neo-behaviorista. 1) “Recolha de informações” por meio de instrumentos escritos, solicitando respostas objetivas, fechadas – testes ou exercícios de preenchimento de lacunas, por exemplo – que oferecem, geralmente, medidas quantitativas. O importante nestes dados são as respostas corretas. O processo utilizado pelo aluno para dar a resposta é descartado. 2) “Interpretação das informações recolhidas”: é feita considerando-se critérios de comportamentos desejáveis pré-estabelecidos. Não são feitas inferências sobre o processo de cognição do aluno ao elaborar uma resposta, pois uma vez que estes elementos não podem ser observáveis devem ser desconsiderados. Os resultados obtidos pelo aluno são comparados a performances pré-determinadas com apreciações do tipo: adquirido/em vias de aquisição/não adquirido. O fato de o aluno ter ou não atingido os objetivos esperados é atribuído a condições externas e o diagnóstico é formulado em hipóteses como: o aluno não domina os pré-requisitos; o tempo oferecido não foi suficiente; a programação das atividades de aprendizagem não foi adequada; o reforço não foi aplicado da maneira adequada ou com a rapidez necessária. 3) “Adaptação das atividades pedagógicas” – as remediações do ensino – estarão ligadas às hipóteses elaboradas e, desta forma, voltar-se-ão para uma melhor manipulação do meio e controle das variáveis de aprendizagem, com base nos elementos valorizados por esta abordagem: rapidez e freqüência do feedback. Estas adaptações têm como meta levar os alunos a serem capazes de oferecer

respostas corretas, atingindo as performances determinadas pelo professor ou pelo sistema de ensino.

Desta forma, o processo de avaliação formativa que tem por base a abordagem neo-behaviorista, resulta em uma regulação que visa adaptar a estrutura do ensino de modo a suprir as dificuldades dos alunos de acordo com o perfil desejado, enquanto a necessidade do aluno de aprender é deixada para segundo plano em função da valorização dos padrões de comportamento pré-definidos. A extrema valorização das respostas corretas, em sua essência, desconsidera a aprendizagem do aluno, uma vez que uma resposta correta não expressa, necessariamente, sua aprendizagem, especialmente quando é obtida por meio de instrumentos como testes de múltipla escolha, ou exercícios de completar bastando escrever uma(s) palavra(s) ou um número. Por outro lado, as respostas erradas, são vistas apenas como demonstração de não-aprendizagens quando, à luz de outras teorias, compreende-se que um erro pode conter muitas informações sobre o que os alunos sabem, e não apenas sobre o que não sabem. Desta forma, perde-se a oportunidade de suprir as dificuldades dos alunos a partir do nível em que eles estão, pois este tipo de informação, só o erro pode oferecer.

Conforme afirma Allal (1986), para que o processo de adaptação das atividades tenha sucesso, é preciso que os passos anteriores também tenham sido executados com sucesso. Na perspectiva neo-behaviorista, a coleta de informações ocorre por meio de alguns instrumentos objetivos escritos. Estes instrumentos, por serem limitados, permitem o acesso a informações limitadas que, por sua vez, permitirão interpretações a partir de apenas alguns elementos das aprendizagens. O resultado disso é que as adaptações das atividades pedagógicas, se forem adequadas, poderão auxiliar apenas em alguns aspectos da formação do aluno.

Todo o processo de avaliação das aprendizagens nesta abordagem parece estar voltado para uma homogeneização do ensino e, por conseguinte, dos alunos, uma vez

que o ensino e, conseqüentemente, as remediações, visam a levar o aluno a atingir um mesmo padrão de comportamentos observáveis. Assim, corre-se o risco de praticar um ensino que massifique os educandos ao invés de realizar uma formação que esteja adequada às suas necessidades. A avaliação formativa, ao regular o ensino através de adaptações, não estará realmente formando o aluno se exigir dele simplesmente uma resposta adequada às exigências e objetivos pré-fixados. A formação global do aluno vai muito além disso. Sendo assim, este tipo de prática estará em desacordo com uma outra força que é um dos fins da educação: levar o sujeito a satisfações pessoais e profissionais.

Práticas avaliativas orientadas pela perspectiva cognitivista, segundo Allal (1986), são muito raras, mas as concepções teóricas formuladas oferecem propostas interessantes sobre cada um dos passos. 1) As informações mais importantes para serem recolhidas não são aquelas referentes ao resultado da aprendizagem dos alunos mas, as referentes aos processos cognitivos realizados por eles. Desta forma, interessa mais ao professor o erro cometido pelo aluno do que seus acertos, porque o primeiro representa as estratégias utilizadas para produzir a resposta, podendo indicar as hipóteses de aprendizagem elaboradas e o grau de compreensão que o aluno alcançou. Estas informações são obtidas através de: entrevistas com os alunos, observação durante a realização de uma tarefa, observação de atividades realizadas em grupo e das discussões que definem os caminhos a seguir na resolução de um problema. Estas informações são registradas pelo professor, que pode utilizar também instrumentos como testes e fichas de trabalho, entre outros. 2) Para a interpretação das informações prioriza-se a compreensão dos processos de aprendizagem e não apenas os resultados atingidos. Valoriza-se a estratégia utilizada pelo aluno, pois sua natureza poderá indicar o nível de aprendizagem dos educandos. Porém, há dificuldade na interpretação destes dados, visto que quase não há teorias que abordem os processos de aquisição dos diferentes conteúdos estudados em sala de aula. Diante disso, o professor

fundamentará seu diagnóstico em intuições ou hipóteses particulares, formuladas a partir de sua experiência. Ao construir um diagnóstico sobre a origem das dificuldades, são formuladas hipóteses relativas às interações entre as características dos alunos – sua estratégia geral face à tarefa e sua maneira de articular os processos particulares, sua representação das propriedades da tarefa; e características da tarefa – grau de abstração, modo de representação (verbal, visual etc.), sua complexidade e seu grau de “abertura”. 3) Quanto à adaptação das atividades pedagógicas, levando em consideração o aspecto interacionista da teoria de Piaget, Allal (1986) sugere que, diante da dificuldade de um aluno, deve-se procurar uma forma de desenvolver a atividade buscando superar os problemas manifestados.

De acordo com a teoria Piagetiana, a criança passa por estágios de desenvolvimento possibilitando-lhe aprender coisas gradativamente mais complexas. Contudo, em seu processo de desenvolvimento nem todas as coisas são possíveis de aprender. Diante disso, a proposta de Allal (1986) é a de encontrar o “desfazamento” ideal entre a estrutura cognitiva do sujeito e a estrutura da tarefa a ser realizada. Isso seria necessário porque, para haver aprendizagem, é preciso que as estruturas cognitivas do sujeito entrem em conflito. O “desfazamento” ideal entre a estrutura do sujeito e a atividade, seria algo que fosse novo, suscitando o conflito, mas não tão distante das estruturas já construídas, impossibilitando obter ao menos alguma compreensão sobre este objeto novo.

Assim, a finalidade principal da adaptação das atividades de ensino será levar o aluno a elaborar estratégias mais adequadas para a realização das atividades, que poderão se expressar por meio de: trabalhos individuais com materiais preparados em função das dificuldades individuais identificadas; interação professor-aluno no sentido de questionar sobre e sugerir estratégias de aprendizagem; trabalhos envolvendo interação em pequenos grupos.

Nesta abordagem, valoriza-se a ação do aluno e o seu papel na superação de suas dificuldades, enquanto na abordagem neo-behaviorista o papel do sujeito não é considerado como relevante, ficando a aprendizagem como responsabilidade apenas do educador. Ao praticar a avaliação formativa na perspectiva cognitiva, alguns problemas também podem ocorrer, como: cair em um ensino que se limita a “acompanhar o desenvolvimento” do aluno, ao invés de propor novos desafios – podendo ocorrer devido a uma má interpretação da teoria piagetiana; dificuldade de interpretação das informações recolhidas por causa da falta de teorias que sirvam de aporte a estas análises. Se o professor não interpretar corretamente, as adaptações do ensino provavelmente também não estarão em conformidade com as necessidades do aluno.

Hadji (2001), ao discutir sobre a avaliação formativa também a caracteriza como uma prática que orienta a regulação das aprendizagens:

situa-se no centro da ação de formação [...] Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem. [...] A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. [...]

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se numa continuidade pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (HADJI, 2001, p. 19-21)

Percebe-se que Hadji, assim como Allal, destacam na avaliação formativa o papel de recolher informações úteis e utilizá-las para uma análise que resulte em regulação do processo para auxiliar o desenvolvimento das aprendizagens do educando. Méndez (2002) também atribui um papel relevante às informações obtidas na avaliação, não apenas para conhecer mais sobre o aluno, mas para auxiliá-lo e ao professor a aprenderem com e a partir

da avaliação. “A avaliação deve ser um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem” (Méndez, 2002, p. 17). Ainda:

uma avaliação que pretenda ser formativa no âmbito escolar deve estar mais próxima da busca de conhecimento (sobre o ensino e a aprendizagem e, indirectamente, sobre a escola), bem como mais próxima da interpretação e da análise esclarecida, crítica e construtiva, do que do juízo que se supõe encerrar um qualquer acto de avaliação que habitualmente se assenta na informação pormenorizada que os exames fornecem. (MÉNDEZ, 2002, p. 81)

Apesar de a expressão avaliação formativa ser bastante genérica e de não possuir características objetivas para identificá-la, Méndez (2002, p. 19) afirma ser este um conceito inequívoco possuindo significado literal: é aquela “que forma intelectual e humanamente”.

4.2.1. Avaliação das produções de textos

A análise dos textos realizada por mim no capítulo 3 contempla as ações de recolher informações e interpretá-las. Se este exercício tivesse sido realizado pelas professoras, poderia orientar o desenvolvimento de ações pertinentes ao desenvolvimento das habilidades de comunicação escrita dos alunos.

Por meio dos estudos desenvolvidos foi possível destacar alguns aspectos relevantes sobre avaliação das produções de textos dos alunos, entre os quais estão:

- a) só se pode ver a avaliação de textos como uma fase do processo de sua construção, nunca como seu ponto final.
- b) só se pode avaliar a qualidade e adequação de um texto quando ficam muito claras as regras do ‘jogo’ de sua produção. Temos que ser claros em nosso procedimento de solicitação ao aluno para que produza um texto, inserindo-o em contextos reais de interação comunicativa para que nossos critérios de avaliação tenham alguma validade; caso contrário, o que fica mesmo é só uma espécie de desonestidade nossa para com o aluno, seja ela intencional ou não [...] O professor deve trabalhar a produção (e também a compreensão) de textos, buscando, sempre, deixar bem claro em que situação o texto a ser produzido (ou compreendido) deve ser encaixado. A avaliação se fará, então, tendo por parâmetro, todos os elementos de adequação a tal situação que estava na mente do professor, as vezes muito vagamente, mas ele não explicitou com e para os seus alunos. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 89)

O primeiro ponto a ser destacado refere-se a princípios definidores de avaliação e texto, entendendo que o texto é sempre um objeto em construção que pode ser transformado e a avaliação um acompanhamento contínuo das aprendizagens dos alunos. Assim, o objetivo da avaliação não será o de atribuir uma nota ou classificar o aluno quanto à habilidades e conhecimentos sobre escrita de texto, mas o de interferir positivamente no processo de aquisição desses conhecimentos e no desenvolvimento das habilidades.

Um outro aspecto da avaliação é que precisa ficar claro para os alunos o que se espera deles. Isto inclui explicitar detalhadamente a proposta. No caso da produção de texto, esclarecer em que situação o texto será lido, o que se pretende com ele, quais elementos serão definidos pelo professor e sobre quais o aluno é quem deverá optar. Por exemplo: 1- se o professor solicita a escrita de um texto para conscientização de alunos do ensino fundamental sobre o uso adequado da água, os alunos terão um tema, a função e o público alvo. Deverão optar pelo conteúdo e linguagem mais adequados a esta situação e poderão escolher atender à proposta por meio de um texto dissertativo, narrativo, ou ainda por outro tipo de portador de texto. 2- se o professor propõe que os alunos escrevam uma carta aos pais pedindo autorização para uma viagem, os aprendizes terão o tipo de texto, o tipo de leitor, a situação discursiva e a finalidade do texto. Precisarão adequar a escrita às características do texto solicitado, utilizar linguagem coloquial e escolher os argumentos para convencer o leitor.

Contudo, faz-se mister comunicar, também, quais aspectos serão avaliados. Para isso, é necessário que estejam claros também para o professor. Depresbiteris (1999, p. 17) afirma que a avaliação “é melhor quando o professor conhece o que deve avaliar; quando sabe com que critérios, em que ocasiões e por que avalia”. Méndez (2002, p. 101) complementa que “explicitar os critérios pelos quais vão ser valorizados, classificados,

avaliados os trabalhos e as tarefas é uma condição que facilita a concretização de idéias alternativas à avaliação tradicional”.

Os critérios para avaliação de um texto se constituem por um processo diferente do caminho que percorri para a análise dos textos dos alunos nesta pesquisa. Os critérios que as docentes afirmavam possuir para avaliar os textos dos alunos não eram explicitados anteriormente por completo para os aprendizes, nem era possível percebê-los nas correções e comentários feitos sobre as produções dos educandos. Por isso, ao analisar os textos dos alunos selecionei critérios, a partir do que as propostas das docentes permitiam sobre suas intenções, de alguns conhecimentos considerados essenciais para a escrita de textos, das características específicas de cada gênero textual e de aspectos relevantes percebidos nas leituras de suas produções.

É possível ter critérios fixos para os diferentes tipos de textos como adequação da linguagem ao tipo de leitor, clareza das informações ou idéias apresentadas, adequação lexical, entre outros. Contudo, para cada texto, ou etapa do processo de ensino da escrita, é possível definir critérios específicos referentes ao gênero textual e às especificidades da situação à qual o escrito corresponde.

Neste sentido, estabelecer como critério para um texto ter começo, meio e fim ou, introdução, desenvolvimento e conclusão, não diz nada sobre os componentes e características que o texto deverá ter. Para cada gênero textual as diferentes partes (começo, meio e fim) terão determinadas características e tipos de informação as quais o aluno precisa conhecer para poder escrever. Uma carta começa com cumprimento normalmente seguido de questionamentos, o desenvolvimento seria a apresentação do porque da carta, informações sobre quem está escrevendo. Porém, não se escreve uma carta da mesma maneira para um amigo que está distante, uma carta de leitor para uma revista, ou uma carta solicitando

permissão para visitar uma instituição. Sendo assim, escrever implica em conhecer as características de cada gênero textual e seu uso nas diferentes situações e meios sociais.

Percebe-se que não apenas para definir os critérios de avaliação, mas também para escrever adequando o texto a eles, é relevante possuir conhecimentos sobre os diferentes gêneros e seus usos. Esses conhecimentos são de responsabilidade do professor garantir o acesso e compreensão, o que pode ocorrer através da leitura, discussão e análise de textos de diferentes gêneros, em diversas situações discursivas ou por meio da análise resultante da avaliação dos textos dos próprios alunos.

Porém, os critérios de avaliação são determinados em decorrência dos objetivos de ensino. Há que se tomar cuidados, porém, para que os objetivos e os critérios elencados para o seu alcance não venham cercear a capacidade de criação e o desenvolvimento das habilidades de escrita. Eles também não precisam restringir o olhar do professor para o texto do aluno. Certos tipos de informações podem ser imprevisíveis e não explicitáveis em critérios, como características individuais do aluno, maneiras de compreender a realidade ou a manifestação de sentimentos, mas revelarem-se essenciais para auxiliar no trabalho do professor. Neste sentido, ele poderá estar atento para características textuais que extrapolem os critérios estabelecidos, sem punir o aluno por possíveis incoerências ou diminuir-lhe a nota.

Por outro lado, pode ser difícil tanto para o professor como para os alunos avaliar as produções com base em critérios. Neste sentido, faz-se necessário estabelecer indicadores de cumprimento dos critérios.

Depresbiteris (1999, p. 47) afirma que os critérios estabelecidos para a escrita de um texto narrativo poderiam ser, por exemplo: “coerência do discurso, correção gramatical e ortográfica, léxico adequado e forma apropriada do texto”.

No caso de um texto narrativo os indicadores para o critério *coerência do discurso* podem ser: tipo de narrador, manter a escolha enunciativa adequando os tempos verbais; para o de correção gramatical poderia ser usar corretamente as formas de plural e feminino, segmentação e organização das frases; quanto à correção ortográfica poderia ser estabelecido um número de erros sem considerá-los como prejudiciais à qualidade do texto, determinar alguns tipos de erros que não deveriam ser cometidos, por já terem sido trabalhados com os alunos – juntura intervocabular e segmentação indevidas, por exemplo – ou a diminuição deles etc.

A avaliação do professor não deve ocorrer apenas sobre o resultado final. Se a intenção for conhecer o aluno e como aprende, a avaliação estará presente em todos os momentos interferindo durante e depois das atividades de escrita.

Não é função da avaliação punir os aprendizes pelos erros cometidos. Diante de atitudes punitivas ao cometer algum tipo de erro na escrita de textos, o aluno pode deixar de escrever ou passar a escrever pouco com medo de que seu texto esteja cheio de erros, prejudicando assim, sua capacidade de produzir.

Avaliar as produções dos alunos não significa apenas apontar erros ou aspectos problemáticos. Nas escritas dos alunos, como é possível perceber nos textos por mim transcritos no capítulo 3, há mais acertos do que erros. Porém, as interferências do professor recaem apenas sobre o que não está correto. Se aquilo que o aluno conseguiu atingir com seu texto, não foi considerado como aspecto positivo pelo professor, mas seus erros foram destacados, naturalmente o aluno “compreenderá” que seu texto estava todo ruim. Isto pode levar o aluno a regredir, deixando de escrever de acordo com os conhecimentos que já possui, em busca de adequar sua escrita às exigências do professor.

Nas correções desses textos, é possível dialogar com o escritor, inserindo questionamentos, sugerindo aprofundamentos, propondo encaminhamentos, valorizando seus

avanços. As atividades de revisão não se restringem à correção de erros, podem ser realizadas a partir de novos caminhos propostos, aprofundando questões relevantes levantadas pelo aluno, entre outros. É claro que os erros também precisam ser corrigidos, mas dentro de um contexto de valorização do texto como um todo e não como destaque dos problemas manifestados.

Gostaria de lembrar que considerando a dimensão triádica do texto (gramatical, semântica e pragmática), este não será avaliado apenas em relação à gramática e à ortografia. Se a avaliação supervalorizar alguns aspectos do texto em detrimento de outros, correrá o risco de desconsiderar os avanços relevantes na habilidade de escrita deles. Há que se valorizar, além desses aspectos, a construção dos sentidos no corpo do texto, a adequabilidade dos recursos utilizados para atingir as finalidades definidas previamente e as características textuais relativamente à situação discursiva.

4.3. Formação de professores e o trabalho com textos

Nos capítulos 2 e 3 priorizei uma discussão sobre texto incluindo sua definição, finalidade e elementos que o compõem. Ao analisar o desenvolvimento do trabalho docente nas duas salas de aula enfatizei alguns aspectos sobre o ensino do texto. Neste tópico procurarei relacionar características da prática da avaliação e do ensino de textos ao processo de formação das professoras.

Por meio das análises foi possível perceber a existência de relações entre o processo de formação e as atitudes das docentes.

Eda é professora há mais de vinte anos. Sua experiência de docência, relacionada ao processo de formação institucionalizado, ajudou-a a desenvolver respeito pelo aluno e sua produção textual, agindo de acordo com os princípios de liberdade de produção e

de valorização dos escritos. Este era acompanhado por tentativas de tratamento do texto como algo inacabado e carente de modificações, sem que seu produtor fosse punido pelos erros cometidos.

A falta de conhecimentos mais aprofundados na área de língua e a influência da tradição do ensino baseado na gramática podem ter sido alguns dos fatores que resultaram em um trabalho de correção dos textos centrado especialmente nos aspectos ortográficos. A função social do texto não era destacada e eles eram escritos apenas para a professora ler e corrigir. Assim, a interação social (convidar, informar, comunicar) não era explorada nem seu caráter dialógico, dificultando a construção da concepção de textos pelos alunos.

Mesmo sendo professora há quase trinta anos, Ane continuava preocupada e empenhada em aperfeiçoar sua formação. Considerava ser essencial a busca por novos saberes que pudessem auxiliar o trabalho docente. *Se o professor não tiver competência nem qualificação, como é que vai puxar o aluno para cima? Vai decair mesmo* (Ane, 30/03/2004) Diversas vezes tecia comentários desse tipo, enfatizando a relevância de o professor aprender coisas novas, fazer cursos, para poder mudar.

Ao propor as atividades de ensino referia-se ao que havia vivenciado nos cursos, como sobre a necessidade de os alunos aprenderem a escrever textos escrevendo-os, a relevância de atividades de produção de texto constantemente no processo de aprendizagem, o fato de não haver grandes mudanças de um texto para o seguinte e a prática de correção coletiva com a participação dos alunos.

Os discursos e teorias com os quais teve contato neste processo de formação têm como local de efetivação e reflexão a sala de aula. Neste espaço a teoria é vivenciada ou testada e, quem sabe, praticada. O ambiente da sala de aula é configurado por essas influências, mas também, como apresentei anteriormente, pelas experiências educacionais do

professor oriundas de todo seu período de educação escolar, durante o qual adquiriu e incorporou valores e crenças relativamente ao que é ensinar e aprender.

O passado de Ane, como aluna, se faz presente em sua experiência docente: *No meu tempo, só faltava da escola quando estava de cama, com febre. Hoje o pai nem vê se está mesmo doente e já deixa o filho ficar em casa.* (Ane, 16/06/2004)

Sobre o atraso dos alunos ao chegarem na escola: *Até isso está mudando agora. Antes, se chegasse 5 minutos atrasado, o portão já estava fechado e ficava pra fora. A escola educava a chegar cedo* (Ane, 26/05/2004).

A docente relembra e até almeja que a escola pudesse ser como o era quando era aluna: nas formas de ensinar, nos mecanismos de disciplina. *Antigamente, o aluno saía da 4ª série sabendo tudo. Sabiam as quatro operações, produção.* (Ane, 23/06/2004)

Todo esse referencial que participa da formação do professor culmina em uma reelaboração ou em determinadas maneiras de compreender e praticar os princípios das diferentes teorias estudadas, ou pela negação deles. Assim, conclui que não é possível aplicar as aprendizagens dos cursos realizados (Ane, 12/05/2004). Em certo sentido não é possível mesmo, pois os aspectos teóricos revelam as maneiras de o aluno aprender, as características intrínsecas ao texto (por exemplo), mas não revelam como trabalhar os diferentes conteúdos e/ou habilidades da aprendizagem, pois isto irá se configurar somente em cada realidade que caracteriza as diferentes salas de aula.

O processo de formação dessa professora, que inclui graduação em letras e pós-graduação em ensino do texto, resultou em ações que incluíam²⁶:

²⁶ Conforme explicitado no capítulo 2.

- desempenhar um trabalho com produção e correção de textos envolvendo diversos componentes textuais e não apenas a ortografia, o que ficava aparente nas correções coletivas;

- desenvolver atividades de leitura e interpretação buscando os sentidos implícitos do texto, ao propor questões para interpretação de textos que não se restringiam à repetição de informações, mas exigiam uma real compreensão;

- a presença constante de atividades de produção de textos embora no propósito da escrita desses tenha sido desconsiderado: o porquê e o para quem se escreve;

- colocar em prática diversas estratégias para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita do texto.

O único desses itens que não foi trabalhado no capítulo 2 dessa dissertação é o último. Sendo assim, julgo necessário ressaltar aqui algumas estratégias utilizadas pela professora para auxiliar na aprendizagem dos alunos, que manifestam um conhecimento sobre a estrutura textual e seus mecanismos de construção. Para tanto, listarei algumas das estratégias utilizadas pela professora:

- 1- solicitou aos alunos a leitura do texto que haviam escrito, grifando os trechos nos quais identificassem algum problema, escrevendo-os novamente em outra folha, modificando os trechos grifados;

- 2- pediu aos aprendizes para contarem a história do livro que estavam lendo, com intuito de verificar se estavam considerando os fatos principais, visando a uma melhor adequação da escrita sobre essas histórias;

- 3- organizou a classe em duplas para que cada um pudesse julgar e opinar sobre os aspectos problemáticos do texto do outro e,

4- durante as correções coletivas: lia e relia o que estava sendo escrito, substituía as repetições por sinônimos, acrescentava informações quando não estava claro, perguntava aos alunos se estava bom, retirava informações desnecessárias, entre outros.

Algumas estratégias consistiam também em intervenções da docente a partir de problemas e dificuldades identificados nas produções dos alunos. Estas revelaram-se tentativas de uma busca pela formação do aluno, por meio do desempenho demonstrado, embora o acompanhamento individual e coletivo não tenha sido sistematizado nem os resultados registrados continuamente:

- quando percebeu que os alunos repetiam muitas palavras em seus escritos, sem que houvesse necessidade, deu como exercício uma lista de frases para serem reduzidas pelos alunos, através da eliminação das palavras desnecessárias;

- constatando a dificuldade de os alunos construírem textos narrativos com começo, meio e fim, propôs uma produção a partir de três figuras as quais correspondiam a estes três momentos da história. Antes, porém, discutiu cada uma das figuras e as informações que poderiam oferecer para o escritor. No entanto, as características trabalhadas para as diferentes partes denominadas de começo, meio e fim, referiam-se apenas ao texto narrativo; e

- diante do insucesso na tarefa de reescrita de um texto alterando o tempo verbal, registrou na lousa os trechos a serem modificados, passando os verbos do pretérito para o presente e para o futuro. Para isso, solicitou a participação dos alunos.

A insistência em provocar a participação dos alunos nas atividades coletivas, muito embora não tenha alcançado o nível de participação almejado por Ane, tornou-as parte do cotidiano da sala de aula e ao final do semestre houve uma maior adesão dos alunos, chegando a um número de sete alunos a participarem da correção coletiva, o que, anteriormente, não era superior a três. Ao familiarizarem-se com essas correções, embora

raramente, os alunos começaram também a fazer sugestões que não se restringiam à correção ortográfica.

Para Ane, a formação em Letras, para além de auxiliar na compreensão e no trabalho com textos, pode ter sido a causa de um transtorno: ao fazer sugestões e correções, muitas vezes a docente utilizava termos técnicos pertencentes à área de Língua Portuguesa, de difícil compreensão para crianças de aproximadamente 10 anos, que se encontravam no início da formação.

Exemplo:

- O gato aproveitou e saiu correndo.

Pois depois que o cachorro percebeu que o gato tinha enganado ele, o cachorro ficou muito furioso ...

(Trecho do texto escrito por um aluno)

Com a reformulação feita pela professora, ficou:

O gato aproveitou e saiu correndo. Quando o cachorro percebeu que tinha sido enganado, ficou muito furioso.

(11/05/2004)

Ao retirar o termo *Pois*, no início da segunda frase, comentou: – *Você cortou o parágrafo e começou outro com este conectivo que liga duas orações.* (Ane, 11/08/2004)

Corrigiu o título escrito pelo aluno: *O Bruno e seu primo*, modificando-o para *Bruno e seu primo*. Em seguida, explica: *Antes de nome próprio, não usa artigo* (Ane, 14/04/2004).

Embora tenha explicado porque retirou o artigo, não fez nenhuma menção ou perguntou se os alunos sabiam o que era artigo. Também nenhuma palavra foi dita sobre não usar artigo antes de nome próprio, quando a docente corrigiu essa construção em mais

três locais do texto. Talvez esteja tão familiarizada com esses termos que lhe pareça dispensável discuti-los.

Em uma das atividades com produção pediu para lerem a escrita de um colega e classificarem os problemas identificados, mencionando entre os possíveis aspectos problemáticos a coerência e coesão. Porém, sendo estes conceitos complexos, e não tendo sido discutidos em sala de aula, é provável que os alunos não tivessem conhecimento para lidar com os mesmos. Um indicativo disso é que os termos não foram citados por nenhum dos alunos ao julgar os textos dos colegas.

No início do ano, ao propor que os educandos transformassem um texto em prosa em uma história em quadrinhos, afirmou que o discurso teria que passar de terceira para primeira pessoa. Porém, nenhuma informação foi oferecida nesta ou nas demais aulas que presenciei, sobre que transformação seria esta e como seria realizada, nem mesmo alusão alguma foi feita ao termo discurso para o qual caberia uma explicação.

4.3.1. O sentido da produção de texto em sala de aula

Uma vez que a avaliação é um processo intrínseco ao ensino e à aprendizagem, o estudo sobre a avaliação de textos, inclui também as questões referentes ao ensino, considerando o conceito de texto e sua função social.

Macedo (1994) destaca, entre outros aspectos, a necessidade da aquisição de conhecimento, no processo de formação docente, sobre os conteúdos a serem ministrados. Farias (2000) afirma que o desconhecimento dos princípios da linguagem pelos professores de 1ª a 4ª séries é um dos fatores que dificulta a aplicação das teorias na prática docente. Sobre a avaliação Depresbiteris e Taurino (1996, p. 59) acrescentam que

a definição de critérios e indicadores para a avaliação dos processos e produtos escolares requer um profundo conhecimento do professor acerca do saber-fazer e das atitudes relativas à sua disciplina específica, complementado por uma visão global das interações com as diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, conhecer sobre a língua, não significa apenas aprender regras, mas refletir e poder agir por meio dela, implica em trabalhar com os alunos para que também possam ser conhecedores. Para Possenti (1999, p. 32) “se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna. Mais do que um saber técnico, um conjunto de atitudes derivada dele talvez resulte em benefícios maiores”. Sendo assim, entende-se que o saber técnico não é suficiente, mas precisa ser complementado com as maneiras de agir do professor, respeitando os princípios da língua e levando os alunos a refletirem sobre a mesma por meio das atividades de aprendizagem.

De acordo com este autor, o programa de ensino de língua seria estabelecido a partir das necessidades demonstradas pelos alunos, daquilo que ainda não sabem. Sendo usuários da língua desde tenra idade, possuem muitos conhecimentos sobre sua estrutura, os quais não serão necessários reaprender na escola.

Uma vez que a escrita de texto é uma atividade que, como as demais, envolve não apenas as aprendizagens escolares, mas toda a bagagem de conhecimento e o contexto histórico-cultural que o aluno traz consigo, é relevante que este aspecto seja levado em consideração, fazendo-os sentirem-se mais desinibidos e estimulados a escrever.

Um dos problemas mais apontados em relação aos textos produzidos pelos alunos é a presença de marcas de oralidade: expressões usadas apenas na fala aparecendo no texto escrito. Relacionado a este aspecto está o fato de muitas palavras serem escritas imitando a fala quando possuem ortografia diferente, solicitando-se a necessidade de uma diferenciação entre a linguagem oral e a escrita, mas também entre a linguagem padrão e a

não-padrão. Aborda-se aqui uma questão referente ao contexto cultural no qual o aluno ou o grupo está inserido, resultando em modos característicos de utilização da fala, denominado de linguagem popular. Este universo não pode nem deve ser anulado em sala de aula. Os diferentes registros lingüísticos utilizados pela sociedade fazem parte da vida dos educandos desde seus primeiros contatos com a linguagem e devem fazer parte dos espaços de discussão em sala de aula, para uma tomada de consciência sobre a relevância de o aluno saber utilizar, de acordo com a exigência de cada situação, a linguagem padrão ou a não-padrão.

Trevizan (1998) aponta que se o ensino estiver baseado em uma concepção de texto, como unidade gramatical voltado apenas para o padrão culto da língua, desenvolver-se-á por meio de uma visão simplista de texto, desconsiderando a natureza social e ideológica da linguagem. Acrescentando

a análise do comportamento docente tem nos alertado para a necessidade de uma formação teórica mais completa dos professores da educação fundamental, que viabilize a assimilação de uma concepção mais totalizante do texto verbal e uma definição igualmente mais recente de uma metodologia de ensino da leitura e da escrita. (TREVIZAN, 1998, p. 36)

Por outro lado, Geraldi (1999, p. 24) afirma:

na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente da subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso, não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar riqueza numa mensagem definida.

Os aspectos gramaticais não eram os únicos corrigidos e avaliados pelas docentes que participaram da pesquisa. Porém, ainda eram os mais destacados nas correções e, portanto, apresentavam-se aos alunos como os principais indicadores de qualidade. Na

grande maioria das vezes, quando eram corrigidos os textos dos alunos, apenas grifava-se os erros ortográficos e, por vezes, outros erros gramaticais.

Em relação à liberdade de produção dos alunos, nas salas de aula observadas, era cerceada também pelas propostas que sempre eram definidas pelo professor e destinadas unicamente a ele, não a um público leitor. Era ele quem definia o tema, o tipo de texto e, muitas vezes, o conteúdo. Jolibert (1994a e b) sugere, para que haja um maior envolvimento e liberdade do educando ao escrever seus textos, que ele possa escolher os materiais a serem utilizados, o tipo de texto, refletir sobre o destinatário e buscar a adequação da linguagem, do conteúdo e das estruturas textuais a partir de suas opções, ao invés de deixar estas como tarefas apenas do professor.

Neste sentido, ao comparar produções diferentes de um mesmo aluno, Ane afirmou que, nos “textos livres” é possível perceber melhor o avanço do educando. Quando utiliza o termo textos livres refere-se àqueles textos cujo conteúdo e enredo são criados pelos alunos, a partir da proposta e tema definidos pela professora. Porém, embora naqueles textos haja uma maior liberdade de expressão escrita dos alunos, Freinet (1991) utiliza o termo texto livre referindo-se aquele em que o aluno escolhe também o conteúdo e/ou tema que deseja expressar.

Produção de textos livres é uma possibilidade para desenvolver a habilidade de escrita nos alunos e a mais destacada na Pedagogia Freinet. Porém, não é a única alternativa e sua prática não dispensa todo um trabalho anterior e concomitante. Não pode, de maneira nenhuma, ser confundida com o “deixa fazer”, pois produção de texto é mais que isto, é conhecimento, e não uma atividade aleatória.

Penso que o processo de criação de textos deve estar assentado em passos muito bem definidos [...] Assim, afasto-me das chamadas sugestões aleatórias, em que os assuntos ou temas aparecem propostos de forma descontínua e sem etapas a serem desenvolvidas. Nesse caso, o professor solicita ora uma dissertação, mais à frente uma narração, e o aluno obtém uma certa nota, em resultado de um melhor ou pior desempenho lingüístico. São proposições tópicas, que não chegam a trabalhar visões de linguagem, relação produtor/leitor, nem a desenvolver propriamente um continuado exercício de escrita. A estas sugestões aleatórias poderiam ser agregadas outras variáveis não articuladas do ensino de redação. Por exemplo, a que deseja despertar a criatividade, desconsiderando a necessidade de precisar objetivos e efetuar avaliação. (CITELLI, 2001, p. 19)

Se as atividades de produção não estiverem inscritas em um plano como parte de um processo e de um contexto de aprendizagem que envolve vários saberes, conteúdos e áreas de conhecimento, tornar-se-á mais difícil fazer do texto não apenas um elemento constante, mas algo significativo, exercendo sua função dentro e fora da sala de aula. Hoffmman (2002b) aponta alguns aspectos para os quais as escolas deveriam prestar mais atenção no ensino de textos, dentre os quais destaco os seguintes:

- a escassez de oportunidades oferecidas pelos alunos de expressão escrita de suas idéias em todas as disciplinas; [...]
- a desarticulação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas e as dificuldades que os alunos apresentam em termos de produção de textos;
- o não-acompanhamento da evolução do estudante em redações sucessivas, analisando-se textos esporádicos dos alunos, sem articulá-los ao conjunto de suas produções; [...]
- a falta de trocas interativas, na escola, entre os alunos e professores, para discutir idéias e melhores jeitos de expressá-las;
- uma avaliação centrada no julgamento final, ao invés de procedimentos avaliativos qualitativos e mediadores, formadores de um escritor reflexivo, atento e responsável pelo aprimoramento de seu texto. (HOFFMMAN, 2002 b, p. 13-14).

Entendo que o texto, sendo elemento de interação social, possui uma função de interlocução entre os sujeitos também no ambiente escolar. O texto é sempre escrito tendo em vista um interlocutor. O que acontece, na maioria das vezes é que, na escola, este acaba sendo sempre o professor. Isso restringe não apenas o alcance desses textos, mas também as maneiras de utilizar a linguagem, tendo em vista serem produzidos sempre para satisfazer as exigências de interpretação e valoração de um único leitor.

Jolibert (1994a) aponta a possibilidade de avaliação dos textos por diferentes leitores, podendo ser colegas de classe, alunos de outras séries, entre outros. Isso não substitui a avaliação do professor, mas diversifica a possibilidade de circulação e interlocução dos textos.

Trabalhar o texto dentro de um projeto, em vez de por meio de atividades aleatórias, implica situá-lo no espaço ao qual pertence, relativamente a sua funcionalidade.

Concordo com Freinet (1991) quando, em sua pedagogia, destaca a relevância do texto como objeto de comunicação e interação dos alunos em um ambiente que extrapola o escolar. Para isso, incentiva a correspondência entre alunos de diferentes classes e escolas, a elaboração de textos individuais ou coletivos permitindo a reflexão e discussão sobre temas presentes na sociedade em que os educandos vivem, bem como a publicação e divulgação desses textos a outros alunos, a seus pais e demais membros do grupo social ao qual pertencem. Diversos autores contemporâneos, entre os quais estão Citelli (2000) e Geraldi (1999, 2000), propõem que a realização do ensino de textos faça parte de um projeto que envolva a circulação das produções escritas dos alunos, tanto dentro como fora da escola.

Dessa maneira, os textos escritos pelos alunos das salas de aula que observei, poderiam:

- circular entre os alunos da sala de aula;
- promover a realização de um jornal com alguns dos textos, para circular na escola e entre as famílias dos alunos;
- relativamente aos passeios e visitas realizados, em vez da escrita apenas de um relatório os alunos poderiam, por exemplo, escrever uma carta, solicitando autorização para a visita e/ou pedindo informações sobre o local, roupas e acessórios mais adequados para desfrutar o passeio;

- após essas visitas, os alunos comporiam noticiários, construiriam cartazes ou outro tipo de texto para divulgarem os conhecimentos adquiridos e compartilhariam as experiências vivenciadas;

- os recados aos pais – convite, informativo etc. – poderiam ser elaborados pelos alunos em trabalhos individuais ou coletivos, bem como os cartazes – da festa-junina, por exemplo;

- ao trabalhar com a produção de carta, ao invés de uma situação imaginária, poderia ter sido eleito pelo aluno, ou mesmo pelo professor, um destinatário real. Este poderia ser um parente, um amigo que morasse distante ou próximo ou, ainda, ser desenvolvido um elo de comunicação com alunos de outras escolas (conforme é sugerido pela pedagogia Freinet) e, ainda, enviar carta à alguma pessoa ilustre – prefeito ou outro político, artista, escritor, entre outros.

Estas são apenas algumas das possibilidades de utilização real da escrita de textos, para estabelecer comunicação e interagir com outras pessoas e ambientes diferenciados.

Quando o texto escrito pelo aluno deixa de cumprir a mera obrigação de atender à solicitação do professor e passa a exercer sua função social, o compromisso de quem escreve passa a ser maior no sentido de adequá-lo para garantir a compreensão dos leitores ao comunicar certo conteúdo com intenção específica. Esse compromisso torna-se maior não apenas para o autor dos textos, mas também para o professor, o qual irá orientar e auxiliar na revisão e reelaboração dos textos, com vistas a atingir a qualidade satisfatória para a divulgação.

Considerando as relações existentes entre a formação dos professores, reflexão e práticas educativas, bem como a possibilidade de a avaliação das produções de textos contribuir para a formação de alunos e professores, procurei neste capítulo, elucidar

tais relações e apontar aspectos que julgo relevantes conhecer para que a função formativa da avaliação possa ser colocada em prática ao desenvolver o ensino de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa me propus a investigar como e se os textos dos alunos poderiam informar e formar professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, em especial relativamente à escrita da língua materna, mas também, eventualmente, sobre outras aprendizagens.

Para tanto, parti do pressuposto que o texto, considerando-se sua dimensão triádica, constitui-se instrumento rico e complexo para informar e dialogar com os diferentes sujeitos. Destacando o diálogo que os textos permitem estabelecer entre professor e alunos ao praticar a avaliação formativa, as informações e análises feitas sobre esses materiais produzidos, possibilitariam a formação do aluno – como produtor de textos, assumindo seu papel de cidadão ao comunicar-se com o mundo – e do professor – o qual aprende com e sobre os alunos, podendo aperfeiçoar suas práticas de ensino.

A análise das práticas de ensino e avaliação das produções de textos em duas 4^{as} séries do ensino fundamental permitiu verificar que, mesmo havendo uma circularidade de discursos que aspiram a uma avaliação formativa, seus princípios não são contemplados, apesar das esparsas tentativas. A avaliação dos textos não era percebida como uma oportunidade de troca interativa e um momento de aprendizagem para professor e aluno. Sendo assim, não é possível afirmar que aprendiam com os textos produzidos pelos alunos, nem que estas produções constituíam uma fonte rica de informações podendo ajudar o professor a conhecer melhor o educando, para também ensinar melhor.

Ainda que a leitura de textos escritos pelos alunos tenha permitido aos professores o contato com diversas informações sobre eles, algumas das quais estão presentes nas análises que realizei destes textos, não havia uma preocupação das professoras em recolher e sistematizar informações sobre o processo de ensino ou sobre os resultados obtidos,

nem uma busca de interpretá-los para, mais que julgar, repensar e replanejar a prática, intervir junto aos alunos, auxiliar na elaboração de conhecimentos ou realizar outro tipo de ação que se fizesse necessária.

À luz de características do texto, bem como dos diferentes tipos e gêneros textuais apresentados por estudiosos, procurei encontrar nos textos dos alunos, informações que poderiam contribuir para conhecer os educandos e atuar sobre suas aprendizagens. Assim, os textos analisados informaram sobre:

- habilidade para elaborar frases, construir sentidos e organizar as idéias nas frases e parágrafos que constituem o tecido textual;
- habilidades para escrever a partir dos diferentes gêneros textuais, e não apenas sobre a escrita de um modo geral;
- conhecimentos sobre a ortografia e tipos de erros cometidos;
- habilidade para adequar o conteúdo e gênero do texto à intenção de cada proposta de escrita;
- sentimentos que os alunos possuem em relação a experiências individuais;
- maneiras de compreender a realidade e o contexto de interação social no qual estão inseridos;
- conhecimentos de gramática, dificuldade de utilizar suas regras ou a não utilização delas;
- mecanismos para o estabelecimento de coerência e coesão;
- aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula; e
- preocupação dos alunos em atender o padrão de qualidade dos textos explicitados pelo professor, indicado pela presença de construções inadequadas como

resultado da busca por adequar os escritos às solicitações docentes e pela repetição de expressões de uso da professora, nos textos dos alunos.

Entendendo que a formação dos professores constitui-se pelo contato com teorias e a reflexão sobre a prática, a avaliação formativa seria uma prática para contribuir para a formação. Porém, a falta de estudo das professoras sobre avaliação, justifica, em parte, práticas não formativas de avaliação do texto. Se esta avaliação não tem sido praticada em sala de aula, julgo que seja relevante conhecer e refletir sobre os princípios teóricos que a constituem para que, ao avaliar as produções de textos dos alunos, este elemento rico de diálogo entre sujeitos, possa ser uma fonte para auxiliar no aperfeiçoamento da formação docente e, em consequência, do aluno.

Esta pesquisa de mestrado pode ser um ponto de partida para estudos futuros que busquem maiores elucidações visando a contribuir para as mudanças na avaliação educacional. Por hora, considerando o que esses teóricos apresentam sobre avaliação formativa, mesmo sendo esse um campo ainda em construção e que não se propõe a apresentar regras rígidas a serem seguidas, é possível destacar alguns aspectos essenciais como componentes para sua prática.

Entendo que a atividade avaliativa é integrada à atividade educativa e não está separada desta, nem é praticada em momentos diferentes. A avaliação que forma está a serviço das aprendizagens, projetando-se para o futuro, pois a ela importa não o resultado presente, mas onde o educando pode chegar a partir do resultado obtido. Desta maneira, os procedimentos de avaliação promoverão mudanças na prática.

Torna-se formativa quando a intenção do avaliador é utilizar as informações obtidas para refletir sobre a prática, voltando o olhar para o processo de aquisição do conhecimento com vistas a interpretar essas informações e propor novas alternativas de aprendizagem quando são detectados problemas. Esta avaliação resulta em aquisição de

conhecimento para professor e aluno, sobre o processo de construção dos conhecimentos, sobre os saberes adquiridos e as mudanças que hipoteticamente ajudarão na superação de dificuldades e na construção de novos saberes. Tal prática informa não apenas ao professor, mas também ao aluno, sobre seus desempenhos. É construída com base no diálogo entre educador e educando, destacando-se aqui a necessidade de uma interação entre esses sujeitos, permitindo-lhes conhecer, para poder remediar.

No entanto, para que as práticas avaliativas possam recolher informações relevantes, as quais serão interpretadas para auxiliar os participantes do processo de ensino e aprendizagem quanto à utilização da língua escrita, faz-se necessário um trabalho com textos que parta de conhecimentos sobre a língua, respeitando o caráter dialógico dos textos, considerando também a dimensão pragmática e permitindo que circulem socialmente. Para isto, vários caminhos podem ser seguidos. Pensando no ensino de textos inserido em um projeto de trabalho que vise a formação dos alunos e sua comunicação com o mundo através da escrita, defini alguns passos que pareceram a mim relevantes:

- 1- escolher o tipo de texto e sua função, ou explicitar a situação discursiva para a qual será produzido: definir o quê e para que o texto será escrito;
- 2- conversar com os alunos para gerar idéias, podendo incluir a leitura de textos que proporcionem informações sobre o assunto a ser abordado, e auxiliem a identificar as características do gênero textual a ser escrito, considerando que escrita é conhecimento, e não um ato aleatório;
- 3- explicitar o que se espera em termos de qualidade textual: definir critérios e indicadores, deixando-os claros para os alunos;
- 4- solicitar a elaboração de um rascunho que servirá de ponto de partida;

- 5- revisar o texto – individual ou coletivamente, com base nos critérios estabelecidos, podendo atentar para aspectos essenciais manifestados no texto e não-previstos;
- 6- escrever novamente o texto a partir do rascunho para ser corrigido e;
- 7- sempre que possível, divulgar, encaminhar ou publicar o texto do aluno para que chegue a seu público alvo.

A avaliação dos textos ocorreria ao longo de todo o processo e não apenas sobre a produção final.

Os caminhos percorridos até aqui permitiram elucidar algumas questões sobre a avaliação dos textos relacionada à formação do professor e do aluno. Outros caminhos poderiam ter sido trilhados, sugerindo possibilidades de estudos que dêem continuidade a este.

Uma vez que as professoras não aprendiam com e sobre as produções de textos dos alunos, uma das possibilidades de estudo seria permitir-lhes o contato com as análises aqui realizadas e investigar se o contato com esses conhecimentos proporcionar-lhes-ia aprender e buscar alternativas para transformações positivas em suas práticas. Porém, esse processo exigiria um novo período de observações das práticas das docentes.

Poderia ser desenvolvida também uma pesquisa-ação buscando, através da formação das docentes, um trabalho conjunto que tivesse como objetivo praticar a avaliação formativa dos textos produzidos pelos alunos²⁷. Este estudo poderia obter resultados não apenas sobre as possibilidades de informação e aprendizagem para formação que os textos oferecem, mas como desenvolver-se-iam nas práticas educativas.

É claro que, os demais caminhos apresentados acima, também não ofereceriam todas as respostas sobre as possibilidades de avaliar formativamente os textos dos

²⁷ Neste caso, é óbvio que os princípios da avaliação formativa deveriam ser praticados também pelas demais áreas de conhecimento.

alunos para aprender. Ao final dessa etapa de estudos, restam ainda algumas questões e, no decorrer de estudos posteriores poderão surgir outras.

Será possível a realização da avaliação formativa, sendo esta uma “utopia promissora”? Tendo em vista as resistências e dificuldades de colocar em prática os princípios formativos de avaliação, avançamos o suficiente para que ela deixe de ser uma utopia?

Que outras informações os textos dos alunos poderiam oferecer se o projeto de ensino estivesse pautado nos princípios teóricos sobre texto e avaliação apresentados e discutidos nesta dissertação?

Proponho-me e desafio-me a continuar a caminhada na tentativa de encontrar respostas para as perguntas formuladas acima pela busca de saberes que permitam elaborar outras questões que se revelem pertinentes resultando em contribuições às práticas educativas e à formação do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁸

Sobre avaliação e formação de professores

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: emancipação e regulação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALLAL, Linda. Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação formativa num ensino diferenciado (a)*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-195.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org.), *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.

DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação Educacional em três atos*. Ed. 2. São Paulo: Editora Senac, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea; TAURINO, Maria do Socorro. O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. In: [*Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul.-dez. 14: 45-63], 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal-Porto: Porto Editora, 1999.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio*. 12ª ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002 a.

_____. *Avaliando redações: da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002 b.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

²⁸ Organizei as referências bibliográficas dividindo-as de acordo com o tema ao qual se referem.

MENDÉZ, J. M. Álvares. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Portugal, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L.; PERRENOUD, P.; CARDINET, J. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Portugal: Almedina (Coimbra), 1986.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: _____. *Avaliação em Educação: novas perspectivas*. Porto-Portugal, 1993. p. 171-191.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, M.A.V., SILVA, C.A. da (org.). *Formação do professor e avaliação educacional*. Avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Unesp, 1999. – (Seminários e Debates, v 4).

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é precisa garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 5.

Sobre texto

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Ucitec, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa / Brasília: 1997*.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática. 1999. p. 117-126.

CAGLIARI, L.C. Análise dos “erros” ortográficos dos textos. In: *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989. p. 137-146.

CHIAPPINI, Lúgia (coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Aprender e ensinar com textos, v. 2)

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema narrativa argumentação*. São Paulo: 2001. (Aprender e ensinar com textos, v. 7).

COX, Maria Inês Pagliarini. PETERSON, Ana Antônia de Assis (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Coleção Idéias sobre linguagem.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA Jr., Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIAS, Elida Maria da F.C. *Aventura de professor: Sobrevoar e explorar textos infantis*. Bauru: EDUSC, 2000.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

FREINT, Célestin. *Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação*. Trad. BAPTISTA, J. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 59-79.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e Ensinar com Textos, v. 1).

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KOCH, Ingedore Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. *Linguística textual: uma introdução*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de narratologia*. 4 ed. Coimbra-Portugal: Almedina, 1994.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de Português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

NOGUEROL, Artur. Língua. In: ZABALA, Antoni. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.141-164

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 32-38..

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular Para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º Grau*. 4 ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. *O Texto: da teoria à prática: Subsídios à proposta curricular para o Ensino da língua portuguesa - 1º Grau*. São Paulo: SE/CEMP, 1990.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e Ensinar com Textos, v. 1).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

TREVIZAN, Zizi. *Texto Pretexto: o texto é pretexto – leitura e redação na sala de aula*. Presidente Prudente(SP): Grafoeste - Universidade do Oeste Paulista, 1994.

_____. *As Malhas do Texto: Escola literatura cinema*. São Paulo:Clíper, 1998.

ZABALA, A. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Sobre teorias de ensino e aprendizagem

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

Sobre metodologia da pesquisa

ANDRÉ, MARLI. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, JUL 2001.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHALMERS, Alan. *A fabricação da Ciência*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: UNESP, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

FAZENDA, Ivani C. A. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 12-20.

FOUREZ, Gerard. *A construção das Ciências: introdução à Filosofia e à ética das ciências*. (Trad. Luiz Paulo Rouanet). São Paulo: UNESP, 1995. p. 63-89.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Outros

GUIRALDELLI Jr., Paulo. *A atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com os professores Carlos Monarca e Pedro Pagni, em 24/04/1998.(Comunicação na mesa redonda -Impresso)

MONLEVADE, João. Evolução histórica da educação no Brasil. In: *Educação Pública no Brasil: contos e descontos*. DF: Ceilândia, 1997. p. 14-49.

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970*. São Paulo: Cortez, 1982.

BIBLIOGRAFIA TEÓRICA DE APOIO

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e Fracasso Escolar: Alternativas teóricas e práticas*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold; PERRENNOUD, Philippe. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BICUDO. M.A.V., SILVA, C.A. da (org.). *Formação do professor e avaliação educacional. Avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. – (Seminários e Debates, v 4).

BRITTO, L.P. *A sombra do caos: ensino da língua X tradição gramatical*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1997.

_____. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1989. (Caderno de análise literária)

CARVALHO, G. Herculano de. *Teoria da linguagem: natureza do fenômeno lingüístico e análise das línguas*. Coimbra-Portugal: Atlântida, 1970.

COLL, César (et. All.). *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, Maria Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do Português*. Coimbra-Portugal: Almedina. [1985?].

GUERREIRO, Mario A. L. *O dizível e o indizível: filosofia da linguagem*. Campinas: Papirus, 1989.

HAYDT, Regina Kazaux. *Técnicas e Instrumentos de Avaliação*. In: *A Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1994. p. 54-63.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M.E. *Escola, Leitura e Produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Edward. *Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante*. São Paulo: Cultrix, 1978.

LOURDES, Maria de; MATENCIO, Meirelles. *Leitura Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, Creso. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. *O Texto: da teoria à prática: Subsídios à proposta curricular para o Ensino da língua portuguesa - 1º Grau*. São Paulo: SE/CEMP, 1990. p. 7-37.

TREVIZAN, Zizi. *O leitor e o diálogo dos signos*. 2 ed. São Paulo: Cliper, 2002

VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

ANEXO A

(Ficha de avaliação dos alunos)

ANEXO B

Indicação dos erros acompanhada de correção

ANEXO C

Apontamento de erros, sem correção

ANEXO D

Texto originador da produção dos alunos