

REFLEXÃO DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO JUNTO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO¹

Résumé

Le travail réalisé auprès d'instituteurs a favorisé une plus grande familiarité avec des concepts linguistiques fondamentaux systématisés et des changements dans leur démarche linguistico-méthodologique par la réalisation d'ateliers sur le texte, langue parlée/écrite et (ré)écriture de texte; lectures théoriques; observation en classe; systématisation des connaissances préalables et correction de texte.

Mots-clé: Formation de professeur Connaissance linguistique. Production du text écrit. Professeur de l'enseignement primaire.

O contexto da pesquisa para efetivarmos nossa intervenção quanto à formação lingüística dos professores do ensino básico foi a Escola Estadual Berilo Wanderley, no período entre 1997 e 1999, com o contexto empírico de oito professoras. A maioria possuía curso superior e, as que não possuíam, estão cursando.

A abordagem utilizada em nossa pesquisa inseriu-se, predominantemente, nas marcas da abordagem qualitativa (André, 1995, p.23), especificamente, do tipo pesquisa-ação.

Discutimos, com base fundamentalmente na Lingüística Textual, (Koch, 1997), entre outras obras suas e de outros autores, a coesão e a coerência textuais, passando pelos elementos de contextualização que contribuem para o estabelecimento da coerência, como também aspectos na norma-padrão como: a ortografia, a interferência da oralidade na escrita e a pontuação, mesmo não tendo sido pensados como essenciais na compreensão de um texto.

No caso específico do ensino de língua materna, as pesquisas têm evidenciado a frágil formação lingüística dos professores da área, principalmente no que diz respeito aos professores apenas com o curso normal.

Analisamos os conhecimentos lingüísticos das professoras que fizeram parte da pesquisa, abrangendo noções de texto e textualidade, língua falada e língua escrita e a relação entre essas duas modalidades de língua, a partir da aplicação de questionários individuais que tiveram as falas das professoras reproduzidas *ipsis litteris*

Os questionários mostraram que as professoras se ressentem da falta de formação lingüística tanto sobre a questão do texto e sua organização, sua textualidade, como em relação às modalidades de língua falada e escrita, conforme comentários paralelos às questões analisadas.

Quanto ao trabalho com produção de texto, as professoras do ciclo de sistematização já o realizavam, mas de maneira muito elementar, sem maiores sistematizações; as professoras do ciclo de alfabetização ainda alfabetizavam através de sílabas e palavras soltas e não de texto, como passaram a trabalhar e com êxito após nossa intervenção.

Comentamos observações feitas em sala de aula, no momento de trabalhar a produção de texto escrito, que foram feitas nos anos de 1997 e 1998. Foi observada uma aula de cada professora em cada ano. Eram duas turmas de cada nível.

Com base nessas observações em sala de aula e após discussão com as professoras, fizemos uma síntese de aspectos que sugerem uma certa organização no processo de produção e revisão de texto escrito:

1) **Produção:** não se antecipar à fala dos alunos; rever o que escreveu no quadro; deixar no quadro só informações necessárias a cada momento da produção; não limitar o tamanho do texto (houve caso em que a professora pediu para que o texto escrito e a imagem que o representaria ficassem na mesma página para facilitar uma futura divulgação); fornecer papel com linha principalmente no nível inicial; conscientizar e decidir junto aos alunos a possibilidade de outros interlocutores e outros contextos para os seus textos, além da professora e do contexto da sala de aula; quando for utilizar alguma música, trei-

¹ Síntese na minha tese: O conhecimento lingüístico dos professores de 1º a 4º níveis do ensino fundamental: uma intervenção pedagógica, defendida no dia 26/06/2000, em Natal/RN.

nar antes o manuseio do som e localização da música para evitar a perda de tempo e solicitação da presença de pessoas extraclasse; melhorar o planejamento e/ou sistematicidade quanto ao processo de construção de um texto; evitar divagação, isto é, aproveitar mais o tempo, inclusive evitando o prolongamento desnecessário de alguma fase da produção; ter revisto na sua preparação teórica o conceito de texto (visto às vezes como cópia, palavras soltas ou frases desconexas semanticamente), coerência e coesão textuais, entre outros aspectos da grade de correção elaborada e comentada; escolha cuidadosa do texto não só quanto à adequação temática, mas também ao tamanho, principalmente, tratando-se do nível inicial; leitura de texto, feita pela professora, fiel ao texto e com pronúncia espontânea (e não artificial, como costuma ser feito nos níveis iniciais); discutir sobre o título existente ou a escolha de um título; observar e orientar, efetivamente, os alunos durante todo o processo de produção; diversificar os gêneros textuais; evitar ênfase em aspectos ortográficos e formais em detrimento da coerência, principalmente, e da coesão.

2) Revisão: recorrer à discussão e/ou planejamento prévios; não deixar o aluno sem resposta (se não souber na hora da pergunta, comprometer-se e trazer depois); explorar melhor um texto quanto ao sentido, sonoridade, estilo ou estrutura; questionar a pouca abrangência do texto do aluno em relação ao texto referenciado; evitar o trabalho com palavra solta ou frase desconexa; valorizar a criatividade, a fantasia dos alunos, principalmente no nível inicial; treinar introdução, desenvolvimento e finalizações dos textos, isto é, avaliação ou conclusão, pois até mesmo os alunos de 4º nível não estão habituados a redigir uma conclusão; insistir para que os alunos não coloquem a palavra FIM no final do texto, argumentando o porquê (incluir também os termos: PRODUÇÃO DE TEXTO, AUTOR e ASSINATURA); ver a adequação do final do texto (nos dois primeiros níveis é normal o final de texto de contos de fada ser transferido para qualquer texto); evitar a leitura de texto após a produção sem nenhum questionamento, um texto sem uma conclusão, por exemplo; exercitar mais o processo de reescrita de texto e realizá-lo individualmente e/ou coletivamente; concluir uma produção para poder dar início à outra.

Após constatarmos, através da aplicação do questionário, a necessidade de as professoras participarem de discussões sobre as modalidades da língua - oral e escrita - e, partindo da compreensão de que a língua falada e a escrita são duas modalidades de uso de uma mesma língua com suas especificidades, mas dentro de um contínuo tipológico - diferença gradual - , segundo Marcuschi, (1995), elaboramos uma oficina objetivando uma maior compreensão e fundamentação teórico-prática dessas duas modalidades de língua.

No final da oficina, aplicamos, novamente, o questionário sobre essas duas modalidades de língua, quando fizemos uma análise comparativa de como estavam antes da oficina e como chegaram após a

mesma, em relação a esses conteúdos e posturas adotados. Pudemos observar mudanças de conhecimentos e de postura lingüística das professoras, logo uma maior compreensão sobre as modalidades de língua falada e escrita.

Em seguida, iniciamos uma discussão sobre como e o que corrigir nos textos de 1º a 4º nível do Ensino Fundamental.

Sentimos a necessidade de estruturar uma grade de correção de texto, especialmente, para os níveis iniciais (1º a 4º níveis do E. F.), a ser utilizada pelas professoras, na tarefa de correção de texto, na disciplina Língua Portuguesa, que decorreu das análises das entrevistas das professoras e das dificuldades em compreender o que seria um texto, além do reconhecimento da dificuldade do professor em ter clareza sobre como e o que corrigir, aliado ao desejo de contribuir para uma ampliação da forma corriqueira de correção do texto, geralmente restrita a questões ortográficas.

Diante dessa discussão e com base em uma bibliografia especializada, elaboramos a referida proposta de correção de textos - com exemplos de aspectos textuais, nos tópicos: Estrutura, Coesão, Coerência; de aspectos da norma padrão: Sintaxe frasal (concordância e regência), Ortografia, Interferência da oralidade na escrita e Pontuação e, por último, espaço para Comentário Geral - voltada para o trabalho do professor, de maneira que este possa repensar as suas aulas de produção de texto, a sua postura lingüística diante do texto do aluno e, ao mesmo tempo, replanejar suas atividades motivadoras para que passe a auxiliar mais os seus alunos nessa árdua e lenta tarefa de produzir um texto.

Os exemplos de avaliação de textos dos alunos foram analisados com base em correção espontânea e com base na grade já referenciada. A primeira correção, a espontânea, correspondeu à maneira corriqueira de as professoras avaliarem seus alunos na produção de texto no tocante ao que observar em um momento de revisão de texto. A segunda correspondeu à utilização da grade de correção, como auxílio a essa tarefa de revisão de texto. As correções foram efetuadas para análise da pesquisadora, mas como se fosse para passar para os alunos. O que estava interessando era o que as professoras revisavam nos textos dos alunos e como o faziam, e não as conseqüências das revisões na vida dos alunos. Nosso objetivo era ter as correções como mais um dado sobre a formação lingüística das professoras.

A estruturação dessa grade amplia a correção feita, normalmente, pelo professor que privilegia, em um texto, aspectos ortográficos, como reforça Abaurre (1995). Encontramos nos aspectos textuais, no item estrutura, a presença ou ausência do título, do nome do produtor e da data como elementos de contextualização; a paragrafação; no item coesão, as partes princípio, meio e fim; no item coerência, o tempo verbal inadequado; nos aspectos da norma padrão, na sintaxe frasal a falta de concordância verbal e nominal, mas sem muita consciência da diferença exis-

tente entre esses itens; no item ortografia, considera a acentuação, uso inadequado de letra e demais classificações sem distinção, apenas sob o nome ortografia; no item interferência da oralidade na escrita, observa apenas a juntura, a hipersegmentação e a escrita fonética, esta como um problema ortográfico e, por último, no item pontuação, principalmente ponto parágrafo, ponto de interrogação e de exclamação e travessão para diálogo. Ou seja, a correção limitava-se apenas a aspectos pontuais da norma padrão, sem considerar os mais globais ou os que estabelecem relações entre segmentos maiores do texto, como, por exemplo: no item estrutura, quanto ao esquema textual, a falta de alguma categoria de uma narrativa: orientação, complicação, desfecho ou resolução, coda e avaliação; no item coesão textual, a justaposição problemática, em que não fica clara a relação; o uso de operadores inadequados e a referência ambígua; no item coerência, procederam, no máximo, à identificação da incoerência semântica, sem noção clara do que estavam analisando; quanto à interferência da oralidade os continuadores, os recursos fáticos, a repetição viciosa e o discurso sem o verbo “dicendi”.

Constatamos que a falta de conhecimento de alguns conceitos básicos não se limita a novas concepções de ensino da língua, envolvendo também aspectos da língua que parecem não problemáticos na formação do professor. No entanto é, e isso se reflete no momento da correção do texto do aluno, quando percebemos que o professor faz revisões inadequadas, muitas vezes por falta de maior conhecimento sistematizado do nosso sistema lingüístico.

Dada a importância que todo professor, em todos os níveis, inicie seu ano letivo propondo situações de aprendizagem que permitam um diagnóstico para a construção de seu planejamento diário, de maneira consciente, segura, e com mais possibilidade de funcionalidade na aprendizagem, foram aplicadas situações de aprendizagem para diagnosticar os conhecimentos prévios de Língua Portuguesa (L. falada, L. escrita, Letramento e Leitura) junto aos alunos da E.E.B.W., com a finalidade de se familiarizar as professoras com esse tipo de diagnóstico, no sentido do que sondar do aluno, como organizar as informações e como refletir sobre elas.

Com o diagnóstico dessas situações, as professoras ampliaram suas informações sobre os usos da língua falada, da língua escrita, de leitura e de letramento (contato com a escrita) por parte das crianças, no ambiente familiar ou fora dele; aumentaram seus conhecimentos lingüísticos com nossos comentários sobre cada questão da entrevista realizada com os alunos; além de estarmos, com base nesse diagnóstico, orientando-as no como sistematizar os conteúdos a serem trabalhados.

A fundamentação teórica utilizada para esclarecer os conceitos de fala, escrita e letramento foram com base em Marcuschi (1995); sobre conhecimentos prévios em relação à língua falada e escrita, usamos ainda Kleiman (1990) e Coracine (1995) quanto ao conceito de leitura.

A importância da incorporação, no início do ano, da aplicação de situações de aprendizagem em língua portuguesa está não somente nos resultados de tais situações e, conseqüentemente, na sondagem dos conhecimentos prévios, pois, tratando-se de escola pública, esses resultados obtidos são, normalmente, os esperados, mas também na contribuição, junto ao professor dos níveis iniciais, em “o que” sondar do aluno sobre a sua bagagem de conhecimentos já internalizada e “como” apurar os dados coletados para tomada de decisões, tendo em vista a necessidade de o professor programar a sistematização dos conteúdos.

O professor precisa se familiarizar não só com o grau de desempenho da coordenação motora do aluno e se ele já sabe ler e/ou escrever, conforme depoimentos das professoras com quem trabalhamos, mas também com os diversos usos da língua falada, língua escrita e leitura, no âmbito familiar, e com seu contato com a escrita, independente de ele saber ler ou não, dentro e fora desse ambiente, como também com a maior ou menor participação do adulto, próximo ao aluno, nesse processo de construção de conhecimento.

Em um outro momento, partindo das dificuldades observadas no trabalho das professoras quanto à produção de textos, organizamos juntamente com uma professora do 3º nível e uma outra pesquisadora, uma oficina sobre reescrita de texto, Góes (1996), a qual realizou-se na própria escola. Com base em um filme de Maurício de Souza: “Chico Bento, óia a onça”, escolhido pela referida professora da E.E.B.W., os seus alunos produziram textos narrativos, com a escolha de um que serviu de suporte prático para a (re)escrita do mesmo.

Falando mais diretamente sobre o que se pretendia observar, sugerimos como indicadores os aspectos textuais e os da norma padrão indicados na grade de correção já citada.

Consideramos a (re)escrita feita pela professora e alunos menos detalhada em relação à que sugerimos (impossível apresentarmos as análises neste contexto). No entanto, as condições de produção foram diferentes. A primeira aconteceu no contexto de sala de aula, e a segunda, em ambiente longe da sala de aula, com tempo para retirar, acrescentar ou modificar. Outro fator é que a professora está preocupada com a reescrita de seus alunos, já a nossa preocupação é com a formação lingüística dos professores para melhor orientarem a escrita e reescrita de textos. Por último, a formação lingüística sistemática da professora em relação à da pesquisadora tem um distanciamento considerável.

Gostaríamos de enfatizar que compete à escola oportunizar que o aprendizado do processo de escrita ocorra em condições adequadas de produção de textos, trabalhando os mais diversos gêneros textuais, conforme os objetivos a serem precisados. Compete ao professor, individualmente, ou de forma coletiva, levar o aluno a revisar e reescrever o texto até considerá-lo satisfatório quanto à sua precisão, coerência, clareza e seqüência.

Para essas professoras passarem da análise do enunciado para uma análise mais ampla, que envolva todo o processo da enunciação, isto é, as condições de produção de um texto, além do enunciado, acrescida da necessidade de trabalharem com diversidade de gêneros textuais e de interlocutores, modalidades falada e escrita da língua nos mais variados graus estilísticos, aspectos textuais de uma produção escrita, entre outros, é necessária a oferta de cursos de forma continuada, sistematizando, quer dizer, dando um caráter científico aos conhecimentos lingüísticos básicos, como destacamos na introdução deste trabalho, para que esse percurso seja sentido no saber/ensino disciplinar, o que resultará numa formação lingüística também continuada.

Os cursos de formação de professor precisam estar em consonância com as novas formulações da Lingüística contemporânea e das pesquisas, proporcionando assim um maior embasamento teórico. No caso de nossa proposta para o trabalho com texto, sugerimos buscar os subsídios da Lingüística Textual, que, conseqüentemente enseja à uma prática mais consciente e mais produtiva, tendo o crescimento textual do aluno como reflexo desse processo. Ao mesmo tempo, esses cursos devem captar problemas que surjam na prática dos professores e que levem à definição de novos temas de discussão, a novas investigações, a novas intervenções.

Em acordo com estas colocações, percebemos que o nosso processo de intervenção e assessoramento provocaram mudanças na postura lingüístico-metodológica das professoras que elencamos como: a utilização de uma maior diversidade de gêneros textuais, em consonância com a inclusão de novos interlocutores para as produções dos alunos; uma maior compreensão das especificidades das modalidades da língua, sem dicotomizar e sem privilegiar a escrita em detrimento da fala; uma ampliação dos conhecimentos lingüísticos nas diversas fases do trabalho com texto, com ênfase para a coerência textual, destacando o que faz com que um texto seja um texto. Incluíram também em sua prática a correção de texto através de reescrita, considerando pontos textuais, além dos da norma padrão; uma maior distinção quanto às formas de citação de falas, em especial entre os discursos direto e indireto; uma maior compreensão e valorização da variação lingüística e da variante informal, como uma das formas de se organizar um texto e não considerando a variante formal como única. Ênfase na leitura como compreensão e, finalmente, deram os primeiros passos para considerar a língua

em situações efetivas de comunicação e a compreensão das contribuições que um embasamento teórico traz para a formação do professor como ser pensante, interativo e mediador na relação professor/texto/aluno. Gostaríamos de enfatizar que uma das nossas maiores contribuições, apontadas pelas professoras do ciclo de alfabetização, se manifestou na alfabetização pelo texto, o que antes, além de não ser praticado, era considerado impossível.

As considerações finais apontam para a necessidade de se repensar os cursos de formação de professores quanto aos conhecimentos que os professores de modo geral deveriam ter sobre a língua materna e como usá-los em sala de aula e também apontam para a importância do “assessoramento” como uma das formas de “educação” continuada.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, Maria B. M., FIAD, R. S., SABINSON, M. L. M. et al. Consideração sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. Trabalho de Lingüística Aplicada, Campinas, v.25, p.5-23, jan./jun.1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. de. Etnografia da prática escolar. Campinas/SP: Papyrus, 1995 (Série Prática Pedagógica).
- CORACINI, Maria J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) O Jogo discursivo na aula de leitura. São Paulo: Pontes, 1995, p.13-20.
- GOÉS, Maria C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever, In: SMOLKA, A. L. B. e GOÉS, M. C. R. de (orgs.), A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed., São Paulo: Papyrus, 1996, p.101-119. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- KOCH, Ingedore G. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997a, p.61-64: A natureza da fala. (Caminhos da linguagem).
- KLEIMAN, Angela B. Leitura e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente. Projeto de pesquisa. IEL/UNICAM, Campinas, 1990, mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e escrita. In: ENCONTRO FRANCO-BRASILEIRO DE ENSINO DE LÍNGUA, 2. Natal/RN, outubro/1995. Conferência de abertura... Natal: EDFURN, 1995, p. 346-361.