

Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?*

Telma Ferraz Leal
Gilda Lisbôa Guimarães

Palavras-chave: produção de texto; avaliação; formação de professor.



* Este artigo apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa "Produção e Correção de Textos por Professoras das Séries Iniciais", financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe). Participaram como colaboradoras nas fases de coleta e categorização de dados: Maria do Socorro Martins Lima da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Arlete M. S. Nascimento e Maria do Socorro M. de Santana, graduandas do curso de Letras da UFPI; Márcia Fernanda Gonçalves dos Santos e Raquel Pereira Belo, graduandas do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e Maristane Maria dos Anjos, bolsista de Aperfeiçoamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Investiga quais os critérios que as professoras das séries iniciais adotam para correção dos textos dos alunos. Foram analisadas três questões: quais os critérios que as professoras dizem adotar na avaliação dos textos?; os critérios que as professoras explicitam são realmente os que elas adotam?; os aspectos estruturais do texto e a capacidade de estabelecer a unidade de sentido são considerados como critérios centrais na avaliação das crianças? A metodologia constou da correção de oito textos de crianças, por 160 professoras de alfabetização à 3ª série de escolas públicas e particulares. Observou-se que as professoras explicitam que é importante considerar aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, e são coerentes com estes critérios. No entanto, não há uma confluência dos critérios em função das características essenciais do que seria um texto (ter unidade de sentido, ter interlocutores, objetivos, mediar situações de interação). Assim, parece estar havendo uma simples compensação entre aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais. Por outro lado, os

aspectos ortográfico-gramaticais parecem estar sendo avaliados apenas pela quantidade de violações, e não pela riqueza de recursos lingüísticos utilizados para a manutenção temática e a expressividade do texto.

Introdução

A avaliação de textos produzidos em sala de aula tem sido uma preocupação constante entre professores. O estabelecimento de critérios e de níveis de exigência para com o que os alunos escrevem merece atenção especial e não há como separar essa temática da própria discussão acerca dos objetivos de ensino da Língua Portuguesa.

Em relação aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, a preocupação com a questão da produção e compreensão dos diversos tipos de textos tem se configurado como núcleo central em diversas propostas curriculares do País e na voz de autores que tratam da questão. Cagliari (1995, p. 28) aponta que o objetivo central do processo pedagógico é "mostrar como funciona a linguagem humana, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida". Tal perspectiva desloca o eixo do ensino da teorização gramatical para o uso efetivo da linguagem. Travaglia (1996, p. 17-18) também aponta que é de fundamental importância "desenvolver a competência comunicativa dos usuários de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação".



Essa idéia está presente também em várias propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros. Geraldi, Silva e Salek Fiad (1996) realizaram uma análise de 14 planos, programas ou propostas curriculares produzidos em diferentes localidades do País na década de 80 e início da década de 90. Os autores apontaram quatro tópicos que aproximam as propostas analisadas. O primeiro ponto é que estas propostas adotam a concepção de linguagem enquanto espaço de interação. Em segundo lugar, apontam que um conceito básico nas propostas é o texto. Em terceiro lugar, mencionam a relevância do aspecto social da linguagem e de suas conseqüências para o ensino. Por fim, propõem uma nova forma de organização do ensino do Português, em que o tempo pedagógico deveria ser dividido em atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística.

Para que se assuma a posição de que o eixo do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da capacidade de usar efetivamente a linguagem nas diversas situações de interação, é necessário que se conceba o texto como unidade básica de ensino. No entanto, para a adoção dessa perspectiva é de fundamental importância que o professor venha, de fato, a compreender o que é um texto. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 8-9), texto é uma "unidade lingüística concreta (...), que é tomada pelos usuários da língua (...), em uma situação de interação comunicativa específica, com uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão." Nesse sentido, para realizar avaliação de textos, torna-se fundamental que se busque analisar a situação de interação em que o texto foi gerado, os objetivos estabelecidos e as características dos interlocutores que participam da situação de interação.

Assim, deve-se ter a clareza de que um texto é composto a partir de uma preocupação com o conteúdo que se deseja veicular e com o formato que o mesmo deve assumir. Kaufman e Rodriguez (1995, p. 84) apontam que existem dois aspectos globais profundos: "um relativo à construção de um significado e que está diretamente ligado ao assunto, que seria a macroestrutura, e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou superestrutura".

É fundamental, portanto, que se busque analisar as características dos diversos tipos de textos que circulam socialmente. Pode-se observar uma falta de clareza quanto às características textuais, quando o professor solicita a produção de uma história e induz textos descritivos, através de questões como "o que vocês estão vendo aqui?" Tal fato é também percebido em alguns livros didáticos que anunciam "leia a história abaixo" e apresentam um texto descritivo ou um amontoado de frases sem coerência ou coesão.

A análise dos tipos textuais auxilia os professores a planejarem as atividades e os questionamentos em sala de aula, além de favorecer o processo de avaliação das produções das crianças. Assim, para se trabalhar com produção de histórias é preciso saber quais as características de uma história. As histórias, no sentido que tratamos neste estudo, são contos com função lingüística predominantemente literária.

Ao falar sobre a estrutura do conto, Kaufman e Rodriguez (1995, p. 21) apontam que este

consta de três momentos perfeitamente diferenciados. Começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encena com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido (...). Todo conto tem ações centrais, núcleos narrativos, que estabelecem entre si uma relação causal. Entre estas ações, aparecem elementos de recheio (secundários ou catalíticos), cuja função é manter o suspense. Tanto os núcleos como as ações secundárias colocam em cena personagens que as cumprem em um determinado lugar e tempo.

Enquanto texto narrativo, o conto apresenta um narrador, que é

uma figura criada pelo autor para apresentar os fatos que constituem o relato... Esta voz pode ser de uma personagem, ou de uma testemunha que conta os fatos na 1ª pessoa ou, também, pode ser a voz de uma 3ª pessoa que não intervém nem como ator nem como testemunha (Idem, p. 22).

O narrador pode aparecer em diferentes posições. Ele pode

conhecer somente o que está acontecendo, isto é, o que as personagens estão fazendo ou, ao contrário, saber de tudo: o que fazem, pensam, sentem os personagens, o que lhes aconteceu e o que lhes acontecerá. Estes narradores que sabem tudo são chamados de oniscientes (Kaufman, Rodriguez, 1995, p. 22).

A caracterização acima está de acordo com o que propõe Rumelhart (1975, 1977). Este postula que as histórias, terminologia que será adotada neste estudo, apresentam uma série de seqüências que se ligam através de relações de causas e efeitos. Essas seqüências apresentam seis momentos principais: começo, situação, ação, reação, resultado e final.

Assim, para que o professor estimule a produção de histórias, saiba conduzir o processo e avaliar a evolução da criança, questionando e orientando a revisão do texto, precisa estar consciente das características acima especificadas. Além desse conhecimento a respeito do tipo de texto a ser trabalhado, o professor precisa também refletir sobre as dificuldades que os alunos têm com a tarefa de produção de textos, até para que possa definir o nível de exigência com as produções e os critérios que deve adotar, quando resolve avaliar o que seus alunos produzem nas diferentes etapas de escolarização.

Alguns autores apontam que uma das dificuldades que as crianças enfrentam é quanto à apropriação das características da modalidade escrita. Góes e Smolka (1992) evidenciaram marcas da fala em textos infantis, como as hipossegmentações baseadas na percepção de grupos tonais da fala. No entanto, autores como Abaurre (1992), Kato e Scavazza (1992) têm evidenciado o esforço das crianças em estabelecer as diferenças entre as modalidades.

Por outro lado, percebe-se, desde o início, um esforço de aproximação dos textos produzidos pelas crianças aos modelos de textos com os quais elas se deparam na escola. Essa questão fica clara quando encontramos crianças produzindo textos em que há uma justaposição de frases que, na maioria das vezes, não apresenta coesão nem coerência. Estas crianças não se deparam, fora da escola, com textos desse tipo.

Observa-se, pois, que é necessário, para a produção do texto, refletir acerca de várias dimensões, como o conteúdo a ser veiculado, a estruturação do texto, a seqüência, as características gramaticais, que fazem com que a criança termine, em alguns momentos, centrando a atenção mais diretamente sobre alguns aspectos que em outros.

É importante que o professor possa perceber que a coordenação entre todos esses níveis de conhecimentos (ortográficos, gramaticais, textuais) deve ser guiada pelo sentido pretendido no texto e pelo efeito que se pretende provocar. Logo, ele deve ajudar a criança a perceber que o escritor precisa, antecipadamente, definir qual o seu interlocutor e imaginar seus conhecimentos acerca do que se quer comunicar.

A partir dessas antecipações, o escritor passa a tomar as decisões sobre o conteúdo e formato do texto. É importante perceber que

Muitas dessas decisões, assim como a coordenação com a busca dos recursos coesivos, são tomadas na própria atividade de geração do texto. Assim, autores como Rego (1988), Góes e Smolka (1992), Weisz (1992) e Kato (1995) advertem que a criança precisa desenvolver habilidades metacognitivas de planejamento, monitoração da atividade, revisão, avaliação do texto produzido (Leal et al., 1997, p. 11).

Em suma, é importante perceber que as dificuldades que as crianças encontram nas atividades de produção são decorrentes, muitas vezes, da necessidade de conjugação dos vários níveis de conhecimentos exigidos e da coordenação das várias tarefas a desenvolver durante a escrita. É importante que o professor perceba se essa coordenação de conhecimentos foi orientada pela busca de unidade e comunicabilidade do texto.

Assim, na tarefa de avaliação do texto do aluno, deve-se ter como critério central a capacidade que ele demonstrou em produzir um texto com as características básicas do gênero solicitado, em direção ao estabelecimento de uma unidade de sentido e presença de um autor que considerou a existência de um interlocutor para seu texto.

É claro que o atendimento às normas gramaticais e à escrita ortográfica são ferramentas essenciais para a produção textual, são elementos que também favorecem uma maior interação através do texto, facilitando a tarefa do leitor. No entanto, se a concepção de linguagem adotada no processo de ensino e aprendizagem for a de que esta se constitui enquanto espaço de interação deve-se, primeiramente, considerar o esforço da criança em manter a unidade de sentido, em estabelecer relações coesivas, em atentar para a seqüência do texto. A consideração dos aspectos ortográfico-gramaticais não deve ser restrita à quantidade de violações cometidas. Deve-se tentar avaliar como a criança lança mão dos recursos lingüísticos para manter a unidade de sentido e o esforço que ela faz para produzir os efeitos de sentido em seus interlocutores.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar quais os critérios que as professoras das séries iniciais adotam para correção dos textos dos alunos. Assim, foram analisadas três questões: 1) quais os critérios que as professoras dizem adotar na avaliação do texto do aluno?; 2) os critérios que as professoras apontaram são realmente os que elas adotam quando avaliam os textos?; 3) os aspectos estruturais do texto e a capacidade de estabelecer a unidade de sentido são considerados como critérios centrais na avaliação das crianças?

Metodologia

A amostra foi composta por 160 professoras das cidades de Recife (PE) e

Teresina (PI). Em cada cidade, foram compostos dois grupos amostrais: 40 professoras da rede municipal de ensino e 40 professoras da rede particular de ensino, em que havia 10 professoras em cada série (alfabetização, 1^a, 2^a e 3^a séries).

Os examinadores apresentaram às professoras oito textos, solicitando que elas os avaliassem, atribuindo a cada um a devida nota e justificando-a. Os textos selecionados foram do tipo narrativo, pois considerou-se que: a) é um tipo de texto muito utilizado nas séries investigadas; b) está muito presente nos livros didáticos das séries iniciais; c) vem sendo muito abordado em cursos de capacitação e atualização de professores.

O objetivo dessa tarefa foi analisar os critérios que as professoras valorizam para corrigir textos. Os textos utilizados variaram segundo três critérios básicos: estrutura, aspectos ortográfico-gramaticais e organização, conforme mostrado no Quadro 1.

Os textos foram analisados por quatro juízes (professores do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI), que fizeram uma comparação entre os textos, considerando os três critérios acima especificados. Os resultados das análises foi compatível com a análise realizada pelo grupo de pesquisa.

Em estrutura, foram considerados bons os textos que atendiam às características estruturais desse gênero, ou seja, presença de um narrador, personagens e enredo. Os enredos desses textos apresentaram uma boa seqüência e organização dos fatos, contendo pelo menos três momentos distintos: apresentação, com

Quadro 1 – Classificação dos textos

Histórias/ Critérios	“A floresta”	“A menina queria ser bailarina”	“Destino”	“O dia azarento”	“Passarinho de Maria”	“A grande árvore”	“O jardineiro”	“O gato”
Estrutura	B	B	B	B	F	F	F	F
Ortografia Gramática	B	B	F	F	B	B	F	F
Organização espacial	B	F	B	F	B	F	B	F

B (Bom); F (Fraco).

localização dos personagens no tempo e no espaço; um conflito bem delineado, com um problema a ser resolvido pelos personagens; um desfecho, com a solução do conflito.

Quanto ao aspecto ortográfico-gramatical, foram considerados bons os textos com menor número de violações ortográfico-gramaticais por linha produzida e fracos, os que tiveram maior número de erros dessa natureza. Essa forma de avaliar os aspectos ortográfico-gramaticais foi utilizada em função da hipótese de que essa concepção de desempenho lingüístico é a adotada na escola. Mais adiante, tentar-se-á apontar outras formas de se avaliar os conhecimentos gramaticais das crianças, em função da capacidade destas em usar os recursos lingüísticos para construção de textos coesos e coerentes.

Quanto à organização, foi considerada a distribuição espacial do texto no papel.

Resultados

As professoras atribuíram notas a oito textos que variavam quanto a aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais. Após a atribuição das notas, as professoras foram solicitadas a explicitar os critérios adotados.

Foram citados aspectos que se enquadraram em quatro grandes categorias, a saber: aspectos estruturais (seqüência; história com começo, meio e fim; organização lógica, estrutura do texto); aspectos ortográfico-gramaticais (ortografia, gramática, letras maiúsculas, parágrafo, pontuação); aspectos organizacionais (apresentação, estética, caligrafia) e criatividade.

Os aspectos mais salientados foram os relativos a questões ortográfico-gramaticais, por 118 professoras (73,4%) e os aspectos estruturais, por 112 professoras (70%); criatividade foi citada por 57 (35,6%), ainda que esse aspecto não tenha sido considerado na seleção dos textos, e 39 professoras (24,4%) apontaram aspectos organizacionais.

Quando as professoras justificavam as notas atribuídas, combinavam os aspectos acima, mas não definiam qual deles tinha maior peso. Na Tabela 1, estão apresentadas as combinações encontradas

nas justificativas com as freqüências e percentuais em cada uma delas. Como pode ser observado, 31,9% das professoras declararam que consideravam na correção dos textos os aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, o que aponta que estas professoras percebem que é necessário considerar as características discursivas e não apenas os aspectos ortográficos e gramaticais. O segundo tipo de justificativa mais freqüente voltou-se para os aspectos estruturais, os aspectos ortográfico-gramaticais e a criatividade do aluno (15%). O terceiro tipo ressaltou os aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais (9,4%). Quando são somados todos os tipos de justificativas que conjugam os aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, encontramos 56,3% das professoras, o que significa que existe a percepção de que esses dois tipos de critérios são os mais relevantes para a constituição da textualidade. No entanto, observamos ainda grande número de professoras que não parecem considerar conscientemente esses dois aspectos quando corrigem os textos (43,7%).

Outro ponto que merece atenção é a qualidade das justificativas dadas. As respostas que foram classificadas como consideração dos aspectos estruturais mostraram que não havia uma argumentação nem explicitação do que realmente vinham a ser estes aspectos estruturais. Algumas professoras falavam de "organização das idéias", "estrutura do texto", mas sem conceituar o que estava sendo considerado como organização das idéias ou estrutura do texto. Muitas professoras diziam que consideravam se o texto apresentava "começo, meio e fim" ou "boa seqüência de fatos". Na discussão travada na introdução desse trabalho, percebemos que não se pode restringir os aspectos estruturais do texto a essa característica, pois podemos encontrar textos narrativos com começo, meio e fim que não apresentam conflito a ser resolvido, nem exercem o efeito de sentido que se pretende provocar com esse tipo de texto. Nessa perspectiva, não podemos atribuir o mesmo peso a um texto que relata um fato apenas como uma seqüência de eventos e a um texto que apresenta um conflito, com tentativas de resolução, provocando no leitor o desejo de conhecer o desfecho da história.

Em relação às respostas que foram classificadas como voltadas para os aspectos ortográfico-gramaticais, a maior

Tabela 1 – Critérios de correção apontados nas justificativas das professoras, por tipo de escola

Critérios	Escola Pública		Escola particular		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Aspectos ortográficos-gramaticais	3	3,8	6	7,5	9	5,6
2. Criatividade	1	1,3	1	1,3	2	1,3
3. Aspectos estruturais	4	5,0	4	5,0	8	5,0
4. Aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais	18	22,5	33	41,3	51	31,9
5. Aspectos ortográfico-gramaticais e organizacionais	5	6,3	1	1,3	6	3,8
6. Aspectos estruturais e organizacionais	5	6,3	2	2,5	7	4,4
7. Criatividade e aspectos organizacionais	1	1,3	0	0,0	1	0,6
8. Aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais	9	11,3	6	7,5	15	9,4
9. Aspectos estruturais e criatividade	3	3,8	8	10,0	11	6,9
10. Aspectos ortográfico-gramaticais e criatividade	7	8,8	2	2,5	9	5,6
11. Aspectos ortográfico-gramaticais, criatividade e aspectos organizacionais	3	3,8	1	1,3	4	2,5
12. Aspectos estruturais, criatividade e aspectos organizacionais	4	5,0	2	2,5	6	3,8
13. Aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e criatividade	9	11,3	15	18,8	24	15,0
14. Não apresentou critérios	5	6,3	2	2,5	7	4,4
Total	80	50,0	80	50,0	160	100

parte referia-se à ortografia, ao emprego de letras maiúsculas, à pontuação, à concordância. Não foram observadas respostas que considerassem: o uso de recursos coesivos (as pronominalizações, as repetições, as substituições lexicais, etc.), as estratégias de marcação de parágrafos, o uso de períodos compostos por subordinação ou coordenação, o uso de orações coordenadas reduzidas ou outras características próprias do tipo de texto em questão.

A análise dos textos apontou que aqueles com menor quantidade de erros ortográfico-gramaticais foram os que apresentaram mais orações simples e palavras menos complexas do ponto de vista ortográfico. Foram também os textos menores, que, conseqüentemente, apresentaram menor probabilidade de erro.

Em relação às respostas classificadas como consideração da criatividade, também não houve explicitação do que seria um

texto mais criativo. Esse texto seria mais criativo apenas do ponto de vista do conteúdo? Ou poderia ser considerado criativo em função da própria estruturação textual, por exemplo, pela presença de um conflito a ser resolvido? Nesse caso, essa já seria uma característica do tipo de texto em questão. Ou também se poderia pensar em texto criativo do ponto de vista da redação do texto, quanto ao uso de recursos lingüísticos? Tais questões não foram explicitadas.

Em relação às respostas classificadas como considerando os aspectos organizacionais, foi mais freqüente a citação da caligrafia das crianças, a organização espacial, a estética, mas não houve nenhuma indicação da relação disso com a capacidade de maior comunicabilidade através do texto. Quando se referiam à

caligrafia, não deixavam claro se estavam valorizando determinadas características dos tipos de letras (letras arredondadas, letras grandes...) ou se consideravam a legibilidade. Quando mencionavam a organização espacial, não esclareciam se havia relação com a questão da paragrafação.

A análise das notas atribuídas aos textos esclarece melhor as questões levantadas. As professoras receberam os textos e foram informadas de que os mesmos foram produzidos por crianças da 2ª série de escolas públicas. As médias das notas atribuídas por professoras de escolas públicas e particulares aos oito textos estão apresentadas na Tabela 2.

Como pode ser observado, podemos detectar três blocos de textos quanto à proximidade das notas. As duas primeiras

Tabela 2 – Médias das notas atribuídas aos textos, por tipo de escola

Textos	Escola Particular		Escola Pública		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
1. "A floresta"	7,3	1,5	7,0	1,7	7,2	1,6
2. "A menina queria ser bailarina"	8,3	1,4	8,7	1,6	8,5	1,5
3. "Destino"	5,9	1,7	6,3	1,8	6,1	1,7
4. "O dia azarento"	6,3	1,9	6,9	1,8	6,6	1,8
5. "Passarinho de Maria"	5,8	1,9	5,9	1,8	5,8	1,8
6. "A grande árvore"	6,4	1,5	6,3	1,8	6,4	1,7
7. "O jardineiro"	4,8	1,7	5,1	1,6	5,0	1,6
8. "O gato"	4,9	1,6	5,3	1,5	5,1	1,5

histórias (boas em aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais) obtiveram as notas mais altas (7,2 e 8,5). As duas últimas histórias (fracas em aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais) receberam as notas mais baixas (5,0 e 5,1) e as outras histórias (3 e 4 – boas em aspectos estruturais e fracas em aspectos ortográfico-gramaticais; e 5 e 6 – fracas em aspectos estruturais e boas em aspectos ortográfico-gramaticais) receberam notas intermediárias (6,1; 6,6; 5,8 e 6,4).

Para verificar estatisticamente se houve efeito dos critérios utilizados sobre as notas atribuídas pelas professoras, foram realizadas Análises de Variância (Tabela 3). Os resultados apontaram efeitos significativos tanto dos aspectos estruturais [$F(145,1)=358,46$; $p<.000$], quanto dos ortográfico-gramaticais [$F(145,1)=278,85$; $p<.000$] e organizacionais [$F(145,1)=87,92$; $p<.000$]. Dessa forma, foram encontradas evidências de que as professoras consideraram os três aspectos em suas avaliações

dos textos. As análises de variância apontaram interação apenas entre tipo de escola e aspectos gramaticais [$F(145, 1) = 6,43$; $p < 0,12$]. Este efeito deve ter sido provocado, porque as notas atribuídas pelas professoras das escolas públicas aos textos fracos no aspecto ortográfico-gramatical foram mais altas que as notas atribuídas pelas professoras das escolas

particulares, especialmente em relação ao texto "O dia azarento", que contém muitas violações ortográfico-gramaticais, mas é bom quanto aos aspectos estruturais.

As análises qualitativas mostraram que as professoras foram coerentes com os critérios explicitados, quando consideravam os aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, mas em relação aos

Tabela 3 – Análises de variância (3), tendo como variável independente o tipo de escola (pública x particular), como fatores intra os aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, e como variáveis dependentes as notas atribuídas às histórias

	SS	DF	MS	F	Sig. F
Considerando os aspectos estruturais					
Escola	5753.22	1	5753.22	1.11	.293
Erro	749621.11	145	5169.80		
Estrutura	271364.10	1	271364.10	358.46	.000
Esc. x Est.	507.43	1	507.43	67	.414
Erro	109769.35	145	757.03		
Considerando os aspectos ortográfico-gramaticais					
Escola	5753.22	1	5753.22	1.11	.293
Erro	749621.11	145	5169.80		
Gramática	192405.47	1	192405.47	278.85	.000
Esc. x Gram.	4437.78	1	4437.78	6.43	.012
Erro	100050.55	145	690.00		
Considerando os aspectos organizacionais					
Escola	5753.22	1	5753.22	1.11	.293
Erro	749621.11	145	5169.80		
Organização	48214.75	1	48214.75	87.92	.000
Esc. x Org.	1548.42	1	1548.42	2.82	.095
Erro	79515.91	145	548.39		

aspectos organizacionais, esse efeito foi inverso. A média dos textos com organização fraca (textos 2, 4, 6 e 8) foi mais alta que a média dos textos com boa organização (textos 1, 3, 5 e 7). Esse resultado deve ter sido provocado pelo fato de que o texto "A menina queria ser bailarina", que era bom nos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais e fraco do ponto de vista organizacional, obteve média bem mais alta que os demais (8,5). Para explicar tal fato, pode-se levantar algumas hipóteses: 1) O conteúdo do texto pode ter interferido na predileção, pois o texto "A

floresta", que é bom dos pontos de vista estrutural, ortográfico-gramatical e organizacional, obteve média 7,2. Essa nota é próxima às notas atribuídas aos textos considerados intermediários, pois o terceiro texto com média mais alta obteve 6,6. A diferença entre o segundo e o terceiro colocados é de apenas 0,6 pontos, enquanto que a diferença entre "A menina queria ser bailarina" e "A floresta" é de 1,3 pontos; 2) Outro fator que pode ter interferido é que as professoras registraram nos critérios de correção que a caligrafia é importante, no entanto, os textos

selecionados apresentavam diferenças apenas em relação à distribuição espacial. Todos os textos são bons quanto à caligrafia.

Como dito acima, houve coerência quanto à consideração dos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, pois 56,3% das professoras afirmaram que consideraram aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais e, de fato, as notas atribuídas aos textos bons em aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais foram as mais altas e as notas atribuídas aos textos fracos nos dois aspectos foram as mais baixas.

Porém, quando os textos eram bons em apenas um desses aspectos, elas atribuíam notas similares, independentemente da capacidade que a criança tenha mostrado em produzir um texto com unidade de sentido. Além disso, como tinha sido previsto, os aspectos ortográfico-gramaticais foram avaliados em função da quantidade de violações, pois algumas crianças que produziram textos bons em estrutura, apesar de cometerem muitas violações ortográfico-gramaticais, apresentaram recursos lingüísticos ricos

que conferiram aos textos coesão e coerência. Por outro lado, os textos fracos em estrutura apresentaram menor quantidade de violações ortográfico-gramaticais, mas foram construídos com poucos recursos coesivos e orações predominantemente simples. A seguir, apresentaremos alguns exemplos que fortalecem essa idéia.

As professoras atribuíram, em média, 6,1 à história "Destino", boa em aspectos estruturais e fraca quanto à quantidade de violações ortográfico-gramaticais, e atribuíram nota muito próxima ao texto "Passarinho de Maria" (5,8), fraca em estrutura, mas com menor quantidade de violações ortográfico-gramaticais. No tocante às notas atribuídas a esses textos, não foram observadas diferenças estatísticas entre escolas públicas e particulares. Na escola particular, a média das notas dadas a "Destino" foi 5,9 e a "Passarinho de Maria", 5,8. Na escola pública, a média das notas dadas a "Destino" foi 6,3 e a "Passarinho de Maria", 5,9. A comparação entre esses textos mostra que os aspectos estruturais e coesivos não foram muito valorizados, como será discutido adiante.

"Destino"

Éra uma ves um menino
Querindo eli gostaria di pegar
um passarinho eli armou uma
Arapuca e nunca pegor nada
Eli paro para pensa e eli
pensol eu vou pegar um
galhinho e bem verdinho é
para pegar meu passarinho
Nem num visgo e nem
Na Arapuca e eli ficava
muito tristi e so pensava
pegar passarinho e eli só
vivia num mato e eli Armou
A sua Arapuca e ficava olhado
pro que o passarinho não
Entrava na mina Amadila
pro que eli não nasceu pra
pegar passarinho

"Passarinho de Maria"

maria tem um pasarinho
ele é muito bonito
o pasarinho canta muito
Ele voou para a casa do visinho
A vovó gosta muito do pasarinho
Pedrinho gosta muito do pasarinho
O pai de Maria gosta muito dele
Ele canta muito

Obs.: Foram mantidos os erros ortográficos e gramaticais da criança. As mudanças de linhas correspondem às mudanças do texto da criança.

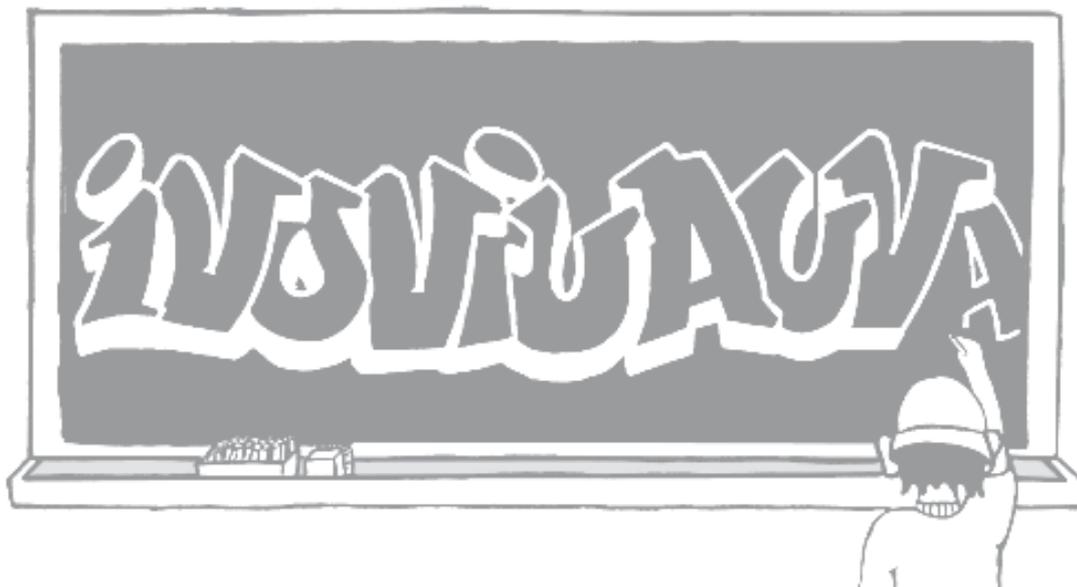
"Passarinho de Maria" é um texto curto, composto por palavras que se repetem freqüentemente, pois a criança não produziu orações subordinadas, que poderiam evitar muitas repetições. As orações simples são interligadas apenas pela repetição da palavra passarinho ou pela pronominalização. Do ponto de vista estrutural, a criança apresentou os personagens (o passarinho, Maria, a vovó, o pai de Maria e Pedrinho) e produziu frases que ligam esses personagens apenas pelo sentimento de "gostar", que é repetido continuamente. Apesar de ter delineado um problema (o passarinho voou para casa do vizinho), este não foi explorado nem retomado na escrita das frases. Não há desfecho. O texto apresentado não pode ser considerado uma história, no sentido considerado na fundamentação desse trabalho.

Por outro lado, o texto "Destino" apresenta um personagem (o menino), um problema a ser resolvido (a vontade de pegar um passarinho), episódios de tentativas de resolução do conflito (arapuca, fígada, espera na mata) e um desfecho (constatação de que fazia parte do destino do menino não pegar passarinho) que é uma retomada do título da história. O texto, apesar de apresentar muitas violações ortográficas (ves, querindo, eli, pensol, etc.), apresenta uso de expressões convencionais (Era uma vez); uso de verbos no pretérito perfeito (armou, pensou, nasceu), pretérito imperfeito (pensava, ficava), futuro do pretérito (gostaria) e infinitivo (pegar); períodos compostos por coordenação;

discurso direto e indireto (embora não marque no texto a separação entre os dois).

Pode-se perceber, pelas análises realizadas, que a possibilidade de cometer violações é bem maior na produção do texto "Destino", pois o mesmo, além de ser maior, apresenta estruturas sintáticas mais complexas e que são mais difíceis para as crianças. Os erros ortográficos na flexão dos verbos, por exemplo, podem não ter acontecido no texto "Passarinho de Maria" porque a criança utilizou os verbos no presente do indicativo (com exceção de voou). O uso de verbos no presente do indicativo é pouco freqüente nesse tipo de texto, aparecendo mais em discursos diretos. Além do que, a criança do texto "Destino" cometeu nesses casos erros de transcrição ("paro") ou de supercorreção ("pensol", pois algumas vezes o / marca o som de u; "pegor", porquanto algumas vezes o r marca a tônica de palavras), tipos de erros freqüentes em crianças de séries iniciais, como apontam vários estudos (Nunes, 1992; Leal, Roazzi, 1999).

Atribuir notas similares aos dois textos analisados acima seria, em último caso, desconhecer que a criança que escreveu "Destino" foi muito mais eficiente em manter a unidade de sentido do texto, em assegurar os aspectos estruturais do tipo de texto solicitado e em utilizar recursos lingüísticos apropriados para manter a coesão textual. Acrescente-se a tal análise o comentário de que atribuir 5,9 (escola particular) ou 6,3 (escola pública) ao texto



em questão é, no mínimo, desestimular a criança a se arriscar a cometer erros para construir textos. Talvez a criança aprenda que "é melhor escrever textos curtos e apenas o que ela tem certeza", o que não contribui para que ela aprenda a produzir textos mais interessantes e que atendam aos critérios de textualidade apontados na introdução deste trabalho.

A seguir, apresentaremos uma comparação do texto "O dia azarento" e "A grande árvore", que receberam das professoras nota média de 6,6 e 6,4. Em relação ao texto "A grande árvore", as professoras de escolas particulares atribuíram 6,4 e as de escolas públicas, 6,3, não havendo diferenças entre os dois tipos de escolas.

"O dia azareto"

(P) Era uma vez um menino: que se chamava
Fernado. Um dia fernado tava paseando e
vil uma arvore e na arvore avia um
Galo muito grande e avia uma comea
Fernado vil a comea e quis pega um poco de
mel
(P) subil, subil, subil quando ele foi agara
um poco de mel o galo quebro e as abelha
Picarao picarao picarao e fernando grito
Grito tentando afasta as abelha
(P) Fernandinho vil um lajo e pulo no
Lajo quando as abelha sairao fernandinho
Coreu para sua casa
(P) Quando ele chegol sua mae perguto por
Que voce ta todo picado? Por que algumas
Abelha me picarao
(P) fernandinho nunca mas foi pega mel de
Uma comea

"A grande árvore"

Era uma vez uma árvore que caiu emcima
do ônibus
E o ônibus se amassou e morreram muita gente
E algumas pessoas se salvaram.
Chamaram a polícia e a ambulancia
A polícia prendeu os ladroes.
Os ladroes se escoderao atras da árvore que
estava junto da árvore que
eles derrubarao
Eles fugirao e os meninos foram espionar
e eles disseram à políca.
E foram pessoas para o enterro das pessoas
que morrem
Depois foram embora.

Obs.: Foram mantidos os erros ortográficos e gramaticais da criança. As mudanças de linhas correspondem às mudanças do texto da criança.

Em relação a "O dia azarento", houve uma diferença entre as médias atribuídas pelas professoras de escolas particulares (6,3) e escolas públicas (6,9). A Análise de Variância do efeito do tipo de escola sobre as notas atribuídas a esses textos apontou que as diferenças são estatisticamente significativas [$F(140, 1) = 5.43$; $p < .021$]. Esse resultado ocorreu porque, para as professoras da escola pública, o texto "O dia azarento" foi valorizado de forma similar ao texto "A floresta". Pode-se ressaltar que, como dito anteriormente, "A floresta" é um texto bom nos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais e "O dia azarento" é bom nos aspectos estruturais, mas apresenta maior quantidade de violações ortográfico-gramaticais, como será discutido adiante. Logo, pode-se inferir que houve, por parte das professoras de escolas públicas, maior valorização dos

aspectos estruturais que entre as professoras de escolas particulares no que se refere ao texto em análise.

"A grande árvore" é um texto que, apesar de apresentar personagens, ocorrências e um desfecho, apresenta muitos problemas na seqüência. Nas histórias, mesmo quando a seqüência de narração não é idêntica à seqüência de ocorrência dos fatos, o autor aponta pistas para que o leitor perceba as interrupções e possa acompanhar as ocorrências. Nesse texto, apesar de a criança usar uma expressão convencional (Era uma vez), não dá continuidade ao fato anunciado por essa expressão. Na apresentação inicial e no título, há um destaque à árvore, o que induz à idéia de que a árvore desempenhará um papel importante na história. Isso não ocorre. A criança diz que a árvore caiu em cima do ônibus, delineando um problema (O ônibus se

amassou, algumas pessoas morreram, outras se salvaram, chamaram a polícia e a ambulância). Mas logo depois, há um corte no texto e parece delinear-se um desfecho (A polícia prendeu os ladrões). Após dizer que a polícia prendeu os ladrões, não se sabe como foram integrados ao texto, a criança passa a relatar como a polícia prendeu os ladrões (Os ladrões se esconderam atrás da árvore que estava junto da árvore que eles derrubaram; eles fugiram; os meninos espiaram e disseram para polícia). Por fim, a criança passa a falar do enterro das pessoas. Muitos problemas podem ser detectados. A criança apresenta personagens que aparecem sem que o leitor perceba o que fizeram na história. Não se sabe o que os ladrões roubaram, nem por que derrubaram a árvore; ignora-se quem são os meninos, e de onde surgiram; nada se sabe sobre as pessoas que morreram, nem por que morreram (acidente? os ladrões tinham intenção?). O texto tem, assim, uma trama que é confusamente delimitada (o núcleo é a caçada aos ladrões? é a queda da árvore?). Na realidade, a criança narra ocorrências sem que o sentido dos acontecimentos e o papel dos personagens sejam explicitados. Do ponto de vista ortográfico-gramatical, a criança demonstra bom nível de conhecimentos ortográficos, com poucos erros, e uso de acentuação, o que não é muito freqüente entre crianças de 2ª série. No entanto, as ligações entre as orações deixam muito a desejar.

No texto "O dia azarento", pode-se verificar que a criança apresentou o personagem (Fernando), contextualizou a situação, descrevendo a árvore e expondo o desejo do personagem diante da árvore. A criança apresenta o desejo de comer mel e o problema de se atender a esse desejo (as abelhas). Apresenta a tentativa de resolução do conflito, através da ação do personagem (subir na árvore) e o resultado da ação (as abelhas picando o personagem). Demonstra a situação de maior tensão na história (o personagem tentando livrar-se das abelhas) e o desfecho (o personagem pula no lago para se livrar das abelhas e depois vai para casa, onde fica em segurança). Por fim, a criança apresenta a "lição" tirada da história (Fernando nunca mais foi pegar mel na colméia). Além de conseguir apresentar uma boa seqüência no texto, compondo-o com todos os momentos importantes para a constituição

de uma história, a criança utiliza recursos lingüísticos apropriados para garantir a coesão do texto e a expressividade do mesmo, como a repetição, que dá a idéia de continuidade da ação ("subiu, subiu, subiu"; "picarão, picarão, picarão"; "gritou, gritou"), a pronominalização que evita a repetição do nome do personagem (ele), o uso de expressões convencionais ("Era uma vez"; "Um dia"), o uso de períodos compostos por coordenação e subordinação característicos desse tipo de texto.

O texto "O dia azarento" parece conduzir melhor o leitor, oferecendo pistas para o resgate do sentido, o que parece ser insuficiente no primeiro texto analisado (A grande árvore). Atribuir ao texto "O dia azarento" a mesma nota que ao texto "A grande árvore", como ocorreu com as professoras de escolas particulares, parece evidenciar uma falta de consideração pela capacidade que a criança teve de manter a unidade textual, de utilizar recursos lingüísticos para o estabelecimento da coesão textual e da coerência e também não consideraram a seqüência que a criança conseguiu dar ao texto.

Conclusões

As discussões até o momento travadas apontam que as professoras explicitam que é importante considerar aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, e são coerentes com estes critérios quando avaliam os textos. No entanto, não há uma confluência dos critérios em função das características essenciais do que seria um texto (ter unidade de sentido, ter interlocutores, objetivos, mediar situações de interação). Pela falta de clareza desses aspectos, parece estar havendo uma simples compensação entre aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, pois foram dadas notas similares quando um dos dois aspectos estava bom e o outro fraco. Por outro lado, os aspectos ortográfico-gramaticais parecem estar sendo avaliados apenas pela quantidade de violações e não pela riqueza de recursos lingüísticos utilizados para manutenção temática e expressividade do texto.

Tais conclusões remetem à necessidade de aprofundarmos tais questões junto aos professores, para que estes não fiquem restritos aos aspectos superficiais

dos temas abordados e possam refletir mais sistematicamente acerca do que vem a ser realmente um texto e até a explorarem melhor as características dos textos com os quais se deparam. É importante, ainda, redimensionar o ensino de gramática, de modo a propiciar ao aluno o uso de recursos que tornem o texto

mais interessante e coerente. Nesse sentido, não se usa o texto como pretexto para o ensino de gramática, nem se restringe ao ensino de teorizações desvinculadas do texto. Nesse caso, pode-se investir nas aquisições de ferramentas poderosas para a constituição da textualidade.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. *A concepção de escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 8. ed. São Paulo : Scipione, 1995.
- GERALDI, J. W., SILVA, L. L. M., SALEK FIAD, R. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *Delta*, n. 12, p. 307-326, 1996.
- GÓES, M. C. R., SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita : considerações sobre produção de textos. In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo : Cortez, 1992.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita : uma perspectiva psicolingüística*. 5. ed. São Paulo : Ática, 1995.
- KATO, M. A., SCAVAZZA, B. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. In: KATO, M. A. *A concepção de escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992.
- KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- KOCH, I., TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1989.
- LEAL, T. F., ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAES, A. G. (Org.). *O ensino da ortografia*. Belo Horizonte : Ed. Autêntica, 1999.
- LEAL, T. F. et al. *Produção e correção de textos por professores das séries iniciais*. Recife : Facepe/UFPE, 1997. Projeto de Pesquisa.
- NUNES, T. Leitura e escrita : processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- REGO, L. L. B. *Literatura infantil : uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo : FTD, 1988.
- RUMELHART, D. E. Notes on schema for stories. In: BOBROW, D. G., COLLINS, A. (Ed.). *Representation and understanding*. New York : Academic Press, 1975.
- _____. Understandig and sumarizing brief stories. In: LABERGE, D., SAMUELS, J. (Ed.). *Basic process in reading : perception and comprehension*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum, 1977.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação* : uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus. São Paulo : Cortez, 1996.

WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo : FDE, 1992.

Recebido em 17 de agosto de 1999.

Telma Ferraz Leal, doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nessa universidade.

Gilda Lisbôa Guimarães, doutoranda em Psicologia Cognitiva pela UFPE, é professora de Metodologia do Ensino da Matemática nessa universidade.

Abstract

This research aimed at look into the criteria adopted by teachers to correct children texts. Three questions were analysed: what are the criteria the teachers state they adopt in the evaluation of the texts? Are the assumed criteria really adopted? Are the structural aspects and the ability to stablish meaning regarded as core criteria in the evaluation? The methodology consisted of the correction of 8 children´s texts by 160 teachers from kindergarden to the third grade in private and state sector. It was found that teachers not only state, but also showed coherence in the correction, taking into account structural, spelling-grammatical and organizational aspects. However, there is no confluence between the criteria and the main characteristics of what a text would be (meaning, having interlocutors, targets, mediate interactions). Thus, there seems to be some compensation between the structural aspects and the spelling-grammatical ones. On the contrary, the spelling-grammatical aspects are probably being evaluated only by amount of mistakes and not by the wide variety of linguistic sources used to maintain the theme and expressiveness of the text.

Keywords: text production; evaluation; teacher's development.

