A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NAS CONFERÊNCIAS DE TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS[1]

Valdecy Margarida da Silva
Mestranda/UFPB

Resumo
O objetivo deste trabalho é descrever os modos de participação de uma professora em um evento de comentários de narrativa escrita, e discutir a relação entre esses modos e a concepção de escrita a eles subjacentes. Os dados mostram uma intervenção voltada para a concepção sociointeracionista da escrita: oposição de idéias e detecção de "erros" foram enfrentados de forma colaborativa e produtiva.

Palavras-chaves
modos de participação; sociointeracionismo; interatividade.

Abstract
The aim of this paper is to describe a teacher's way of participation in events of commentaries of written narrative, and to discuss the relation between the ways of participation and the conception of writing underlain to them. The results showed an intervention of the sociointeracionist conception of written: opposition of ideas and detection of "errors" were confronted in a collaborative and productive way.

Keywords: ways of participation; sociointeracionism; interactivity.

[1] Este artigo é uma versão adaptada do trabalho apresentado no 12º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada - LAEL/PUC – SP, em Abril de 2002.

Introdução

As mudanças no conceito de escrita vêm provocando alterações nas propostas educacionais. A consciência de que a interação com o outro tem papel preponderante na história de amadurecimento do produtor de textos tem se intensificado a partir das experiências e pesquisas sobre a aprendizagem de produção de textos no universo escolar.

Nessa perspectiva, este trabalho, que se configura como momento inicial de uma investigação em andamento, tem como objetivos: a) descrever os modos de participação de uma professora nos eventos de comentários de textos escritos; e b) discutir a relação entre os modos de participação e a concepção de escrita a eles subjacente.

Os dados foram coletados através de áudio-gravações de um evento de produção de narrativa escrita no contexto de um Projeto intitulado "Contos de Sempre", desenvolvido em uma turma de 1ª série de uma escola da rede privada da cidade de Campina Grande-PB. O trabalho com o referido Projeto propiciou a articulação de diversas situações de aprendizagem: as crianças foram estimuladas a tomar decisões, refletir, debater, buscar informações e, principalmente, sugerir atividades que pretendiam realizar no grupo.

Os fundamentos teóricos para a análise são fornecidos pelas contribuições sobre teorias de escrita e suas implicações para o ensino-aprendizagem da escrita, apresentadas a seguir.

1. Fundamentos teóricos

A ênfase predominante nos métodos de condução das pesquisas em produção escrita tem variado de foco. Três grandes vertentes teórico-metodológicas são reconhecidas na bibliografia especializada: experimental/positivista; cognitivista e sociointeracionista.

a) Vertente experimental/positivista: o texto como produto. Vertente voltada essencialmente para o produto, procura conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito por meio do método que utiliza pré-teste e pós-teste. Durante muito tempo, a análise do

produto em si, ou de sua comparação com produtos anteriores a uma intervenção forneceu pistas para inferência sobre os procedimentos utilizados durante a redação. Apesar de apresentar limitações metodológicas, como o fato de não ver a escrita como prática social situada, esse conjunto de pesquisas levantou questões importantes, permitindo que o processo de produção se tornasse um foco de investigação.

b) Vertente cognitivista: o texto como processo. Vertente que deu origem a muitos estudos que tentaram desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferiam no processo de produção de textos. Preocupados com esse processo em redatores experientes, os teóricos dessa vertente consideraram o começo da composição o momento em que o redator está diante de um problema retórico, uma tarefa. De acordo com esta posição, os redatores simplificam a complexidade do problema, representando-o em seus próprios termos e criando uma rede hierárquica de objetivos para a escrita. Essa representação é o elemento crítico da composição, pois evidencia que redatores inexperientes não têm habilidades para reorganizar um problema retórico da mesma forma que os redatores mais experientes.

Quando passaram a observar a elaboração do texto propriamente dita, os pesquisadores cognitivistas viram-na como a tentativa de tradução do que foi planejado. Segundo Garcez (1998), esse estudo é o que apresenta mais problemas para a metodologia de pesquisa cognitivista. A impossibilidade física de acompanhamento dos processos mentais, sem interferência que os distorça ou altere, tem conduzido as investigações para a fase de revisão.

Os estudos sobre revisão colocavam-na como parte final do processo de produção de texto, e somente conseguiam estabelecer taxonomias das trocas efetivadas durante esse procedimento. Hildick (1965, apud Garcez, 1998) caracterizou seis tipos de modificações no texto: trocas para limpeza (pontuação, gramática); trocas de esboço; trocas poderosas (para fortalecer argumentos); alterações estruturais; traços determinados ideologicamente e miscelânea.

A grande evolução nesse âmbito de reflexões foi a constatação da recursividade, isto é, a compreensão de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo, razão por que passou a ser

entendida como um procedimento que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação.

A vertente cognitivista mereceu críticas por não considerar o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional, bem como seu uso social e sua diversidade interna.

c) Vertente sociointeracionista: o papel do outro na construção da escrita.

Vertente introduzida pela via das práticas interativas sobre a escrita no universo escolar. As reflexões dessa vertente baseiam-se no pressuposto de que o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido que serve de suporte temporário, funcionando numa zona sensível à aprendizagem, que Vygotsky (1934) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, e que leva o aprendiz a usar as estratégias de forma independente. O professor explica, esclarece, define regras que asseguram a competência mínima esperada, monitora, estimula e elogia o progresso, sempre com um papel crítico e positivo.

Applebee (1982, apud Garcez, 1998) foi um dos primeiros pesquisadores a chamar a atenção para o papel do professor como leitor dos textos do aluno e como colaborador no aperfeiçoamento no processo da escrita. Outra pesquisa que trouxe grande contribuição para o ensino da escrita foi o trabalho realizado por Murray (1992), no qual a autora sugere que se incorpore ao ensino os princípios da escrita colaborativa. Nessa mesma linha de reflexão, Calkins (1989) defende que a escrita é um processo de interação com o texto emergente. Ao tratar deste tipo de evento interativo professor/aluno, denominado por ela de conferências de escrita, a autora chama a atenção para o processo de mediação, ressaltando que a noção subjacente ao processo de escrita é a de que os alunos precisam tornar-se críticos de seus próprios textos, uma vez que a tarefa do professor, em uma conferência de textos, é colocar-se do lado de fora, é interagir com os alunos de tal modo que aprendam como interagir com seus próprios textos em construção, concebidos aqui como eventos dialógicos (Bakhtin, 1992).

Outra contribuição sobre o papel do outro na construção da escrita está nos modos de participação no diálogo apresentados por Palincsar e Brown (1984, apud Garcez, 1998) e aplicados por Garcez (1998), os quais utilizaremos para análise dos dados aqui

selecionados. As categorias que se apresentam relevantes neste momento são:

A releitura: tecido de fundo sobre o qual toda a ação de comentário e aperfeiçoamento do texto se realiza. Trata-se do primeiro gesto em direção à responsabilidade. Sempre ocorre voltando-se o foco a parágrafos anteriores para acompanhar problemas detectados. A releitura envolve dois processos de intervenção: sumarização e clarificação.

A sumarização é um processo verbalizado de negociação da interpretação, em que largas parcelas de texto são sintetizadas em paráfrases, com o objetivo de conferir a estrutura do conteúdo informacional ou clarificar a própria estrutura textual.

A clarificação é a tentativa de objetividade e especificidade. Os elementos subjetivos são neutralizados pela tentativa de trazer o mundo concreto ou o objeto textual em sua realidade para a pauta de discussão, sem deixar transparecer aspectos subjetivos de julgamento ou de sugestão. Envolve aspectos de diversas ordens:

2. *aspectos referenciais:* os comentários circunscrevem-se ao conteúdo informacional e têm o objetivo de conferir a veracidade, a lógica, a coerência das informações em relação a um conjunto de fatos e crenças sobre o mundo real.
3. *aspectos referentes à coerência interna do texto:* os comentários procuram analisar a coerência entre as informações apresentadas no texto, a articulação entre umas e outras e sua organização interna.
4. *aspectos referentes à estrutura textual:* as críticas e análises levam em consideração as partes do texto, como: parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão.

d) *aspectos referentes à estrutura gramatical:* os comentários identificam, analisam e discutem problemas gramaticais específicos, como: ortografia, pontuação, morfologia, sintaxe e vocabulário.

2. Evidências de uma concepção sociointeracionista de escrita nos modos de participação da professora selecionada

A observação dos dados revelou que a participação da professora nas conferências do texto em construção se deu de forma colaborativa e produtiva, atitudes que sinalizam uma corroboração da concepção sociointeracionista da linguagem.

Um fato recorrente nos dados foi que todos os comentários começaram ao fim de uma leitura individual, mas durante todo o evento há fragmentos de releitura feita com as finalidades de conferir a interpretação; identificar problemas detectados, mas não especificados à primeira leitura; confirmar problemas e testar as sugestões e as transformações do texto. Vejamos o exemplo 01[2]:

Ex:01
P: _ *Como é que tá A:: aí o texto?//*
Leia!
A: _((Inicia a leitura do texto))
XXXX
P: _ *Leia novamente esse trecho, eu não entendi.* ((Demonstrando estranhamento))
A: ((Relê o trecho apagando as palavras "belo e dia" que tinha escrito juntas)).

Neste exemplo, observamos que a própria releitura de uma palavra, feita pela professora, seguida de uma expressão demonstrando estranhamento, levou a criança a concluir que ali havia uma palavra escrita de forma diferente. Essas sinalizações levaram o aluno-redator a refletir, reler o que escreveu e, no caso de não conseguir detectar o "erro", recorrer à professora para realizar a correção.

No exemplo 02, que segue, observamos um comentário de ordem referencial, típico da escrita. Enquanto faz a releitura do texto do aluno, a professora leva-o a concluir que, uma vez escrito o

[2] As convenções usadas nas transcrições são as propostas por Marcuschi, 1986, ou seja: / pausa curta; // pausa longa; :: alongamento de vogal; XXXX fragmento incompreensível; (...) ausência de fragmento; (()) comentário do pesquisador.

nome, não há necessidade de escrever o pronome, cópia que o retoma, construção típica do registro oral informal. A informação dada pela professora, de forma colaborativa, sem repressão, levou o aluno a compreender aquele processo e não apenas higienizar o texto.

Ex: 02
P: _ *Olha...* ((chamando a atenção da criança para a leitura do texto)) *a Bela:: ela?//*
Quando você diz "A BELA", você não precisa mais dizer "ELA".
Ou você diz "A BELA", ou você diz "ELA", certo?
A Bela morava:: tá vendo como você não precisa de "ELA".
Leia!
A: _ A Bela morava:: tia eu não entendi direito não.
P: _ *Agora leia.*
A: _ A Bela, ela::
P: _ *Tá vendo, não é verdade?*
A: _ É.

A sumarização, no exemplo a seguir, é uma oportunidade de reflexão sobre a organização do texto que provoca a manifestação de outro texto lido pelo aluno. É também uma oportunidade de aperfeiçoar a capacidade de extrair informações de forma objetiva.

Ex: 03
P: ((relendo o texto de A e resumindo)) _ Achava sua filha mais bonita// a Bela Adormecida um dia fugiu escondida da sua mãe e foi parar na casa dos anões, mas ela pa:: pensava que era criança e sua mãe descobriu que a Bela Adormecida estava lá e:: planejou um plano para a Bela Adormecida, ela se disfarçou de uma menina, ela estava vendendo maçã e deu uma maçã envenenada para a Bela Adormecida. Ela desmaiou e o príncipe beijou a Be::la e:: fo::i dançar com o príncipe no palácio e eles viveram felizes//
O que você quis dizer aqui? Tu num misturou as histórias, não?

A: _ É, eu misturei a história da Branca de Neve cum a da Bela Adormecida. É que:: que:: no texto de língua portuguesa tem que ela odiava a sua filha.

Neste exemplo, há um pequeno fragmento de releitura que dá início à sumarização associada à clarificação da coerência interna do texto.

Observa-se que no final do turno, há verbalização de indagação seguida de julgamento: *o que você quis dizer aqui? Tu num misturou as histórias, não?* O aluno-redator concorda com a opinião da professora-comentarista e explica a confusão que fez (*É, eu misturei a história da Branca de Neve cum a da Bela Adormecida. É que:: que:: no texto de língua portuguesa tem que ela odiava a sua filha.).*

Durante a ação de clarificação, o redator tem a oportunidade de desenvolver uma reflexão sobre o que produziu em relação às suas intenções e ao que o leitor poderia entender, compreender e concluir que o texto não corresponde ao objetivo inicial.

A seleção vocabular, tanto no que se refere a seus efeitos estilísticos, como no que se prende a suas questões propriamente semânticas, é um item sobre o qual há grande investimento de esforço de análise e de negociação. Os escritores orientam-se, de forma constante, na busca de maior exatidão, precisão e clareza na escolha das palavras, próprias do texto narrativo. Assim, iniciam seus trabalhos, na busca de frases típicas desse gênero textual (Era uma vez, Um certo dia, e foram felizes para sempre...). O fragmento a seguir exemplifica como se procede a seleção vocabular.

Ex: 04
A: ((continua a leitura do seu texto)) _ Era uma vez / um menino//.
P: _ Era uma vez// *exatamente. Pode até / num precisa nem começar com era uma vez. Como é que a gente poderia começar / sem ser com era uma vez?*
A: _ Um dia/
P: _ *Em um reino // né? em um castelo//*
A: _ Tia, eu já botei.
P: _ *Não, tudo bem / se você já botou//*

As observações sobre pontuação vêm, geralmente, entremeadas a uma releitura em voz alta. As ausências de pontuação são percebidas com mais freqüência que a pontuação fora de lugar ou incorreta. Como a pontuação é um elemento da sintaxe e afeta de forma direta a significação, a clarificação de pontuação surge simultaneamente à clarificação de aspectos estruturais e de coerência interna do texto. Assim, no fragmento seguinte, a professora, ao fazer a leitura do texto do aluno, faz a sinalização direta indicando onde há a necessidade do ponto.

Ex: 05
P: _ *Vem cá A* ((P inicia a leitura do texto de A))
"Um belo dia uma menininha nasceu e ganhou muitos presentes das fadas. Quando a última fada foi falar seu último presente apareceu uma bruxa muito estranha e disse que quando ela cresces:: se// quando ela crescer vai espetar o seu dedo e ai adormecer para sempre. E o presente da última fada era que o príncipe..."// *Venha cá*// "quando ela crescesse ia espetar seu dedo e ia adormecer para sempre"// *Ponto.*
(...)
P: _ *Certo. Aí você emendou aqui, olha*! ((apontando para o texto)) "e o presente da última fada era que o príncipe ia beijar ela para acordar." *Ponto.*

No evento de comentário analisado, a ortografia apresenta-se como um problema secundário, que não merece atenção por muito tempo. Surge entre os outros procedimentos de análise interativa do texto, e caracteriza-se por ser curto, rápido. Em alguns casos, percebendo tratar-se de falta de atenção, a professora decidiu fazer uma intervenção, questionando o aluno e levando-o a concluir que cometeu um erro ortográfico, como é o caso do exemplo 06.

Ex: 06
A:_"Era uma vez:: uma me::ni::na pe::que::na:: a bruxa foi:: lá...((relendo))

P: _ *Foi lá é uma palavra só?*
A: _ Não.
P: _ *Não? E:: aqui tá?* ((apontando para o texto)).
A: _ Não.
P: _ *Tá não?*
A: _ Não.
P: _ *Quantas palavras temos aqui?*
A: _ Uma.
P: _ *E é uma palavra só?*
A: _ Não!!!
P: _ *Então, conserte. "... foi lá..."*

Em suma, os dados apresentados demonstram como o trabalho de negociação, no evento pesquisado, foi construindo um universo lingüístico mais amplo para o redator inexperiente, a partir das considerações, julgamentos, clarificações e impulsos propostos pela professora.

3. Conclusões

Entendemos que a cognição, o desenvolvimento da inteligência, o interesse e a curiosidade intelectual têm estreitos laços com a emoção e a afetividade. Assim, é necessário compre-ender que é grande a parcela de responsabilidade do professor, seja como criador de oportunidades, seja como agente participante da atividade, nos processos de apropriação da linguagem, particularmente do texto escrito.

Neste sentido, este trabalho demonstrou não apenas que o trabalho interativo é possível, mas também aponta direções para se repensar as relações sociais na escola. Neste evento, não se registrou ocorrência de linguagem que apresentasse características de conflito: repressão, ironia, ridicularização, humilhação, menosprezo ou hostilização. A oposição de idéias e a detecção de "erros" foram enfrentadas de forma colaborativa e produtiva. Pode-se afirmar que esses comentários constituíram-se oportunidades

produtivas, no sentido de desenvolver a consciência sobre o próprio processo de escrita.

Enfim, em consonância com a concepção sociointeracionista, a participação da professora, na construção do texto, em nenhum momento foi unidirecional. Ambos os interlocutores participaram de forma intensa contribuindo no diálogo. A partir das propostas do outro – a professora – o aluno teve uma participação ativa, enquanto reavaliava o texto, refletindo durante a ação interativa, conforme ficou demonstrado nos exemplos 03 e 04.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever/* Lucy McCormick Calkins, trad. de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
MURRAY, Denise E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ELS instruction. p. 100-117. In: NUNAN, David. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, 1992.
VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.