

Experenciando uma proposta interacionista de leitura literária e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

Silvana Ferreira de Souza Balsan¹
Renata Junqueira de Souza²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão teórica a partir de uma proposta de sequência didática realizada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em Dracena – SP, pautada nos pressupostos teóricos do interacionismo a partir de Vygotsky. A proposta de sequência didática objetivou desenvolver uma atividade significativa para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula, salientando a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária. Concluímos que, para que haja uma aprendizagem significativa da língua materna faz-se necessária uma mudança de concepção em relação à leitura, à leitura literária, à escrita; e às práticas cristalizadas no decorrer da história na instituição escolar.

Palavras-chave: Leitura Literária Infantil, Leitura, Escrita, Aprendizagem Significativa, Interacionismo.

Experimenting an interactionist proposal for a literary reading and writing in the early years of elementary school

Abstract

This paper presents a theoretical reflection from a proposed instructional sequence conducted with students of the 5th year of elementary school in Dracena - SP, based on the theoretical principles of interactionism from Vygotsky. The proposed instructional sequence had aimed to develop a meaningful activity on reading and writing in classroom teaching and learning

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Dracena-SP e da FADRAS – Faculdades de Dracena. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Especialista em “O Ensino do Texto: Teoria e Prática na Sala de Aula”, ambos pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade e em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Ministro Tarso Dutra", FAFID. silvana.educar@bol.com.br

² Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Presidente Prudente e do Programa de Pós Graduação em Educação, onde orienta mestrandos e doutorandos nas áreas de leitura, compreensão leitora, literatura infantil e produção de textos. Coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – CELLIJ. recellij@gmail.com

Textura	Canoas	n.21-22	p.83-102	2010
---------	--------	---------	----------	------

processes, highlighting the importance of teacher mediation in this process in regards specifically to childhood literary reading. Based on this experience and theoretical reflection we had concluded that, so there is a significant learning of the native language it is necessary a conceiving change related to reading, literary reading and writing; and even as the crystallized practices throughout history in schools.

Keywords: Reading Children's literature, Reading, Writing, Meaningful Learning, Interactionism.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente fazemos parte de uma sociedade altamente letrada e nos deparamos em todos os momentos no nosso cotidiano com situações de leitura e escrita e, em tal contexto a escola tornou-se o principal espaço de ensino da língua. Neste sentido, a instituição escolar assume a importante tarefa de ensinar a ler e escrever num registro culto, fazendo-se necessário para isso, que os educadores reflitam sobre suas concepções de ensino e, a partir delas, concebam novas práticas pedagógicas que proporcionem um constante e consistente processo de aprendizagem da língua materna às crianças e aos jovens a partir do ambiente escolar.

A escola se consolidou ao longo da história como a principal instância social formadora de leitores e escritores autônomos, pois como argumentado por Silva (2003, p.2) “[...]é na escola e, dentro da escola, com um professor, que fica a possibilidade maior da inserção permanente do sujeito no mundo na escrita”, assim sendo, ensinar a ler e a escrever é uma atribuição, principalmente da instituição escolar, ainda que os contextos familiar e cultural possam contribuir de maneira positiva (ou não) para este aprendizado. Entretanto, de acordo com os pesquisadores estudados por nós: Magnani (1989) Souza (2000), Silva (2003), Chiappini (2002) e Geraldi (1996); na escola ainda encontramos atividades de leitura e escrita baseadas numa abordagem tradicional de ensino, pois:

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem. (CHIAPPINI, 2002, p. 10).

Em relação ao ensino da língua materna, constata-se nas salas de aula do nosso país que há uma grande incidência do uso do *Manual Didático* distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) (), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que:

o manual didático está muito presente na sala de aula, ou mesmo fora dela, como material dos alunos e dos professores, que o seguem passo a passo ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. O livro didático passou dessa maneira, a ser um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas escolas. (SILVA, SPARANO, CERRI, CARBONARI 2002, p. 35).

Destaque-se que o *Manual Didático* traz em seu interior respostas prontas para o educador tornado-o apenas executor das atividades propostas nos livros, visto que “no plano do trabalho pedagógico diário, enfatiza-se o uso do livro didático, em cuja incontestabilidade o professor se apoia, apenas emprestando sua voz a um discurso alheio, genérico, normatizador” (CITELLI, BONATELLI, 1997, p. 119). As atividades contidas nestes guias se estruturam a partir da repetição de ações mecânicas e consolidadas, tais como a realização de cópias, ditados, leituras em voz alta, exercícios de interpretação em que os estudantes têm que retirar apenas informações explicitadas.

Entretanto, nos últimos anos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1997) parecem surgir para orientar o trabalho dos educadores brasileiros e os mesmos reiteram que é papel da escola oferecer ao aluno o convívio com a linguagem ao apresentar-lhes situações que valorizem as práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística, nas modalidades oral e escrita, de maneira progressiva e em sua diversidade. Neste sentido, os PCNs advogam que:

uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos [...] devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, as propostas curriculares para o ensino de língua materna no Brasil de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) visam desenvolver nos alunos as capacidades relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Tais habilidades estão organizadas em torno dos eixos didáticos de “leitura”, “produção de

textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística” devem ser propostos como práticas complementares e relacionadas.

LITERATURA INFANTIL: A FÁBULA NA SALA DE AULA

Neste artigo focamos nossas propostas na leitura literária, porque a concebemos como um importante instrumento de formação de leitores, uma vez que: “nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a Literatura permite” (COELHO, 2000, p.15), pois possibilita ainda que o leitor se aproprie de uma gama enorme de significados que podem ser descobertos em seu interior trazendo uma infinidade de probabilidades que requerem de quem lê a atribuição de sentido.

Além disso, a literatura “pode ser um espaço privilegiado para abordar o contraditório e a ambiguidade” (AZEVEDO, 2004, p. 46) presente na vida cotidiana por trazer em seu interior estas imprecisões que permitem que o leitor perceba os múltiplos mundos que uma obra cita em seu interior e a capacidade da palavra em expô-los por meio de sua riqueza polissêmica. É graças ao seu caráter de criação ficcional em palavras que a literatura permite o diálogo do leitor com o texto, pois a mesma torna sua obra aberta para os leitores.

Para entender melhor como a palavra em forma de arte age sobre o leitor, citaremos Zilberman (1983, p. 22), que afirma que a literatura:

[...] sintetiza, por meio de recursos da ficção uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciada e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.).

A literatura utiliza-se de recursos estilísticos, metafóricos e fantásticos para falar *sobre* e *da* vida das pessoas, libertando o leitor e incentivando-o a expressar-se sobre o mundo e sobre ele mesmo.

Por este motivo, aqui, nos restringimos aos textos literários, mais especificamente discutiremos nossas atividades, propostas a partir do gênero fábulas consideradas formas simples de narrativas. Como expõe Coelho (2000 p. 164-165),

há milênios, surgiram anonimamente e passaram a circular entre os povos da Antiguidade, transformando-se com o tempo no que hoje conhecemos como tradição popular. De terra em terra, de região a região, foram sendo levadas por contadores de histórias, peregrinos, viajantes, povos emigrantes, etc. que acabaram por ser absorvidas por diferentes povos e, atualmente, representam fator comum entre diferentes tradições folclóricas.

Assim sendo, o texto fabular se caracteriza por ter narrativas curtas, que divertem e instruem simultaneamente, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias, anseios e valores de sua época. Como ressalta Coelho (2000), a fábula é uma espécie literária resistente aos desgastes do tempo, que tem por objetivo denunciar a miséria e as injustiças da época em que foi escrita por meio de sua natureza simbólica que dispensa o prévio conhecimento de suas implicações, pois tal simbologia é atemporal.

Segundo Moisés (1988), a fábula apresenta uma razão moral, implícita ou explícita que recebe o nome de moral e, geralmente, é protagonizada por animais irracionais com comportamento e características humanas. Além disso, as fábulas possuem uma estrutura textual em que há desenvolvimento, conflito, solução e desfecho e apresentam uma construção dramática.

De acordo com Vale (2001) há registros da origem da fábula na Grécia do século VIII a. C., mil anos antes de Esopo, escravo grego; no Egito e na Índia. Atribui-se a Esopo (século VI a. C) sua introdução na Grécia e tem-se como principais seguidores do fabulista grego, o poeta latino Fedro, no século I a. C., o francês Jean de La Fontaine, no século XVII e, no Brasil, o destaque é dado para Monteiro Lobato por também dar atenção a este gênero. Ainda de acordo com a autora, esse modelo de narrativa é recomendado para as crianças em virtude da natureza alegórica de seu discurso e pela possibilidade de discussão sobre a moral, além das adaptações destas histórias às características do nosso folclore, pois há “o abasileiramento das narrativas clássicas feitas pelo povo.” (VALE, 2001, p. 44).

Ao optarmos pelo uso das fábulas, reafirmamos nossas concepções baseados nos estudos de Geraldí (1996) e Silva, Sparano, Cerri e Carbonari (2002) que asseguram que os textos curtos são apropriados para os docentes usarem em sala de aula para o ensino da leitura e da produção de texto. As fábulas são originais e integrais, e oportunizam o contato do aluno com histórias que mantenham sua coesão e coerência, pois as mesmas não sofrem a fragmentação ou recorte presente muitas vezes com os textos no manual didático.

FÁBULAS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA SIGNIFICATIVA

A atividade sequenciada³ aqui descrita foi desenvolvida neste primeiro semestre de 2010 com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Dracena – São Paulo. De acordo com Lerner (2002), numa atividade sequenciada os alunos desenvolvem atividades de leitura e escrita com o objetivo explícito de ampliar o contato dos envolvidos com diversos tipos e gêneros de texto que tratam do mesmo assunto. Salientamos que para este artigo não discutiremos todas as atividades propostas, realizamos um recorte dos elementos que gostaríamos de discutir neste artigo.

Iniciamos a atividade sequenciada oferecendo aos estudantes a fábula “O Corvo e o Pavão”, de Monteiro Lobato. Propusemos aos discentes vários modos de ler o texto, tais como a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e a leitura dramatizada, uma vez que a fábula é um gênero que permite ao leitor essa diversidade de formas de leitura. Ao ler o texto a partir dessas diferentes maneiras, pudemos trabalhar com os alunos a fruição literária, uma vez que a cada leitura novas possibilidades de interpretação iam sendo comentadas pelos alunos. Essa leitura compartilhada constitui uma rica oportunidade para que os alunos possam estabelecer, com os textos trabalhados, o pacto ficcional demandado pela literatura.

Ao refletirmos sobre a leitura na escola, concluímos que, tradicionalmente, transmitiu-se a ideia de que “ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, unidade após unidade, sem jamais descolar-se dele e tão rapidamente quanto possível sem cometer equívocos” (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 69) e pensamos ser por esse motivo que as crianças normalmente leem todos os tipos e gêneros textuais da mesma forma e não sabem que cada documento escrito permite diferentes maneiras de ler, conforme os objetivos propostos e estudos anteriores (SOUZA, 2009).

Essa diversidade de leituras possibilita a interação do leitor com o texto, interferindo assim na produção de sentidos, pois como estabelecido nos PCNs,

uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos

³ Entendemos atividade sequenciada a partir do conceito de “sequência didática”, ou seja, um conjunto de atividades planejadas que são desenvolvidas com alunos em um tempo determinado. A sequência didática demanda, por exemplo, um tempo como três semanas de aulas.

exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária, outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando-se atrás para certificar-se do entendimento; outros que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-la para depois. (BRASIL, 1997, p. 57)

A partir da explicitação destas orientações, o educador também pode propor um trabalho com diferentes tipos e gêneros de texto em uma única atividade sequenciada, pois ao ter contato com essa diversidade o educando pode estabelecer uma interação maior com as especificidades e características dos textos escritos. Ao trabalhar com atividades que englobem a leitura, a compreensão e a produção escrita, acreditamos que mais possibilidades o discente terá para desenvolver suas habilidades e, assim, usar um número cada vez maior de recursos da língua materna para produzir sentidos.

Assim sendo, concordamos com Martins (2004, pp. 95-96) quando afirma que “[...] ao lermos um texto escrito sobre uma página, somos levados a visualizar aspectos, detalhes que assomam das palavras e configuram nosso ‘cinema mental’, fruto da nossa imaginação, que nunca cessa de ‘projetar imagens em nossa tela interior’ por este motivo, propusemos aos alunos que produzissem novos significados para os textos por meio da ilustração a partir do seu entendimento.

Ora, se atualmente propaga-se no âmbito da escola que os conteúdos presentes em sala de aula devem buscar atender a uma proposta de educação formal pautada na diversidade de textos encontrados na vida cotidiana, por conseguinte, faz-se necessário que os professores proponham atividades que permitam a comunicação entre os indivíduos inseridos nos diferentes contextos escolares, podendo a comunicação dar-se por “intermédio de algum tipo de linguagem que, como vimos, se altera de acordo com o uso que pessoas fazem dela” (AGUIAR, 2004, p. 25), pois

como são múltiplas as condições de vida dos núcleos sociais, os códigos inventados para a expressão e comunicação de suas necessidades são os mais variados. Contudo, podemos dividi-los, em princípio, em dois grandes grupos: o verbal e o não verbal. O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que

forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, as auditivas, as sinestésicas, olfativas e gustativas.

De acordo com aportes teóricos originados no interacionismo, “[...] a linguagem é, portanto, múltipla, e convivem no seio da sociedade os mais variados códigos. A combinação desses códigos promove a interação dos seres humanos, e a expressão de seus pensamentos e de seus sentimentos mais profundos” (AGUIAR, 2004, p. 54). Dessa forma, pensamos que faz-se necessário que a escola amplie sua concepção de leitura - ainda mantida apenas como um processo racional de atribuição de significado ao código verbal para uma concepção que conceba também a leitura como um processo

[...] simultaneamente intuitivo e intelectual, biográfica e historicamente originado, que se desenvolve marcado pelas circunstâncias temporais e espaciais. Implicando sempre conflito, tensão, já que intuição e intelecto são inconciliáveis; mobilizando, inapelavelmente, expectativas, reflexão, necessidades, frustrações, interesses, memórias, imaginação, fantasia. (MARTINS, 2004, p. 101)

Quando permitimos que a criança possa se expressar através do desenho, ela reflete *com e sobre* o mundo por meio das ilustrações, e consegue assim “comunicar uma mensagem” (VERGUEIRO, 2006, p. 9), o que admite que a mesma se aproprie dos fenômenos da realidade, gerando e registrando os produtos.



Figura 1 – Desenho infantil

Ao observarmos, na Figura 1, o desenho produzido por um dos alunos da turma trabalhada, percebemos que a criança fez uso de vários elementos para expressar um dos momentos do enredo da fábula. Além disso, a criança inseriu na sua ilustração a fala da personagem por meio de um balão que é um elemento constituinte da linguagem das Histórias em Quadrinhos (HQs). Entretanto, em nenhum momento foi oferecida para os alunos uma versão da fábula em HQ, o que permite constatar que a criança já conhecia tal gênero textual e fez uso dos recursos de HQs corretamente em seu desenho, ou seja, ela possuía tal conhecimento prévio como parte de seu repertório e o aproveitou.

A criança empregou ainda o balão de fala como é denominada “ a linha que envolve as palavras atribuídas a um personagem, geralmente com formato arredondado (CARVALHO, 2006), e o utilizou apropriadamente, indicando através de do “rabicho” (também chamado de índice) que aponta para o personagem que está falando.” (idem, p. 42) os turnos de fala. Assim sendo, a criança se apropriou destes elementos, pois manteve um contato anterior com histórias em quadrinhos e isso fez com que ela empregasse em suas próprias produções os recursos observados nestes textos.

De acordo com Carvalho (2006), o fato das HQs misturarem a linguagem verbal e a linguagem não verbal na mesma história, as tornam extremamente atraentes para as crianças. Além disso, as histórias em quadrinhos “vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica” (VERGUEIRO, 2006, p. 8), pois as crianças iniciam seu processo de comunicação *com* e *sobre* o mundo por meio dos desenhos.

Do mesmo modo, o estudante retratou cada personagem da fábula lida de acordo com a descrição contida no texto, que foi ouvida e lida pela criança diversas vezes. Desta forma, podemos afirmar que ela compreendeu o texto lido e fez uso dos elementos retirados da leitura para enriquecer o processo de atribuição de sentidos realizado por ela. Neste sentido podemos ressaltar que

parece mesmo que nunca se lê algo totalmente novo, mas se pode ler conhecendo de novo, numa outra perspectiva, a partir de outros referenciais, estabelecendo novas relações entre o que se lê e as experiências e conhecimentos prévios, sejam quais forem. Mais: deixando vir à tona sensações, emoções e ideias, buscando perceber o que se passa conosco enquanto lemos, tentando mesmo verbalizar essa leitura e cotejá-la com as de outros

leitores e as realizadas em outras circunstâncias, por nós e por eles. (MARTINS, 2004, p. 102-103)

Destarte, nos parece importante destacar dois pontos em relação a esta etapa da sequência didática proposta por nós. Primeiramente, que se faz necessário haver uma mudança na concepção dos professores sobre o ato de ler, compreendendo a leitura como a apropriação de significado por meio de diferentes códigos, o que expande assim o entendimento da linguagem e seu processo de apropriação pelo leitor iniciante. Um segundo fator é a necessidade dos professores oferecerem atividades onde estejam presentes leituras contrastivas entre os diversos textos e suas deferentes ilustrações, “entre histórias narradas visual e verbalmente[que] trazem boas contribuições para criarem-se e fortalecerem-se ocasiões para a realização de leituras que se esclareçam umas às outras, tanto quanto iluminem as mais diferentes linguagens.” (MARTINS, 2004, p.103-104)

Segundo Kaufman & Rodríguez (1995, p. 44) “ter contato com essa diversidade de textos é, obviamente, uma via efetiva para melhorar a competência comunicativa das crianças”, pois o trabalho realizado com diferentes textos auxilia o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Assim sendo, partimos do princípio de que o texto é o elemento central da aula de Português (GERALDI, 1996) e o material escrito pelo aluno se torna o mote para se trabalhar todos esses componentes.

Conforme já citamos anteriormente, na escola se consolidou ao longo do tempo uma concepção reprodutivista de ensino, principalmente na área da Língua Portuguesa, uma vez que a metodologia empregada pelos docentes nas escolas se estrutura a partir da concepção presente nos manuais didáticos, ou seja, se baseiam num paradigma limitado de texto, pois a “[...] escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto [...]” (CHIAPPINI, 2011, p. 24). Desta forma, podemos afirmar que são os livros didáticos que “[...] definem as ações do professor e dos estudantes; elas passam a ser previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo.” (SERCUNDES, 1997, p. 80)

Neste sentido, quando nos referimos à produção textual na instituição escolar, podemos constatar que as situações de emprego da língua na sala de aula são artificiais, uma vez que no ambiente da sala de aula, os estudantes não escrevem livremente, como destaca Chiappini (2002, p. 24) “fazem *redações*, segundo determinados moldes” e os discentes escrevem textos para que o

professor leia, ou seja, o educador é o único leitor dos textos produzidos pelos alunos (GERALDI, 1996). Assim sendo, os docentes oferecem situações de escrita que existem somente nos contextos escolares e que foram elaboradas exclusivamente com a intenção de cumprir as exigências da instituição escolar e pouco contribuem para a formação de produtores competentes de textos⁴.

Entretanto, concebemos que tanto a leitura, quanto à produção de textos escritos é uma prática de linguagem e, como tal, uma prática social, uma vez que em várias circunstâncias da vida escrevemos textos para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos gêneros, para circularem em espaços sociais vários. Assim sendo podemos dizer que

a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1997, p. 13)

Por este motivo, enfatizamos que para que os estudantes possam realmente substituir a escrita de *redação* pela escrita enquanto produção de textos verdadeiramente, os professores devem pautar suas práticas de leitura e de escrita nos princípios da concepção interacionista (VYGOTSKY 1993, 1998a, 1998b) de linguagem. Segundo Vygotsky (1998a) aquisição da linguagem é um processo pessoal, pois o indivíduo irá desenvolvê-lo em etapas diferentes e, ao mesmo tempo é um processo social, porque depende da interação da criança com outras pessoas para que esta aquisição ocorra. Então,

podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1998b, p. 61).

⁴ Um escritor competente, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) é alguém que, ao produzir um discurso, consegue selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, ou seja, escolher aquele que for mais apropriado para atender seus objetivos e que corresponda a circunstância enunciativa em questão.

Podemos afirmar que para ensinar a ler e a produzir textos numa abordagem fundamentada na perspectiva interacionista (Magnani, 1989; Leffa, 1996ab; Vygotsky 1993, 1998a, 1998b), os educadores devem proporcionar situações de escrita semelhantes àquelas presentes no dia a dia; promovendo assim momentos em que o aprendiz precise considerar *o que, para que e para quem* escrever, ou seja, que o autor selecione um gênero textual que atenda seus objetivos sempre levando em consideração os seus interlocutores e que ele circule socialmente.

Ressaltamos então, que a escola precisa assumir seu papel de instituição propiciadora de um processo de aprendizagem de leitura e de produção textual pautado em situações mais próximas possíveis da realidade e favorecendo a assimilação da linguagem oral e escrita.

Desta forma, asseguramos que, de acordo com os pressupostos interacionistas, a escrita é resultante de um processo de ensino e aprendizagem que deve integrar diferentes situações de produção, a maior variedade possível de textos e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais as mesmas se originam no nosso cotidiano. Assim sendo, conforme os estudos de Secundes (1997), Fiad e Mayrunk-Sabinson (2004) e de Leite (1999), concebemos a “escrita como trabalho”. O texto em tal concepção pode ser constantemente melhorado, num sucessivo processo de modificações a serem realizadas em momentos diferenciados para que comecem a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINKSABINSON, 2004, p. 63).

Desta forma, podemos afirmar que escrever pressupõe o domínio de determinados procedimentos, tais como: planejar o que vai ser escrito em função das características do contexto de produção proposto, conseguir redigir o que foi delineado, revisar o que foi escrito — durante o processo de escrita e depois de finalizado —, e saber reescrever o texto produzido e revisado.

A partir dos pressupostos interacionistas que se baseiam no diálogo, iniciamos esta etapa da sequência didática pela prática de produção de texto coletiva, pois tal situação possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas e o domínio gradativo da escrita por parte dos discentes e demonstra para os discentes como os autores envolvidos procedem. Conforme afirmam Melo e Silva (2007), as práticas de produção coletiva de textos executadas com o auxílio do docente são mais comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental e servem para que os estudantes construam

conjuntamente os seus conhecimentos e consigam ainda negociar com os outros envolvidos nesse processo. Desta forma, os alunos

estabelecem uma série de laços inter-relacionados, que conduzem a: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos a suas propostas para que o outro as entenda, etc., tudo isso com o objetivo de alcançar uma meta comum: escrever o texto.” (MELO; SILVA, 2007, p. 90)

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), os procedimentos de produção textual coletiva são sugeridos principalmente, para as classes que possuem um grande número de alunos nas quais não é possível para o docente atender a todos os estudantes da mesma forma e ao mesmo tempo. Além disso, os procedimentos de produção textual coletiva ainda favorecem a circulação das informações entre os estudantes, garantem que a heterogeneidade do grupo possibilite a troca e a colaboração entre todos os sujeitos, e, conseqüentemente, permite a aprendizagem.

Ao observarmos a construção do texto a seguir inferimos o quanto os estudantes enriquecem a produção textual e colocam em jogo seus conhecimentos ao realizar a escrita coletivamente do texto “O Corvo e o Pavão”, de Monteiro Lobato (s/d) em forma de poema, ou seja, em versos:

O corvo e o pavão

Um pavão de roda aberta
Não via nele nenhum defeito
Dizia muito metido
“Olha como sou perfeito!”

Um corvo que escutava
A conversa prepotente do pavão,
Pensou e resolveu que aquela ave exibida
Merecia uma lição!

A ave agourenta disse ao outro:
“Você é muito bonita, isso eu não posso negar!
Mas, não devo mentir para você,
Perfeita? Nem pensar!”

O pavão furioso ao corvo respondeu:
“Como um bicho capenga assim,
Pode achar uma razão para me criticar?
Me diga então, que defeito vê em mim?”

“Se você olhar suas patas
Seu orgulho diminuirá com certeza
Pois aí está o seu defeito
Que é um lembrete da natureza!”

O processo de escrita do texto foi realizado coletivamente enquanto o professor fazia o papel de escriba para os educandos, pois a função do educador não se restringe apenas a anotar o texto no quadro-negro, ele deve também evidenciar aos estudantes o seu comportamento escritor. Melo e Silva (2007, p. 90) explicam que

Desse modo, a produção coletiva de textos cria um espaço em que os alunos têm a oportunidade de observar o professor em ação enquanto escreve e isso se torna relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto.

Além desses aspectos levantados pelos autores, podemos afirmar que a escrita coletiva de texto propicia a interação dos integrantes do grupo e permite que as crianças discutam as possibilidades durante a atividade de escrita, como podemos notar no texto citado. Como os alunos tiveram contato anteriormente com textos escritos em prosa, com a pontuação do diálogo tanto com travessão quanto com aspas; eles discutiram em grupo e escolheram qual tipo de pontuação fariam uso nesta atividade e optaram pelo uso das aspas para pontuar o discurso direto presente na escrita coletiva.

No decorrer da produção do texto, também os estudantes iam contribuindo com as palavras que seriam usadas, principalmente em relação ao som dos vocábulos, ou seja, quais palavras seriam utilizadas para rimar no decorrer da escrita. Desta forma podemos afirmar que por meio da produção textual a sala de aula se torna um espaço de interação verbal, em que “aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com os saberes e conhecimentos.” (GERALDI, 1997, 23)

Após a escrita coletiva, nossa próxima proposta foi solicitar que cada criança reescreve-se a última estrofe individualmente. Exemplificamos com as três produções a seguir:

ALUNO 1:	<p>O pavão se abaixou e olhou para seu pé E percebeu que era mesmo feioso Depois de tamanha vergonha Ele foi embora desgostoso.</p>
ALUNO 2:	<p>Então, ele abaixou-se e olhou seus pés Mas o coitado ficou muito assustado, Com a coisa feia que ele viu E foi-se embora desapontado</p>
ALUNO 3:	<p>O pavão arrependido Foi-se embora muito triste Por ter se gabado E descobriu que ser perfeito não existe!</p>

Além da reescrita, trabalhamos também a atividade de revisão textual. Propusemos esta atividade de revisão de texto em vários momentos distintos. Num primeiro momento, os alunos se sentaram em duplas e trocaram seus textos com os colegas. Em seguida, se sentaram em duplas previamente estabelecidas pelo professor e realizaram uma nova permuta de seus textos com outras duplas e com o lápis de cor amarelo faziam as correções necessárias. Acreditamos que tal situação seja importante, uma vez que “[...] o próprio texto fornece os conteúdos que serão estudados” (SERCUNDES, 1997, p. 95). Um outro momento foi o da revisão do texto, e desta maneira pudemos favorecer o desenvolvimento do domínio da escrita.

A atividade de reescrita possibilita que os alunos percebam que o texto não é algo engessado e acabado, mas que o escritor pode fazer e refazer a história escrita, tanto quanto a sua forma oral, quantas vezes ele desejar e da forma que ele quiser e se propuser, dito de outra forma, o enredo escrito é algo vivo, que poderá ser modificado pelo escritor de acordo com a sua vontade, pois o texto é “[...] uma contínua construção de conhecimento, um ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem

reescritas, de apresentarem ‘uma terceira mensagem’”. (SERCUNDES, 1997, p. 96).

No processo de revisão do texto, o estudante precisa romper com a ideia de que ele é seu produto acabado e passar a enxergá-lo como algo a ser avaliado e revisto por ele, em processo de construção, pois, neste momento, o escritor precisa ler com os olhos daquele para quem se destina o seu texto, ou seja, buscar uma maior interação com o leitor, “isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 34).

Nesse sentido, reafirmamos que o trabalho de reescrita e revisão de textos precisa ser constantemente privilegiado, para que o estudante “possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto” (BRASIL, 1997, p. 66), ou seja, a melhora na qualidade do texto produzido dependerá de o escritor, paulatinamente, desenvolver o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos e, assim, assumir um papel mais ativo na apropriação de seus procedimentos de produção.

Podemos afirmar, ainda, que é o posicionamento do educador que irá auxiliar os estudantes a coordenar as várias ações e os conhecimentos mobilizados simultaneamente ao escrever um documento escrito. Ressaltamos que, especialmente para os escritores em formação, isso não é um trabalho simples, mas que através da mediação do professor e dos outros alunos, a criança conseguirá progressivamente melhorar a qualidade do seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, gostaríamos de ressaltar algumas questões em relação ao trabalho realizado. Primeiramente salientariamos a necessidade de ampliarmos a concepção de leitura ainda presente nas salas de aula para que elas não se restrinjam exclusivamente à emissão em voz alta das palavras para o professor avaliar e não reduzam a escrita a momentos de cópias de extração/reprodução de informações contidas em manuais.

Um segundo ponto que ressaltamos: é, principalmente, na escola que a criança aprende a ler e escrever, ou seja, é mais precisamente no interior da sala de aula, e o estudante precisa participar de situações didáticas de ensino que envolvam o ato de ler e escrever. Assim sendo, reiteramos que “para

ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos”, (MELO; SILVA, 2007, p. 15), mas também de leitura do texto literário nos seus vários gêneros e suportes.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 10).

Neste sentido, afirmamos que na escola as crianças “[...] tem poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados” (MELO; SILVA, 2007, p. 15): os docentes ainda não conseguem conceber que “[...] produzir textos é uma atividade complexa, que exige uma ação pedagógica específica e frequente em sala de aula” (MELO; SILVA, 2007, p. 16). Neste sentido, é interessante promover atividades em que os alunos tenham contato com situações de escrita semelhantes às aquelas presentes no dia a dia; ou seja, momentos em que o aprendiz precise considerar o que, para que e para quem escrever, por meio da seleção de um gênero textual que atenda seus objetivos sempre levando em consideração os seus interlocutores e que ele circule socialmente.

Um terceiro ponto que gostaríamos de destacar é que no ambiente escolar, o educador pode tanto utilizar um texto que esteja inserido num projeto ou proposta, que pode ser uma obra literária (peça teatral, novela, biografia, conto, fábula etc.) quanto um texto utilitário de circulação social mais ampla (por exemplo: cartaz, carta, receita culinária, manual de instruções etc.) que permita aos estudantes, após o contato e o estudo das características dos textos selecionados, a produção de seus próprios textos que, através do trabalho em grupo, possam ser lidos, compartilhados, reescritos e corrigidos.

Enfim, encerramos este texto salientando que é produtiva dentro dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a oferta por parte dos docentes de atividades que valorizem práticas compartilhadas de leitura e de escrita por meio de uma práxis pautada no diálogo e na interação entre o professor e os alunos. Por este motivo, nos parece evidente a necessidade de uma mudança conceitual por parte dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita: transformar e aperfeiçoar as práticas de leitura e produção de textos. Trazer para o interior das escolas aquelas situações de leitura e escrita que

acontecem “além dos muros da escola”, não é uma opção, mas uma exigência, uma necessidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Djota. *A educação está no gibi*. Campinas: Papyrus, 2006.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: _____ (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-15.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 119-173.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIAD, Raquel Salek. MAYRUNK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de texto. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 17-47.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de texto*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 101-133.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 17-25.

LEFFA, Vilson Jose. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996a.

_____. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b [online]. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/fatores.htm>. Acesso em: 24 jan. 2008.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOBATO, Monteiro. *Obra infantil completa*. São Paulo: Brasiliense, s/d, p. 536.

MARTINS, Maria Helena. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: _____ (Org.). *Questões de Linguagem*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 95-105.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alessandro da. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 5. Ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Ana Claudia; SPARANO, Magali Elisabete; CARBONARI. Rosimeire; CERRI, Maria Stella Aoki. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Lígia. (Org), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em Curso*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Silvana Ferreira de. *Estratégias de leitura para formação da criança leitora*. Universidade Estadual Paulista (Mestrado), Presidente Prudente: 2009.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas Infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6.ed. São Paulo, Ícone, 1998a.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. 3 ed. São Paulo: Global, 1983.