



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

Ensino Fundamental: Leitura e Escrita de forma interativa

VIVIANE DA SILVA VALENÇA

LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

Resumo: Este artigo consiste num recorte parcial do projeto PIBIX, intitulado *Leitura e produção de texto no ensino fundamental do Colégio Estadual Armindo Guaraná: construção textual-interativa*. O presente trabalho ocupa-se da aplicação da Perspectiva Interacionista da Leitura no processo de ensino/aprendizagem (Koch; Elias, 2007); (KLEIMAN, 2008) e da teoria sobre gêneros textuais apresentada por Schneuwly e Dolz (2010). Quanto à metodologia, a pesquisa tem um caráter qualitativo e apresenta, como *corpus*, textos dos alunos da escola em questão. Verificou-se que o modelo de ação didática proposto no projeto tem repercutido resultados bastante produtivos na ação do docente de língua portuguesa e na produção do estudante do ensino fundamental. **Palavras chave:** Ensino/aprendizagem. Leitura. Escrita.

Summary: This article is a partial cut-out PIBIX project, entitled *Reading and text production in elementary school Armindo Guarana State College: textual-interactive construction*. This work is concerned the application of reading interactionist perspective in the teaching / learning process (Koch; Elias, 2007); (KLEIMAN, 2008) and the theory of genres by Schneuwly and Dolz (2010). As for the methodology, the research has a qualitative character and It has the texts of the students in question, like a search *corpus*. It was found that the didactic action model proposed in the project has passed quite productive results in the teaching of the Portuguese Language and the production of elementary school student. **Keywords:** Teaching / learning. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de um estudo qualitativo desenvolvido no âmbito do projeto *Leitura e produção de texto: construção textual-interativa*, em execução na Universidade Federal de Sergipe, numa perspectiva interacionista da leitura (KLEIMAN, 2008). Nas aulas de língua portuguesa, a leitura e a escrita tem potencial de desenvolver, no aprendiz, a

capacidade não só de produzir bons textos orais e escritos, como também de ler de maneira interacionista e crítica. Desse modo, pretende-se, com essa pesquisa, apresentar a aplicação dessa teoria interacionista sobre o ensino de Leitura.

PRÁTICAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O AGIR DIANTE DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O papel do professor, no momento de avaliar textos escritos produzidos por seus alunos, apresenta muitos critérios. A tarefa de avaliação deve ser concretizada nas práticas de ensino de leitura e escrita, exigindo minuciosas (re)leituras na tentativa de interagir com os alunos, que nem sempre apresentam um texto compreensível devido à falta de práticas de escrita. Menegassi (2000) destaca que o professor exerce o papel triplo de leitor, avaliador e corretor. Portanto, avaliar o texto de um aluno pode ser caracterizado como produtivo ou não a depender dos objetivos, orientações e concepções adotadas por cada educador.

Com vistas a integração de projetos de pesquisa, ensino e extensão, o Projeto *Leitura e produção de texto articulava práticas de pesquisa* pretende observar a aprendizagem dos estudantes de ensino fundamental sobre o processo de leitura e produção de textos aplicados em sala de aula. Desse modo, busca-se sempre trabalhar com as dificuldades encontradas, acompanhando a evolução da aprendizagem a partir das produções desses estudantes. Com isso, almeja-se proporcionar aos discentes da UFS do DLEV reflexões sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como práticas interacionais discursivas efetivas e não apenas como conhecimento normativo prescritivo da língua. O objetivo, assim, é interagir com os alunos do ensino fundamental a fim de produzir textos escritos a partir das leituras realizadas em sala de aula, proporcionando conforto necessário para que eles possam se sentir autores autônomos.

Como se sabe, o conceito de autonomia é muito amplo, abarcando vários campos de conhecimento, mas se almeja trabalhar a autonomia sob uma perspectiva em que o aluno, mesmo submetido a diferentes determinações, venha a apresentar indícios de singularidade nos textos produzidos. Embora diante de situações adversas, é possível criar condições para a formação de alunos reflexivos e autônomos.

Assim, a maneira como o professor conduz as atividades em sala de aula é extremamente importante na constituição da criticidade dos alunos leitores e produtores de textos. De acordo com Zozzoli (2006), para que haja autonomia relativa na produção, é necessário que sejam criados espaços, em busca de ações opostas às práticas de reconhecimento e produção tão dominantes nas instituições de ensino e na sociedade.

Para o ensino da leitura, é preciso que haja planejamento. Além disso, esse planejamento é feito com o uso de estratégias. Essas estratégias de leitura possibilitam ao aluno tornar-se agente do seu processo de leitura. Para ensinar a leitura, Kleiman (2008) ressalta que:

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para

detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência (KLEIMAN, 2008, p. 151).

Essas estratégias preveem a interação entre o leitor e o autor por meio do texto. É crucial que o docente facilite a interação e promova autonomia no aprendiz, para que este seja agente na sua atividade de leitura. Se o profissional apresenta um comportamento tradicional e mecanicista, é pouco provável que as inferências e as integração do aprendiz, no que concerne ao autor do texto, ocorram no ato da leitura. Na verdade, esse modelo de leitura é propiciador de um comportamento passivo no aluno, uma vez que se constitui em atividade operacional. O estudante fica, assim, impedido de desvendar os implícitos textuais, dado que tal modelo promove a leitura somente daquilo que está evidente. Diante dessa realidade, toca ao educador ensinar o aluno a ler, a desvendar os implícitos, a fazer questionamentos sobre o texto, a interagir com o autor.

No dizer de Koch e Elias (2007), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele, com diálogos. Assim, formam-se o autor e o leitor do texto. A leitura, com foco apenas no autor, é tida como uma atividade de captação das ideias do autor, sem considerar as experiências, os conhecimentos do leitor e a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos socio-cognitivo-interacionalmente. A leitura, com o foco no texto, representa uma ação de reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto. Ao focalizar a interação autor-texto-leitor, a leitura, conceitualmente, ganha uma dimensão interacional (dialógica) da língua.

Os sujeitos, na perspectiva de leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor, são vistos como atores, como sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nesse sentido, vale destacar que a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. O papel do leitor, enquanto construtor de sentido, é, também, o de desempenhar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Nas aulas de língua portuguesa, além das atividades de leitura, convém que o professor promova atividades de produção escrita. A esse respeito, é conveniente lembrar que todas as habilidades devem ser desenvolvidas de forma interligada, uma vez que as competências comunicativas não são estanques. Desse modo, em se tratando do planejamento da aula de língua portuguesa, em especial aquela cujo foco está na produção escrita, deve-se prever a prática da leitura, da compreensão oral, como atividades que antecedam a produção.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010) o texto na sala de aula, como parte de um ensino processual em leitura e em escrita, provoca o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna. O ensino passa a ter caráter processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. E o estudo da gramática se dá de modo contextual, baseado nos usos desta no próprio texto.

Ainda de acordo com Schneuwly e Dolz (2010,) as atividades de leitura e produção de textos em sala de aula devem ser baseadas na noção de gêneros, os quais, conforme os pesquisadores, funcionam como um instrumento para agir em situações de linguagem. Ao desenvolver uma atividade baseada em gêneros, o professor precisa considerar e tem de

explicar para o seu aluno dimensões relevantes, tais como: o tema, o leitor e o propósito do gênero escolhido. Isso porque, no que tange aos gêneros textuais, há de se ter em consideração dois polos: de um lado o sujeito e, de outro, o objeto sobre o qual ele age. O instrumento encontra-se, assim, entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age.

No ensino de língua portuguesa, é essencial que o educador desenvolva a autonomia do seu aluno, para que este possa construir o seu conhecimento com independência e seja capaz de lidar, de modo eficaz e eficiente, com as variadas situações comunicativas que constituem a vida social. Visto que são referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem e estão relacionados tanto à leitura quanto à escrita, os gêneros se constituem como relevantes objetos de ensino.

Acrescentamos que, em seu planejamento, o docente deve nortear a proposta de atividades levando em conta gêneros textuais relacionados a situações reais de comunicação, o que pode promover aprendizagem significativa.

Como exemplo de planejamento para o ensino de língua, citamos o da “sequência didática”, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Essa sequência tem o intuito de auxiliar o aluno a dominar um gênero textual por proporcionar a produção de um texto oral e/ou escrito de maneira adequada, numa dada situação de comunicação. Nos módulos da sequência didática, é possível que o professor observe os erros na primeira produção e facilite ao aluno os instrumentos necessários para aprender. A sequência é concluída com a produção final, que dá ao aprendiz a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

Antes de os textos produzidos serem apresentados, é preciso esclarecer que foram elaboradas várias versões de textos e elas foram concretizadas no decorrer das aulas da disciplina Língua Portuguesa. Após as realizações dessas atividades com os alunos, o professor da escola e a bolsista do projeto liam as produções realizadas com toda a turma com o fim de elaborar discussões a partir dos textos lidos.

No decorrer das aulas, a fábula foi escolhida como gênero a ser trabalhado com os alunos. Durante o desenvolvimento das atividades, propomos a leitura de várias fábulas, como também realizamos discussões sobre a caracterização desse gênero, escolhido para ser trabalhado. A produção das atividades é resultado de produção dos textos: *O sapo e o escorpião* e *A raposa e as uvas* de Esopo. Com base na qual apresentamos duas propostas:

- a. a primeira proposta deveria dar continuidade aos textos, buscando uma alteração dos personagens, mas que a ideia básica não poderia ser alterada, isto é, em todos os textos deveria ser mantida a moral da história;
- b. a segunda sugestão seria criar uma fábula, colocando, em prática, uma moral, resultando as próprias experiências do cotidiano.

Defendemos uma concepção interacionista da linguagem, as orientações adotadas para concretização da atividade em foco não correspondem integralmente a essa concepção. A primeira alternativa não deixa que o educando possa colocar em prática a sua capacidade de criação, já que não é permitida nenhuma abertura maior da capacidade cognitiva. Na segunda proposta, os alunos têm a possibilidade de criar suas próprias histórias, tornando-se autores autônomos. Portanto, houve uma diferença significativa entre as alternativas. Os próprios alunos decidiram criar e apresentar suas histórias, adotando

assim a segunda opção. Ressalta-se que os textos foram transcritos sem correções ortográficas e, para preservar a identidade dos alunos, os textos apresentam nomes fictícios. Seguem, apresentação das fábulas produzidas.

Texto I

A boneca e o bico

A boneca e o bico eram muito amigos, mais teve um certo dia que a boneca não queria mais saber do bico, o bico ficou muito triste e querendo saber porque a boneca não queria saber mais dele.

No dia seguinte apareceu uma boneca de pano, só que o bico gostava ainda da outra boneca, só que a boneca de pano apareceu e cuidava muito bem dele.

Em um certo dia a boneca viu o bico e com a boneca de pano e ficou muito furiosa e resolveu ir atrás do bico, achando que ele queria ela ainda, mais ela se enganou porque ele continuou com a boneca de pano.

Moral: der valor enquanto você tem. (Texto de Ester)

Texto II

O rato e o gato

Era uma ves um gato e um rato que viviam conversando no bosque. Um dia quando conversavam o rato disse que estava sentindo um cheiro muito forte de Queijo e que iria comer.

O gato muito esperto avisou para o rato não ir atras do Queijo, mas o rato não ouviu e foi pegar o Queijo. Quando o rato pegou o Queijo tinha uma armadilha e foi pego.

Moral: Quem aviza amigo é. (texto de Daniel)

Texto III

O Leão e Gato

O Leão e o gato eram melhores amigos. Um certo dia o Leão e o gato se encontrão e começaram a brigar. Ai o Leão falou para o rato eu sou melhor que você! O Gato perguntou porque?

Imediatamente o Leão respondeu: porque na hora que eu quiser eu posso te comer, sou muito forte.

O gato falou: você pode até ser mais forte e mim comer, mas também você morrerá envenenado. O Leão Respondeu: Mas você morrerá primeiro. Então o gato respondeu: morrerei primeiro sim, mas você morrerá envenenado com sua culpa. Por ter matado um amigo que te dar atenção, amor e muito carinho.

Moral: nunca faça mal com quem te ama (texto de Pedro)

Nos três textos, os alunos apresentam problemas de diferentes níveis: sintáticos, ortográficos, textuais etc. O nosso objetivo maior é proporcionar aos alunos construção de sentido em seus textos. Como bem evidencia Kleiman e Magalhães (2008, p. 25)

Habilidade que é desenvolvida na escrita depende da prática social, em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. Assim, o desenvolvimento de habilidade cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização. (KLEIMAN; MAGALHÃES, 2008)

O objetivo estabelecido nessa tarefa foi o de tornar a leitura como uma prática social. Almejou-se propiciar a construção de sentido das leituras das Fábulas de Esopo *O Sapo e o Escorpião* e *A raposa e as uvas*. Após essa etapa, cada aluno conseguiu produzir o seu texto, ou seja, a sua própria versão da fábula. Desse modo, o educando se sentiu confortável para elaborar textos nas práticas diárias do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos textos apresentado, pôde-se observar que os alunos apresentaram autonomia na construção do sentido do seu texto. Conforme alguns diálogos desenvolvidos nas aulas, os alunos revelaram que geralmente há pouca atividade de produção de textual nas aulas de Língua Portuguesa.

É preciso trabalhar a leitura e a escrita no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, para que não se use apenas a competência linguística nessas aulas. É importante que as atividades de leitura e construção textual-interativa tenham como objetivo apresentar características da leitura, como interlocução entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, e da escrita como instrumento de referência para a construção do sentido da leitura. Diante do trabalho realizado, pôde-se notar que há um resultado mais proveitoso quando o professor consegue acompanhar o aprendizado do aluno individualmente e com mais atenção.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas. SP: Mercado das Letras. 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela B.; MAGALHÃES, M. Izabel. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. Coleção letramento, educação e sociedade.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. Comentários de revista na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, v.35, p. 83-93, 2000.

ZOZZOLI, Rita Maria D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita (org). **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do leitor/produção. Maceió: EDFAL, 2002, p. 17-45.

- * Viviane da Silva Valença, graduanda do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Integrante do projeto de extensão – Leitura e produção de texto no ensino fundamental do colégio estadual Armindo Guaraná: construção textual-interativa. E-mail: vivibw2@gmail.com
- ** Laura Camila Braz de Almeida, Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Projeto de Extensão – Leitura e produção de texto no ensino fundamental do colégio estadual Armindo Guaraná: construção textual-interativa. E-mail: profa.laura.almeida.ufs@gmail.com

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: