



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



O SUJEITO NA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: "ELES QUEREM APRESENTAR O QUE É DELES E GOSTAM DE LER PARA A TURMA"

Fabiana Birch^[1]

Benedita de Almeida^[2]

Eixo 15. Estudos da linguagem

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento e tem o objetivo de refletir sobre a produção e compreensão de textos no ensino da língua materna na escola. Apresenta estudo sobre a escrita e sua função social, relacionando-o com as práticas para compreensão de texto utilizadas na escola e com depoimentos proferidos em entrevistas, por professoras do Ensino Fundamental. Conclui com apontamentos sobre a prática pedagógica de produção e compreensão de textos na perspectiva do desenvolvimento dos sujeitos e evidenciando-as como fundamentais no ensino da língua materna e das demais disciplinas, por permitirem a relação constitutiva dos sujeitos com o conhecimento.

Palavras-chave: Linguagem e ensino. Escrita. Leitura.

THE SUBJECT IN THE COMPOSITION AND TEXT COMPREHENSION AT SCHOOL: "THEY WANT TO SHOW WHAT THEY HAVE PRODUCED AND LIKE TO READ FOR THEIR CLASS"

Abstract: This paper presents partial results of a research that is being done and its main purpose is to reflect about the text production and text comprehension in Mother-tongue teaching at school. Presents a study about writing and its social function relating with text comprehensions practices used at school and with speeches given in interviews by Elementary School teachers. Concludes with notes about pedagogical practice of text production and comprehension, using the subject development perspective and highlighting them as essential on Mother-tongue teaching and other subjects, by they allow the subjects constitutive relationship with the knowledge.

Keywords: Language and education. Writing. Reading.

Introdução

No ensino da língua materna, o papel da escola é formar indivíduos sujeitos de seu conhecimento, capazes de utilizar a escrita e a leitura como instrumentos de interação social e para se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados. Para isso, o aluno necessita desenvolver habilidades de produção e compreensão textual, de forma a transitar pelos discursos escritos com autonomia, no processo de ensino e aprendizagem.

Frequentemente, o ensino da língua materna na escola tem ênfase no estudo da gramática normativa, em

detrimento de práticas mais significativas de uso da linguagem. Atividades de repetição e memorização têm sido os principais instrumentos de ensino, o que afasta o aluno das situações reais do uso da escrita e desestimula-o de escrever e interessar-se pela escrita e pela leitura. Nesse contexto, a formação de leitores e usuários competentes da escrita é prejudicada, e as queixas de professores revelam um preocupante “desinteresse do aluno por ler e escrever” que nos remete à reflexão sobre o ensino da língua materna na escola e à forma de tratamento da produção e interpretação textual no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Algumas condições para escrever bem são entender o que deve escrever e por que escrever e relacionar as produções escritas com a vida e necessidades da experiência social. As atividades de escrita na escola, porém, não podem ficar restritas à vida cotidiana, precisam permitir a ampliação do seu conhecimento e do universo cultural dos estudantes.

As reflexões presentes neste trabalho são resultado de estudo bibliográfico sobre o ensino de língua materna e da análise parcial de dados coletados por entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, no município de São João, no sudoeste do Paraná. O objetivo é identificar como as práticas de produção e interpretação textual têm sido desenvolvidas no ensino da língua materna e identificar como tais práticas podem contribuir à formação de leitores e usuários competentes da escrita, capazes de usá-la e entendê-la em suas atividades escolares e sociais, dentro e fora da escola.

O texto está organizado em três momentos. De início, apresentamos um estudo sobre a escrita e sua função social, relacionando o ensino da língua materna à prática da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, relacionamos o estudo sobre a escrita com as práticas para compreensão de texto utilizadas na escola, questionando sobre o que o aluno deve entender quando lê um texto, o que ele não entende e por que não entende os textos trabalhados na escola. Finalizamos com uma reflexão sobre o papel da produção de texto e da interpretação no ensino da língua materna como atividade pensada, preparada e organizada pelo docente a fim de formar escritores e leitores capazes de exprimirem suas ideias, fazerem-se compreender e, na produção de texto, apresentarem o conhecimento da norma padrão da língua, sem resumir a escrita a esse aspecto apenas.

1. O que é a escrita e por que escrevemos?

O ato de ensinar a ler e escrever (alfabetização), como atividade escolar desenvolvida por professores e aprendida (bem ou mal) pelos alunos é ato histórico, diretamente relacionado com os objetivos que determinada sociedade tem para os sujeitos daquele tempo histórico vivido (CHARTIER, 1997). No Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, de modo geral, tem se pautado pelo ensino do português padrão. Para Britto (2003), isso é um equívoco, pois o ensino da língua deveria garantir ao aluno o acesso à escrita e aos variados usos e discursos que se organizam a partir dela (a variedade linguística). No entanto, seu ensino tem se efetivado apenas como a transmissão da gramática normativa, e, por isso não se aprende a usar efetivamente a língua.

Esse aspecto fica evidente nas falas dos sujeitos deste estudo. Quando questionadas sobre as maiores dificuldades de escrita de sua turma, embora demonstrem atenção a dados como *sequência lógica de escrita, criatividade, organização, conteúdo e coerência nos escritos*, as professoras revelam uma grande preocupação com erros relacionados à *ortografia, pontuação e cópia correta* do quadro, que consideram graves para essa fase da escolarização de seus alunos.

Conforme Britto (2003), podemos entender o ensino e uso da gramática normativa no ensino da língua como ferramenta para disciplinar a linguagem, mas não como condição indispensável para usá-la. O autor afirma que, no ensino da língua materna, há que se considerarem as diferentes histórias e culturas humanas e, nesses contextos, a gramática serviria para organizar a escrita, proporcionando sentido ao que se quer escrever, mas não como único ou principal objeto no ensino. Não é o que de fato acontece nas escolas.

Por outro lado, o ensino da língua materna tem sido organizado e submetido a padrões social e hegemonicamente estabelecidos, definido por modelos que não condizem aos valores culturais da maioria dos sujeitos escolares. Como afirma Britto,

A universalidade do conhecimento leva a postular a necessidade de sua distribuição igualitária; mas

deve-se ter em mente que a manifestação objetiva do conhecimento na cultura tem as marcas daqueles que mais a manipulam, de modo que seria ingenuidade imaginar uma forma de escrita ou cultura neutra, isenta de valores ideológicos (BRITTO, 2009, p.19).

O ensino da língua materna, seus variados usos e discursos, dentre eles a leitura, são influenciados por questões políticas e ideológicas dentro de determinado momento histórico do qual faz parte. É esse momento histórico que determina o que é importante aprender, de forma que as normas e regras sejam inculcadas nos sujeitos como parte de si mesmos, como necessárias e inquestionáveis, garantindo comportamentos e habilidades desejadas para esse momento (BRITTO, 2003).

A escrita exerce papel fundamental na organização e controle da atividade intelectual humana, à medida que possibilita, pela sua materialidade, o registro externo (fora do sujeito) do conhecimento produzido e acumulado historicamente, o que permite que novos conhecimentos possam ser produzidos a partir do que já está escrito, ampliando a capacidade de registros e possibilitando avanços intelectuais tanto em nível individual quanto coletivo (BRITTO, 2009). Segundo Britto,

A escrita é um poderoso instrumento intelectual e de organização social, cuja característica principal – mas não única – é a expansão da memória, que passa a situar-se fora dos indivíduos, o que permite, por um lado, a produção de formas de pensamento descontextualizado e a monitoração continuada de atividades intelectuais e, por outro, a produção social do conhecimento (BRITTO, 2009, p.19).

Configura-se, então, como um instrumento que, mesmo diante das variadas formas de comunicação da atualidade, permite contato e controle direto do produtor/escritor com o texto. Por esse contato, o sujeito tem a possibilidade de pensar sobre o que escreveu ou leu, podendo intervir direta ou indiretamente, formular hipóteses ou mesmo refutar ideias já formuladas numa ação consciente, planejada e reflexiva. Ação que o autor afirma contribuir enormemente para a atividade metacognitiva do sujeito.

Para Britto (2003), a escrita reorganiza e reinventa a fala em todos os níveis, mas organiza-se diferentemente dela, é mais susceptível à normatização, devido a sua fixidez e materialidade concreta e mais estável. É bidimensional, pois permite a organização do pensamento, ao mesmo tempo em que pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores. É uma modalidade de registro que exige organização do pensamento e das ideias, segue uma norma para apresentar sentido, o que implica que o sujeito desenvolva formas de organização do pensamento. Assim, estimula o raciocínio e o desenvolvimento da consciência.

Escrevemos para expor nossas ideias e nossas representações do mundo. Por isso, desde o início da alfabetização, devemos garantir aos alunos a compreensão de que a escrita é uma forma de comunicação entre os indivíduos e deles com o mundo. Segundo Chartier (1996), quando aprendemos a ler, entramos no mundo da escrita, mas, antes de ler, a criança vive um verdadeiro processo de familiarização que implica desde o próprio reconhecimento do mundo escrito, das letras, até a compreensão de que a escrita é utilizada para transmitir mensagens, informações que possibilitam compreendermos o lugar e a organização do espaço em que vivemos.

1.1 O ensino de língua materna e a produção textual na escola: por que escrever textos?

Muitas crianças desenvolvem a compreensão da função social da escrita antes mesmo de ingressarem na escola, por intermédio da influência da família e das formas de contato com sua cultura escrita. No entanto, a grande maioria das crianças inicia esse processo de compreensão ao ingressar na escola e, nesse momento, é importantíssimo que a escola e os professores lhes possibilitem o contato com as mais variadas formas de apresentação da escrita e de seu uso no contexto social: escritos urbanos, escritos do ambiente doméstico da criança e escritos do ambiente escolar. É fundamental que o aluno seja capaz de identificar a escrita nos diferentes ambientes e, progressivamente, identificar também as características específicas de cada tipo de texto nesses ambientes específicos. Desse modo, é possível aproximar as experiências vividas/relacionadas com a escrita antes ou fora da escola, com as experiências de ensino da língua materna, estimulando a curiosidade, a criatividade e a participação do aluno (SOLÉ, 1998).

Pelos depoimentos de três das cinco participantes da pesquisa, nas entrevistas, as professoras de 5º ano do Ensino Fundamental revelam essa preocupação em aproximar a escrita da escola com as vivências e o

cotidiano das crianças:

Sujeito 1: [...] a escola tem que trabalhar com a cultura do aluno né, então o professor sempre tem que tá... é bom o professor conhecer o mundo do aluno né, o meio em que ele vive, situações dele, que quanto mais próximo da realidade dele é mais fácil de assimilar, então mais interessante vai ser para ele, mais gosto ele vai ter automaticamente ele vai se desenvolver.

Sujeito 2: A gente tem muitos alunos daqui da nossa cidade que são né da minha escola principalmente que moram no interior então eles têm uma infinidade de assunto de conhecimento que outros não têm que vivem aqui na cidade e a gente utiliza, é, no reconto né, eles vão contar para os alunos, vão escrever experiências que eles viveram, vivem, lá no dia a dia deles.

Sujeito 3: Você conhecendo o aluno, nesse conhecimento que nós temos essa sondagem que nos fizemos no início acaba conhecendo o no começo do ano, ah eu procuro trazer leituras de diversas, que seja algo que chame atenção deles seja o cotidiano deles, quem sabe sirva para eles se expressar.

Ao apresentarem essas preocupações, as professoras demonstram compreender a necessidade de *aproximar o ensino da língua materna à experiência social* do aluno, aproveitando o que eles já trazem de sua vivência familiar e comunitária para possibilitar uma *aprendizagem mais significativa, que crie vínculos entre a escrita e os sujeitos*, que *amplie o conhecimento linguístico, a troca de experiências e o reconhecimento de outros modos de falar e de escrever diferentes dos seus e*, consequentemente, *o contato e o interesse pela cultura letrada*. Esse interesse acontece porque o aluno se sente parte do processo de ensino e aprendizagem, além do que, ao ensinar a língua materna desse modo, os conteúdos da norma padrão da escrita (gramática e ortografia) passam a ser parte de um ensino significativo e contextualizado que possibilita melhores condições de aprendizagem pelo aluno.

Os discursos das professoras relacionam-se às orientações de pesquisas sobre o papel do ensino na alfabetização, que enfatizam a necessidade de a escola aproximar o aluno e seu discurso extraescolar à escola e ao discurso institucional. Braslavsky (1993) afirma que essa aproximação deve acontecer de forma significativa para a criança e pela utilização de formas reais de comunicação, que são fundamentais no ensino da língua. Para a autora, é muito importante que o professor defina os objetivos a serem atingidos no ensino e aprendizado da língua materna, e que esses objetivos estejam claros para os alunos. Nessa situação, é preciso que o professor entenda seu papel fundamental no ensino, considerando os conteúdos a serem ensinados, mas também os aprendidos pelas crianças em suas experiências anteriores à escola, e suas motivações quanto ao aprendizado.

Assim, a criança reconhecerá a necessidade de aprender a escrever e entenderá por que aprende. A língua materna não pode ser aprendida de forma mecânica; a criança precisa, de início, ser motivada externamente, para conhecer o sentido da escrita, já que essa prática não se trata de uma de suas necessidades vitais. Ou seja, a necessidade da escrita precisa ser criada, o que é feito pela compreensão de suas funções de registro, auxiliar a memória e forma de interação (VIGOTSKY, 2009).

Geraldi (1997) afirma que o ensino da língua materna realizado através dos textos torna-se significativo, envolvente e possibilita o diálogo entre quem ensina e quem aprende. Segundo o autor, muitos conteúdos são ensinados nas escolas "porque sempre foram ensinados determinados conteúdos", mesmo sem possuírem ligação com as necessidades de desenvolvimento linguístico dos alunos e relação com seu cotidiano. No entanto, esse elemento pode desconfigurar o papel social do professor e desprestigiar a profissão, na atualidade. Isso também é resultado da divisão social do trabalho que produz diferentes identidades histórico-sociais e diferentes condições técnicas para que se concretize a atividade de ensino, numa realidade em que professores e alunos não produzem conhecimento, o que aumenta a distância entre o que se produz nas academias e o que o professor ensina na escola.

Nesse contexto, o autor traz como proposta para o ensino da língua da materna o ensino da leitura pela produção do texto, como instrumento para uma ação pedagógica mais consistente e que vise à superação da forma cristalizada de ensinar a língua materna. Para ele, o texto serviria como ponto de partida e de chegada, no ensino da língua. Mas sua utilização pressupõe a superação de seu emprego como objeto de leitura vozeada, de imitação e de fixação de sentidos Geraldi (1997).

Geraldi entende o texto como “uma sequência verbal, escrita, coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado” (1997, p. 100), que tem como objetivo a comunicação entre sujeitos, e, por isso, a condição necessária para que se constitua é a existência de um leitor. Ao supor esse leitor, o escritor produzirá, operando “com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo” (GERALDI, 1997, p. 104). Portanto, o significado é construído na produção e na leitura, com a mediação do texto. O texto é utilizado para estimular o aluno a pensar, refletir, dar sentido ao que escreve e ao motivo de escrever, visando à superação das perguntas cujas respostas já são conhecidas, pelo estímulo às várias respostas possíveis e várias compreensões possíveis de um mesmo texto, pela mediação da linguagem entre os sujeitos. Essa ação implica professores e alunos produtores de si mesmos, considerando suas variáveis sociais, culturais e linguísticas e, por essa via, possibilita a construção de novas identidades em sala aula: um professor ativo e um aluno participativo.

2. Não basta escrever, é preciso entender! : o que é interpretação textual na escola?

Segundo Britto (2003), formar um leitor é muito mais amplo do que simplesmente ensiná-lo a decodificar signos; significa que, ao aprender a ler e escrever, o sujeito seja capaz de utilizar-se desse aprendizado para interagir com os diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita. E isso se garante pelo acesso à leitura e pela possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura. Ou seja, um sujeito jamais se tornará um “sujeito leitor” se sua prática e experiência de vida não lhe permitirem isso, pois as possibilidades e formas de ler estão determinadas pelas formas gerais de educação e de participação social.

A leitura é uma atividade extremamente complexa. Assim como a escrita, permeia grande parte das atividades humanas. Na escola e nas várias esferas da experiência social da criança, é fator fundamental para seu aprendizado e desenvolvimento. No entanto, são cada vez mais frequentes as queixas dos professores sobre as dificuldades dos alunos em leitura e compreensão dos textos lidos. Nos dados coletados nas entrevistas com as professoras, ouvimos depoimentos como os seguintes:

Sujeito 2: A maior dificuldade é na interpretação de textos, entendimentos do que leem, na ortografia [...].

Sujeito 3: eles leem, e não sabem dizer sobre o que eles leram, eles simplesmente leem mas eles não sabem atrair o que tem lá no texto para explicar que é, a não ser de uma forma de um texto muito simples, porque se for um pouquinho mais abstratos eles têm que pensar mais, e achar ali uma coisa dentro do texto.

Sujeito 5: [...] para o 5º ano eles até que leem, escrevem, mas eles têm muitas dificuldades para interpretar o que eles leem, e nos cálculos também eles têm muitas dificuldades para entender. É, é isso que eu já falei a interpretação, interpretação eles estão lendo e a gente pede para interpretar, eles leem novamente, mas leem e não compreendem o que é, não conseguem tirar a informação, tirar a informação do texto.

Os depoimentos das professoras demonstram que a *leitura com compreensão exige muito mais que a mera decodificação ou reconhecimento das letras, grafemas, fonemas ou pontuação*. Por ser uma atividade complexa que *envolve a relação entre o texto escrito, o autor e o leitor, exige do leitor um exercício de interação entre seus diversos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e o seu desenvolvimento intelectual, memória e pensamento*. Como afirma Jerônimo, Isso quer dizer que, para compreender um texto, o mero reconhecimento das letras parece não ser suficiente, pois o leitor precisa integrar outros processos para reconhecer as palavras, acessar o significado e fazer interagir a sintaxe e a semântica, além de questões pragmáticas (JERÔNIMO, 2012, p. 111-112).

O ensino da leitura com uma ação voltada ao aluno e não somente para o texto permite que isso se efetive, e a compreensão pelo aluno de que essa atividade lhe exigirá muito mais que a memorização das letras e seus sons, que deverá entender e atribuir significado ao que ler e relacionar com suas

experiências. Esse é o grande desafio da alfabetização e da escolarização como um todo.

Ao pensarmos as práticas de leitura realizadas em sala de aula, é possível e inevitável um questionamento: será que proporcionam aos alunos o desenvolvimento de leituras que lhes permitam de fato explorar os textos, ultrapassando a pura decodificação? Essa questão nos remete à análise das práticas docentes no que se refere às formas como a compreensão dos textos tem sido realizada na aula de Língua Portuguesa e demais disciplinas. Parece-nos que estamos diante de uma concepção de que apenas apresentar aos alunos a diversidade textual lhe garantiria o desenvolvimento de uma capacidade leitora dotada de compreensão, fluência, argumentação, etc., quando, na verdade, ensinar a ler evoca do professor uma intervenção sistematizada que leve o aluno a pensar sobre o ato de ler e, principalmente, sobre o que está lendo. Como afirma Solé,

Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

A compreensão de que a *diversidade textual é uma necessidade* para estimular a leitura, está presente na fala do Sujeito 2:

"[...] se a leitura não te interessa, você não vai gostar de ler, você vai gostar de ler aquilo que te chama atenção, alguns gostam de ler gibis e outros não, outros gostam de ler revistas outros não".

A *seleção dos materiais, objetivos e metodologias de trabalho com a leitura em sala de aula* são elementos da prática pedagógica, a qual também inclui a *relação com o contexto, com a cultura do aluno, o nível de complexidade da leitura, o vocabulário*. Todos esses fatores interferem diretamente na forma como o aluno compreenderá o texto que ler, pois, se a leitura lhe for totalmente alheia, sua compreensão será dificultada. O movimento do ensino amplia seu universo e sua base de conhecimentos para novas leituras. Quando características como essas são ignoradas no ensino, muitos podem ser os casos de alunos apontados com dificuldades de leitura ou compreensão textual. Diante dessa realidade é fundamental nos questionarmos sobre: O que o aluno deve entender ao ler um texto? O que ele não entende? Por que não entende?

De acordo com Solé "os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender" (1998, p. 22), porque, ao realizar a leitura de um texto, cada leitor pode atribuir-lhe diferentes significações. Nesse contexto, a leitura utilizada em sala de aula como instrumento para compreensão dos conteúdos curriculares de qualquer disciplina deve ser orientada e planejada. O "ler por ler" não estimula a compreensão e pode acabar criando um processo de confusão no aluno, dificultando para ele entender o que deve selecionar como resposta para as atividades de interpretação textual, por exemplo.

Como, normalmente, quem formula as questões a serem respondidas é o professor, ou essas questões já estão prontas no livro didático, nem sempre o autor das perguntas as formula, pensando nessa complexidade. Ou seja, parte dos seus conhecimentos prévios sobre determinado texto/conteúdo e supõe a compreensão do aluno para a possível resposta. No entanto, aluno e professores, partem de níveis diferentes de conhecimento e compreensão ao lerem o mesmo texto, e isso provavelmente resultará em respostas variadas, por vezes confusas, ou mesmo erradas do ponto de vista do texto. Nesse sentido, é fundamental que as práticas de leitura na sala de aula, ensinem o aluno a ir além do texto para entendê-lo. Esse é um grande desafio para a escola e para os professores, pois não basta ensinar o aluno a ler corretamente, ele precisa compreender o que leu. Para Solé,

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 32).

Convém pensarmos, então, que o processo de alfabetização vai muito além da aprendizagem dos códigos de escrita e não se encerra nessa aprendizagem, embora ela seja necessária. O depoimento de uma professora nos chama atenção, quando diz:

Sujeito1: Acho que é falta de atenção séria, porque hoje de manhã até eu tive uma experiência, eu tive que chamar bastante atenção na leitura, eles não leem com essa emoção, eles não têm vírgula, eles não têm ponto, não têm exclamação, não têm interrogação, então a leitura você pouco entende, não tem uma sequência. No papel você consegue acompanhar a leitura deles, se você não tem a cópia da leitura que eles estão fazendo você não identifica, você não consegue captar a mensagem que eles querem passar.

O depoimento da professora evidencia problemas até na dimensão “técnica” da leitura. Embora *considerar as dificuldades de compreensão em leitura apenas pelo viés da falta de pontuação, fluência ou entonação não contemple a leitura na totalidade*, essa dimensão é necessária para a compreensão. Podemos deduzir que a leitura descrita acima também não proporcionou entendimento ao aluno que leu.

Ensinar o aluno a ler exige ensiná-lo também a compreender os símbolos da escrita implica orientação individual sobre os objetivos da leitura de cada texto. E essa compreensão vai muito além dos métodos adotados para o ensino da leitura, está diretamente relacionada à concepção de quem ensina sobre qual a importância e o papel da leitura na vida dos sujeitos. Assim, é preciso que o professor compreenda que o aluno só se apropriará da leitura se lhe for proporcionado um ensino contextualizado que lhe proporcione o conhecimento sobre a importância do uso desses códigos, sobre quando usar e por que usá-los; se o ensino lhe proporcionar condições para ultrapassar a dimensão superficial do escrito e adentrar o texto para realizar inferências, dialogar com seus implícitos, estabelecer relações entre as informações que contém e, delas com seu conhecimento de mundo (GIROTTI; SOUZA, 2012; SOLÉ, 1998).

Retomando uma das ideias iniciais desse estudo, de que as possibilidades e formas de ler estão, antes, determinadas pelas formas gerais de educação e de participação social (BRITTO, 2003), destacamos que, para entendermos a forma como a leitura e a escrita têm sido ensinadas na escola, precisamos entender que aluno queremos formar.

3. O papel da produção e da interpretação textual na escola.

Escrita e leitura/compreensão são faces de uma mesma moeda. É impossível pensar em uma separada da outra. Para escrever bem o aluno necessita ler bem; ler bem é compreender bem o que leu. Escrever textos, no início da alfabetização ou no decorrer da escolarização, é um processo complexo e exige esforços de seu autor.

Escrita e leitura são atividades culturais, caracterizam-se como enunciação, ou seja, como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2002, p.112). A enunciação poderia ser descrita como ato ou efeito de enunciar ao outro, pela palavra, o conhecimento que é produzido historicamente, na, e pela interação entre os indivíduos no meio social. Não há enunciação sem um interlocutor. Esse interlocutor pode ser real ou pode ser substituído por um representante, pois a escrita é socialmente dirigida. É, assim, produto da interação social, razão por que se organiza do exterior para o interior do indivíduo e somente se realiza pela comunicação verbal. Entendemos que toda enunciação dirige-se a alguém, por isso, deve ser organizada pensando nesse interlocutor. Da mesma forma, a leitura com compreensão só será possível se a enunciação produzida for bem organizada. Porém, para que o escritor apresente essa organização em suas produções é necessário que também seja um bom leitor e conhecedor do sistema de signos da língua materna. Bakhtin (2002) afirma que quando o ouvinte/leitor tiver uma resposta ao discurso do outro, essa resposta será a compreensão.

Ter em mente os objetivos de produzir textos ou de realizar leitura de textos na sala de aula permite a alunos e professores organizar tais atividades interna e externamente, seja pela materialidade da escrita, como pela capacidade de compreender aquilo que ler. Nesse sentido, ressalta-se a compreensão do conhecimento como uma construção social que se dá pela interação entre os sujeitos através da linguagem.

Nessa perspectiva, Massi (2007) destaca que o processo de ensino da leitura e da escrita se desenvolva em função de atividades que considerem a linguagem como o resultado de um processo coletivo, histórico e social trabalhado de modo a dar sentido ao que se ensina para que as habilidades de leitura e escrita se

desenvolvam. Nesse contexto, é fundamental que o professor compreenda que a escrita se constitui como objeto cultural, para superar sua condição única de código e assumir o papel de linguagem (interação), à medida que se aproxima e se relaciona com a prática cultural humana situada socio-historicamente. Escrita é prática de criação por parte dos sujeitos e não mera reprodução; é constituidora do desenvolvimento humano, porque demanda, por parte de quem escreve, o esforço de fazer-se entender no que pretende expressar, num movimento “de por de si naquilo que escreve e de mudar a própria posição subjetiva” (ALMEIDA, 2007, p.57), o que implica ler, reler, escrever, entender, reformular para se fazer compreender, ações formadoras do próprio sujeito escritor que passa a refletir sobre o que escreve e sobre a realidade sobre a qual escreve.

Desse modo, pensar a produção textual na escola implica reconhecê-la como instrumento capaz de estimular (quando bem orientada) a criatividade e a criticidade de nossos alunos. No entanto, para isso, segundo Wittke, temos um desafio a superar:

Temos, assim, um novo desafio à prática de produção textual no processo de ensino e aprendizagem de língua materna: o texto é um processo, portanto, caso apresente problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, como nos elementos gramaticais, precisa ser reescrito. Qual é o papel do leitor, principalmente do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa de seu texto?(WITTKE, 2010, p. 8).

Assim, o sucesso da escrita no processo de escolarização é uma via de mão dupla, pois depende tanto do aluno quanto do professor. *Exigir produções escritas que não serão lidas, orientadas e reescritas, desestimula o aluno a escrever.* Do mesmo modo, esse processo de *reescrita é importante porque estimula o aluno a ler e a pensar sobre sua escrita*, fazendo com que busque novas leituras para incrementar e dar mais conteúdo a sua produção. Ao relatar algumas de suas metodologias com produção textual o sujeito 2 apresenta essa preocupação:

Na produção de texto o que eu tenho feito foi uma ideia que me surgiu esse ano até né, pra tentar incentivar, que no início assim eu senti que o texto estava muito fraco, muita falta de criatividade. Que os melhores textos que tiver no bimestre, quando eles sentam em dupla ou aquele que estiver individual, eles gostam muito de trabalhar em duplas, rende muito trabalho né, quando sentam junto a gente vai fazer, vai ensaiar esse texto, vai fazer uma apresentação desse texto para escola.

Nessa perspectiva, a produção de texto na escola, pode ser estratégia para que o aluno busque *aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos, no ensino da língua materna, mas, também em todas as disciplinas curriculares.* Para isso, retomamos questões importantíssimas: o aluno precisa se reconhecer como sujeito produtor e leitor, deve ter razões para escrever, deve ter quem leia seu texto, receber orientações sobre as características do gênero a ser utilizado e deve ter recebido elementos sobre o conteúdo a ser cobrado no texto (GERALDI, 1997). Essas questões permeiam o processo de ensino e devem ser uma constante durante as aulas; pensadas e planejadas.

Afinal, o que pretendemos quando desenvolvemos uma atividade de interpretação textual com alunos? Ler e entender implica dar sentido ao que se está decodificando, logo, esse sentido, pode variar de acordo com o leitor e por isso as interpretações podem ser diversas.

Poderíamos dizer que produção e compreensão de texto são práticas de ensino que se complementam, porque exigem capacidade de abstração e de generalização, funções somente possíveis no nível do pensamento - desenvolvimento da função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento. As funções de planejamento e organização realizam-se no abstrato para depois se tornarem uma ação concreta (VYGOTSKY, 2009). Ao desenvolver essa capacidade, o aluno desenvolve seu intelecto, raciocina, cria, pensa e age sobre seu meio. Nesse sentido, abstrair e generalizar implica um processo de internalização pelo sujeito dos conhecimentos e regras da sociedade. Internalizar implica mais que conhecer sobre, envolve uma atividade externa que precisa ser internamente modificada, compreendida e apreendida para fazer sentido, ter significado (VYGOTSKY, 2009). E a escrita – produção e compreensão – permite tais operações.

Considerações finais

Quando bem planejadas, objetivando a aprendizagem significativa do aluno e superando a repetição de ideias de autores ou de normas gramaticais, a produção de textos e as atividades de interpretação são fundamentais no ensino da língua materna e das demais disciplinas. O aluno precisa ser levado a pensar, a buscar conhecimento e a ter uma relação ativa com sua aprendizagem. Trata-se de uma tarefa difícil, mas, à medida que houver mudanças nas formas de ensino na escola, com a reflexão do aluno, a identificação e criação de razões para ler e escrever que se insiram em suas experiências sociais, que se ultrapasse a visão estritamente escolar de leitura e escrita, o aluno se sentirá mais valorizado a escrever e se pôr em sua escrita. Não ignoramos as inúmeras questões relacionadas à formação docente e as suas condições de trabalho e remuneração, no entanto, professores precisam ser bons leitores e escritores, conhecedores dos conteúdos que devem ensinar, devem ser dinâmicos em seu planejamento e repertório de atividades, a fim de estimularem os alunos a se envolverem com a escrita e com a leitura. Essa possibilidade é afirmada pelo sujeito 2:

*Eu acho que, quando ele sente que você gosta de trabalhar, ele aprende a gostar também, é essa forma assim que você vai **trabalhar leitura que você vai produzir**, aí ela vai ter um resultado, você vai apresentar talvez depois, **então eles querem participar, eles querem apresentar o que é deles e eles gostam de ler para a turma**, então esse foi um ponto que eu encontrei para trabalhar dessa forma, todo dia, algum aluno vai trazer uma leitura.*

Essa postura da professora evoca a concepção de texto defendida por Geraldi (1997). Apresenta a concepção de texto como objeto linguístico que prevê a interação, que seja publicado; a preocupação com a valorização dos universos diferentes entre quem ensina e quem aprende e atenta para a questão das diferentes interpretações advindas das especificidades desses universos.

Especificidades que podem *tornar a sala de aula um lugar de produção de sentidos e não apenas de repetição de ideias prontas*, se for compreendido como o aluno/autor/leitor dá sentido à suas produções e às suas leituras a partir das ideias de um texto, o que é possível quando consideradas as diversidades sociais, culturais e linguísticas presentes em um mesmo grupo de sujeitos (GERALDI, 1997).

Referencias Bibliográficas

- ALMEIDA, Benedita de. Formação continuada de professores e escrita: pontos de ancoragem. In: _____. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 251f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 23-62.
- BAKTHIN, Mikail. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. Trad. Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: UNESP, 1993.
- BRITTO, Luiz Percival. **Contra o consenso**: Cultura, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival. **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im) possíveis. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2009, p. 15-29.
- BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/03/2013.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. XX Reunião Anual da Anped. **Anais...** Caxambu, 1997. Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 19/06/2013.
- GERALDI, João Wanderley. Identidades **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIROTO, Cyntia G. S.; SOUZA, Renata J. de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças e literatura infantil. **Leitura: Teoria & Prática**. ALB. n. 58, jun. , p. 16-24, 2012.
- JERÔNIMO, Gislaine Machado. **O processamento da leitura e as especificidades dos hemisférios cerebrais**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p.111-129, jul-dez, 2012. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/current>. Acesso em 14/02/2013.
- MASSI, Giselle. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editota, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. 1896 – 1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. José Cipolla Neto. Luiz Silveira Menna Barreto. Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 111-150.

WITTKE, Cleide Inês. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. In: III Seminário Nacional de Linguística e ensino de Língua Portuguesa. Pelos caminhos da leitura e da escrita: Reflexões e possibilidades. **Anais...** 2010. Rio Grande do Sul/UFPEL. Disponível em <http://www.senallp.furg.br/index.php?>. Acesso em 10/06/2013.

- [1] Pedagoga da Rede Estadual de Ensino, Mestranda em Educação do Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, PR. Grupo de Pesquisa Representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas - RETLEE. fabianabirch@hotmail.com
- [2] Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa Representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas - RETLEE. Programa de Mestrado em Educação e Curso de Pedagogia, UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, PR. beneditaalmeida@yahoo.com.br