

Produção textual na escola: memórias, histórias e práxis

Writing at Primary Grades: Memories, Stories and Praxis

Silvana Ferreira de Souza Balsan*
Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente/SP - Unesp

Renata Junqueira de Souza*
Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente/SP - Unesp

220

RESUMO: O presente artigo visa discutir os processos históricos de ensino e aprendizagem da escrita na escola. Em seguida, a partir de uma sequência didática realizada com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental apresentaremos uma proposta didática fundamentada na Concepção Interacionista (VIGOTSKY, 1998, 2008, 2014), constituída de práticas de leitura (LEFFA, 1996a, 1996b; SOLÉ, 1998) e escrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004; COSTA VAL [et. al.], 2009; RUIZ, 2013), a qual valoriza o diálogo e a interação entre as crianças e o educador. As práticas demonstradas e discutidas neste artigo foram elaboradas e executadas em uma Secretaria Municipal de Educação do interior do Estado de São Paulo. Propomos uma intervenção e analisamos alguns registros escritos dos sujeitos participantes em situação de aprendizagem. Concluímos que, no interior escolar, temos que proporcionar atividades significativas de leitura e escrita e que essas devem ser geradas a partir de uma práxis pautada no diálogo.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.

* Livre docente em Metodologia da Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa - CNPq.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino e aprendizagem. Formação de professores e escritores. Ensino dialógico.

ABSTRACT: This paper tries to discuss the historical processes of teaching and learning of writing in school. Then, from a didactic sequence performed with students from the 4th grade of elementary school we will present a proposal based on the interactionist conception (VYGOTSKY, 1998, 2008, 2014), consisting of reading practices (LEFFA, 1996a, 1996b; SOLÉ, 1998) and writing (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004; COSTA VAL [.. et al], 2009; RUIZ, 2013), which values the dialogue and interaction between the children and the teacher. The practices presented and discussed in this article were developed and implemented in a City Department of Education at São Paulo State. We propose an intervention and analyze some written records of the students in a learning situation. We conclude that, inside the school, we have to provide meaningful activities of reading and writing and that these should be generated from a praxis guided dialogue.

KEYWORDS: Education. Teaching and Learning. Training of Teachers and Writers. Dialogic Education.

Histórias de leitura e escrita

O presente texto traz reflexões sobre práticas escolares de produção de texto que se fizeram e ainda infelizmente se fazem presentes na escola ao longo da história, em especial relativas ao ensino da Língua Portuguesa. Primeiramente, reafirmamos que concebemos que a instituição escolar é a principal instância social formadora de sujeitos autônomos, pois a Unidade Escolar “[...] é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências - que temos em nossa sociedade” (COSSON, 2014, p. 45). Assim sendo, coadunamos com a ideia de que ensinar a ler e a escrever é uma atribuição da instituição escolar.

Todavia, de acordo com os estudos de Magnani (1989), Souza (2000), Silva (2003), Chiappini (2011) e Geraldi (2011), os educadores das escolas públicas ainda propõem atividades de leitura e escrita baseadas nos exercícios dos manuais didáticos.

Entretanto, o intuito de ensinar a ler e a escrever muitas vezes não é alcançado, porque o material disponibilizado aos docentes apresenta uma estrutura formal que se caracteriza pela repetição de ações mecânicas: cópias, ditados, leituras em voz alta, exercícios de interpretação, em que os estudantes têm que retirar apenas informações explícitas das questões trazidas no manual (SILVA; CARBONARI, 2011), ou seja, ele traz em seu interior respostas prontas para o educador. Desta forma, “[n]o 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).

Neste sentido, podemos alegar que, se adentrarmos em unidades escolares de Ensino Fundamental da rede pública e privada de todo o Brasil, encontraremos professores que fazem uso de diversos caminhos para ensinar e propor práticas de escolarização da leitura e da escrita, criticadas e consideradas ineficazes, por se basearem em situações nas quais os estudantes assumem um papel passivo, exigindo deles somente a repetição de exercícios:

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 deslanchado 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, 2011, p. 10).

Podemos perceber, deste modo, que as ações de formação de leitores/escritores e o currículo proposto pelas redes de ensino aos educadores são oriundos de órgãos exteriores à escola e/ou procedentes dos governos, nas esferas federal, estadual e municipal.

Reafirmamos, assim, que os manuais didáticos provenientes de programas de ensino oferecidos pelos governos, em todas as esferas, apresentam um planejamento de ensino pronto, para ser usado nas salas de aula, o qual delimita a função do docente, já que seu papel se restringe a cumprir as instruções que vêm previamente estabelecidas. Por isso, podemos considerar que as políticas públicas propõem programas que se constituem através de “guias, materiais e/ou manuais” que prescrevem textos, atividades, procedimentos e situações a serem “aplicadas” aos estudantes pelos educadores, ao invés de se estruturarem por meio de situações didáticas que estimulem os professores a realizar ações reflexivas e autônomas.

Memórias de escrita: como aprendemos a escrever na escola?

Conforme expusemos acima a “[...] escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto [...]” (CHIAPPINI, 2011, p. 24), ou seja a leitura e a escrita são realizadas em grande parte por meio das propostas presentes no livro didático ou no material adotado pelo docente; com efeito, “[...] nota-se que a própria organização desses recursos didáticos 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).

Uma experiência marcante para nós sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa dos professores aconteceu no decorrer do estágio supervisionado do curso de Pedagogia, no qual observamos uma docente que lecionava para a 4ª série do Ensino Fundamental¹. A referida docente usava o livro didático

¹ Observações registradas no *Relatório de Estágio Supervisionado da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa*, de 2004, de Renata Junqueira de Souza, quando Silvana Ferreira de Souza Balsan cursava o 4º ano de Pedagogia/Noturno, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Campus de Presidente Prudente/SP.

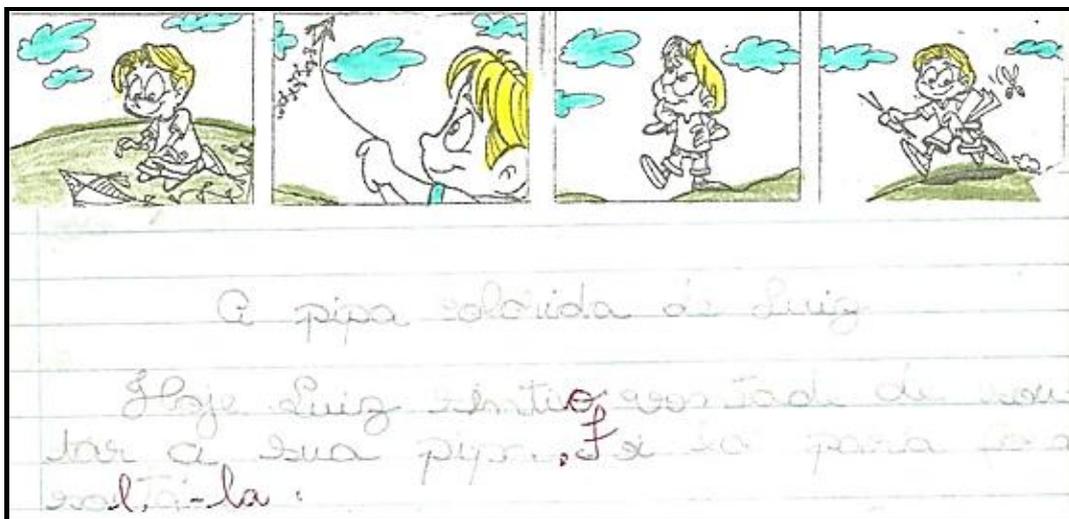
regularmente, utilizando as atividades propostas nas quais os alunos deviam copiá-las no caderno e resolvê-las. Quando questionamos o uso do manual a mesma respondeu: “Eu recebi ordens da direção da escola para “seguir” o livro didático sem mudar as propostas contidas nele”. Assim sendo, podemos afirmar que o ensino de Língua Portuguesa presente nas escolas e adotado pelos educadores se caracteriza por realizar a organização sequencial de atividades objetivando o cumprimento dos conteúdos programáticos propostos e que a utilização do manual didático, restringe o trabalho do professor que passa a ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, muitas vezes de forma inconsciente, enquanto o aluno se torna um “fazedor” de atividades mecânicas.

Em geral, nos livros didáticos, quando se trata da produção textual, as situações de emprego da língua na sala de aula são artificiais (GERALDI, 2011), porque “[...] na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes [...]” (CHIAPPINI, 2011, p. 24), cujo tema é alvitado pelo professor e se repete ano após ano, de acordo com a época mais adequada: “[...] no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante [...]” (GERALDI, 2011, p. 64), dessa maneira, o autor chama a atenção para o fato de que os discentes escrevem textos para que apenas o educador leia, isto é, o docente é o único leitor dos textos produzidos pelos estudantes.

Assim sendo, constatamos que muitos professores 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, pouco contribuindo para a formação de produtores competentes de textos.

No cotidiano da sala de aula em relação ao processo de produção escrita gostaríamos de discutir a produção da escrita e a correção dos textos. Se questionarmos as pessoas que conhecemos sobre suas lembranças escolares relativas à produção de texto vamos constatar que suas memórias são referentes “a criação de textos soltos” (AZEVEDO; TARDELLI, 1997, p. 37) cujos escritos “não fazem parte de uma sequência de atividades com algum objetivo explícito” (p. 36) e de forma esparsa e aleatória.

A prática de redação na escola caracteriza-se por ser um exercício disfarçado de produção de texto (GERALDI, 2011) no qual “simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro” (GERALDI, 2011, p. 128). Para exemplificar como a concepção de redação ainda se faz presente no ambiente escolar destacamos abaixo a proposta² de escrita:



Como observamos no modelo, a professora ofereceu aos educandos uma atividade de escrita pautada em uma história em sequência (exercício muito conhecido no meio escolar) e depois solicitou aos estudantes que produzissem

² Atividade proposta no ano de 2012, por uma professora substituta na sala de aula de um 4º ano do Ensino Fundamental.

um escrito. Em seguida ela corrigiu os erros com caneta e devolveu para as crianças. Destaca-se nessa prática o caráter artificial da situação ofertada: a história em quadros dada aos alunos não se enquadra em nenhuma categoria de gênero textual (MENDONÇA, 2005), isto é, ele só existe no ambiente escolar. Além disso, não há um interlocutor para quem a redação se destine, porque é comum uma prática escolar que foque uma atividade linguística de maneira artificial (GERALDI, 2011)

Ressaltamos que o professor é “primeiro um leitor do texto do aluno” (COSTA VAL, 2009, p. 30) e que “a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno” (p. 31), entretanto o docente não pode ser o único avaliador do texto do estudante, mas deve possibilitar que a avaliação, correção e reescrita da produção textual seja feita de forma cooperativa, isto é, que a mesma aconteça num processo de avaliação, onde tanto o aluno escritor quanto os colegas da sala tenham um papel ativo e colaborativo.

Gostaríamos de destacar que, as práticas docentes inseridas neste artigo não objetivam desqualificar os referidos professores e nem criticá-los, mas sim chamar a atenção dos leitores para a necessidade de refletirmos e debatermos sobre a formação teórico-metodológica docente, tanto a inicial quanto a continuada; em relação ao trabalho com a linguagem, mais especificamente para o ensino de leitura e escrita, visando que os professores deixem de serem expectadores de sua formação e passem a ser protagonistas dela.

Atividade proposta: a leitura e a escrita na sala de aula

Os parágrafos acima visam a ressaltar, portanto, 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 que favorecem a assimilação da linguagem oral e escrita. Por esse motivo, queremos expor aos educadores algumas práticas de leitura e de escrita fundamentadas nos princípios da concepção interacionista de linguagem (VIGOTSKY, 1998, 2008, 2014).

Para Vigotsky (1998, 2008, 2014), é por meio da relação com o “outro”, seja ele um professor, seja um colega de sala, que o sujeito irá se constituir enquanto indivíduo, porque é através das interações estabelecidas com outras pessoas que a criança vai desenvolvendo sua capacidade simbólica e a relacionando com a atividade prática, ou seja, podemos afirmar que a leitura é “[...] um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, compartilhar, a processar a leitura” (COSSON, 2014, p. 36).

Assim, Vigotsky (1998, 2008, 2014) salienta ainda que o desenvolvimento e os processos humanos têm suas origens nas relações que o sujeito nutre com o outro e com a cultura na qual está inserido, já que, conforme o autor, o desenvolvimento de uma pessoa ocorre somente porque ela faz parte de um momento histórico e social específicos, o que possibilita afirmar 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).

Nesse sentido, para a concepção interacionista, o ato de elaboração social da linguagem oral e escrita é um processo de transformação sócio-histórica, porque é a partir da práxis cotidiana, fundamentada nas relações entre as

peças e seus grupos, que se constrói “[...] a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social [...]” (BRASIL, 1997, p. 46). Assim, para ensinar a produzir textos numa abordagem interacionista (MAGNANI, 1989), (LEFFA, 1996a, 1996b), (VIGOTSKY, 1998, 2008, 2014), teríamos que proporcionar situações de escrita semelhantes às presentes no dia a dia da escola, isto é, pautadas na interação entre os alunos e o professor.

Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação de Dracena, localizada no interior do Estado de São Paulo, propôs a realização de um projeto de escrita de um livro, cujos temas variavam. No ano de 2015 o tópico abarcado foi à comemoração dos 70 anos da cidade. De acordo com as orientações recebidas, cada turma escolar iria produzir um gênero textual distinto, sendo que, ao final dos estudos, os quartos anos teriam que escrever uma entrevista.

Iniciamos destacando ao leitor do presente texto que as atividades aqui descritas foram propostas por uma instituição externa à escola. Tal situação confirma a assertiva de que, muitas vezes, os trabalhos realizados no interior da sala de aula são propostos à revelia dos educadores, ou seja, vem imposto “de cima para baixo” e cabe ao professor cumprir transgredindo as propostas de forma que consiga pautar a situação oferecida de acordo com suas concepções de ensino.

Nós podemos perceber, no entanto, que na atividade proposta há uma situação comunicativa, uma vez que a mesma possibilita ao discente escrever algo, atendendo a uma finalidade, com a presença de destinatários e por meio de um gênero que circula socialmente, pois há uma pessoa que precisa “[...] dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p. 25).

Ressaltamos, então, que é papel do educador tentar, a partir de suas concepções teóricas realizar o melhor trabalho possível com o material didático e com as propostas que lhe chegam às mãos, pois compete a ele “[...] fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 21), provocando ainda condições didáticas para que possamos usar na instituição de ensino “[...] uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas” (LERNER, 2002, p. 21). A seguir descreveremos parte dessa proposta feita pelo município de Dracena/SP.

Proposta de escrita no Ensino Fundamental: formando escritores

Nossos pressupostos sobre a escrita se baseiam nos aportes teóricos de Sercundes (1997), Fiad e Mayrink-Sabinson (2004) e Leite (2011), que concebem a “escrita como trabalho”, porque se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos: o planejamento, a execução, a leitura do texto e a modificação, a partir da sua reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994). Tal situação possibilita que os envolvidos nesse processo comecem a “[...] considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004, p. 63).

Para exemplificar a escrita enquanto processo com diversas etapas e uma prática pautada na concepção interacionista de escrita, descreveremos abaixo algumas atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2015, com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

O primeiro momento de produção textual é relativo ao diagnóstico da turma realizado pelo docente em relação ao gênero escolhido, uma vez que tais informações fornecem ao educador informações relativas às características de seus educandos. Ao pesquisar os conhecimentos que os alunos já possuem o professor poderá traçar um caminho que percorrerá com os alunos.

Em relação ao gênero entrevista, constatamos que as crianças não conheciam o mesmo, pois solicitamos aos estudantes que primeiramente observassem o texto presente no material apostilado adotado pela rede de ensino municipal. Os mesmos observaram uma entrevista³. Questionamos se os estudantes conheciam aquele texto e eles disseram que não e em seguida solicitamos aos discentes que lessem o documento escrito.

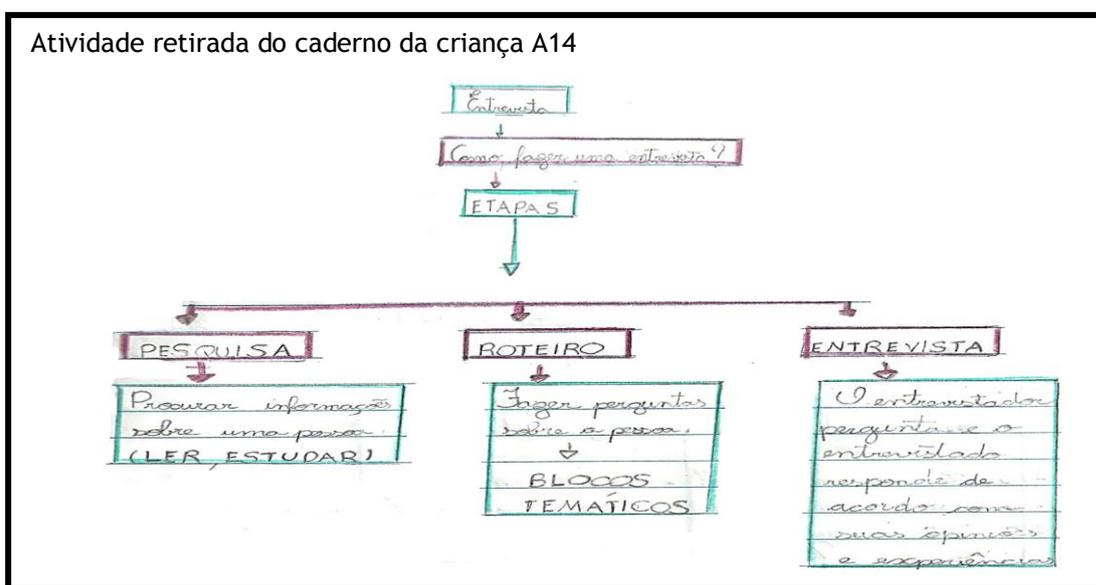
Logo após falamos que se tratava de uma entrevista e discutimos com os discentes suas características e destacamos que o gênero é composto “[...] de pelo menos dois indivíduos, cada um com papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas” (HOFFNAGEL, 2005, p. 181).

Para demonstrar aos discentes a permuta da fala entre os participantes da entrevista, trabalhamos uma atividade na qual os estudantes utilizaram lápis de cor colorido para ir demarcando a fala do entrevistado e a do entrevistador, por meio de uma legenda construída com os alunos. Em seguida debatemos a função de cada um dos sujeitos da entrevista.

Posteriormente fizemos com os discentes a construção coletiva de um roteiro relativo ao gênero estudado, estabelecendo com eles quais informações seriam questionadas e qual seria estrutura da entrevista.

³ O referido texto encontra-se disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/familia/claudia/precisamos-falar-a-lingua-de-nossos-bichos>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Desta forma, demonstramos aos estudantes a necessidade de uma antecipação da produção textual, para que as mesmas fizessem o levantamento das situações de aprendizagem, uma vez que no gênero textual entrevista, se faz necessário “[...] o desenvolvimento de estratégias de preparação das entrevistas, por meio da produção de roteiros de perguntas, e o desenvolvimento de estratégias de entrevistar usando o roteiro, mas sem ficar restrito a ele” (LEAL; SEAL, 2012, p. 80).



A partir do roteiro de entrevista continuamos o trabalho, pois refletimos conjuntamente sobre as partes que deveríamos cumprir para que fizéssemos um texto de qualidade. O primeiro quesito foi escolher o entrevistado já que o tema da entrevista era o aniversário da cidade. As crianças escolherem entrevistar o escritor e historiador do município, Rogério Edson dos Santos, que publicou um livro intitulado: "Viajando na História", no qual ele resgata a história da fundação, criação e origem da cidade de Dracena/SP.

O passo seguinte foi fazer a pesquisa sobre o entrevistado e para isso trouxemos para a sala de aula a obra do escritor para que pudéssemos

investigar sobre ele e o município, entretanto as crianças tinham muito interesse em questioná-lo sobre o processo de produção de um livro.

Na etapa posterior, os discentes discutiram coletivamente sobre os temas, dividindo as em perguntas pessoais, profissionais e sobre os planos futuros do entrevistado. Em seguida, cada criança fez suas perguntas individualmente.

Atividade retirada do caderno da criança A14

Perguntas Pessoais	Perguntas Profissionais	Perguntas sobre futuro
1. Qual a sua idade?	• Você tem mais livros escritos de Diacena?	• Você continuará a ser escritor no futuro?
2. Você nasceu em Diacena?	• Como você escreveu tantas coisas sobre Diacena?	• Você pretende escrever mais livros?
3. Há quantos anos você mora em Diacena?	• Qual era sua profissão antes de se tornar escritor?	
4. Você cresceu em Diacena?	• Para você foi uma grande experiência publicar um livro?	
5. Em qual escola você estudou?	• Você já publicou livros?	
	• Como surgiu a ideia de se tornar escritor?	

Após a construção das questões, marcamos com o autor o dia em que ele iria até a escola e as crianças o entrevistaram. Um fato interessante que marcou esse momento foi que os alunos levaram celulares e tablets para a escola para filmar as respostas do entrevistado.

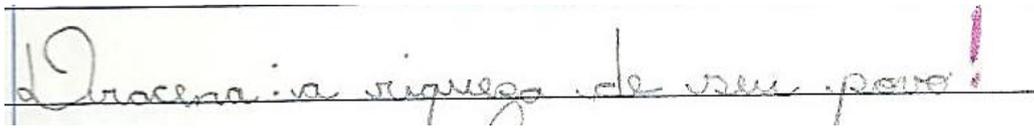
A etapa seguinte de produção foi à entrevista propriamente dita, ou seja, o momento no qual o escritor foi até a escola e as crianças por meio do roteiro que haviam preparado anteriormente fizeram questões ao autor sobre suas dúvidas e curiosidades. Destacamos a necessidade então, de propor “[...] atividades em que os estudantes entrevistem pessoas e depois façam o trabalho de transcrição e publicação das entrevistas por escrito [...]” (LEAL; SEAL, 2012, p. 82).

Neste momento, os discentes faziam questões orais, o autor respondia e depois elas tinham que transformar essa atividade em texto escrito. Vale destacar que “A tarefa de transformar uma entrevista oral em entrevista escrita é um trabalho sem dúvida complexo” e cabe ao docente conjuntamente com os alunos “[...] decidir quais aspectos da oralidade serão mantidos e quais serão alterados.” (LEAL; SEAL, 2012, p. 82).

Em seguida, os textos foram escritos individualmente pelos discentes. Posteriormente ao trabalho com a produção de texto individual, os alunos realizaram as revisões textuais individualmente e em grupos. Esta fase do trabalho é de suma importância, pois o processo de revisão possibilita ao discente monitorar o seu trabalho, tornando-se um leitor de seu próprio texto e evidenciando que o ato de escrever se caracteriza por ser um processo permanente de elaboração e reelaboração da escrita (BRASIL, 1997), assim sendo destacamos que a proposta de produção de texto foi realizada por etapas.

Nós combinamos com os estudantes que faríamos a produção da entrevista por fases, sendo que em cada dia iríamos produzindo uma parte do texto. No início sugerimos que os estudantes escrevessem apenas o título da entrevista, para que pudéssemos corrigir o texto e discutir suas características.

Atividade retirada do caderno da criança A16



A Procena: a riqueza de seu povo!

Discutimos com os alunos a necessidade de escrever um título que desse ao leitor a ideia do assunto do tema, mas que o mesmo não fosse óbvio ou ficasse pouco criativo.

Posteriormente, os alunos registraram um primeiro rascunho do escrito denominado de texto de abertura, que são “[...] algumas linhas ou parágrafos que introduzem o entrevistado e contextualizam a entrevista [...]” (HOFFNAGEL, 2005, p. 185) e “[...] o entrevistado é apresentado através de alguns dados biográficos pertinentes e a razão para a realização da entrevista é explicitada” (p. 185).

Após a escrita, as produções foram deixadas em *stand by* por uma semana porque é indispensável que haja um espaço temporal razoável entre o processo de produção textual e o processo de revisão, para que ocorra um distanciamento entre os diferentes papéis assumidos pelo aluno “[...] do planejamento do que se pretende escrever; preparação e escrita propriamente dito do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/edição final” (BRANDÃO, 2007, p. 120), ou seja, para que a criança possa coordenar eficientemente as várias etapas da escrita.

Atividade retirada do caderno da criança A16

Entamos aqui hoje com o escritor Rogério Edson dos Santos, falando sobre a história de Drocena.
 Nossa querida cidade completa 70 anos dia 8 de dezembro, e Roberto Edson dos Santos escreveu alguns livros sobre nossa cidade e sua história.
 Dos nomes de Iria Spinardi, João Uindramini, Virgílio e Florencio Fioravanti.
 O escritor Rogério Edson dos Santos dedicou sua vida para escrever livros e comentar a respeito de nossa cidade, por isso entretanto o escritor que contou sobre sua carreira, seus mais novos projetos, sobre toda a história de Drocena e sobre os 70 anos da cidade.

Após a produção textual, no momento da reescrita os alunos discutiram entre as duplas para que os colegas pudessem emitir opiniões sobre a escrita e em seguida cada criança fez as alterações que achou necessário em seu texto. Realizamos o trabalho propondo a parceria entre professor e alunos; e alunos com alunos.

Em seguida ocorreu a etapa de correção com o docente que caracteriza-se pelo ato de avaliar o escrito, pois tanto o autor quanto os outros leitores vão dialogar e interagir, momento de muita importância, pois “a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno” (COSTA VAL, 2009, p. 30). Neste sentido, o papel docente é ser um mediador, ou seja, a função do professor é instigar a cooperação entre os alunos e evidenciar aos estudantes o comportamento escritor, demonstrando que um autor pode refazer o escrito quantas vezes ele quiser e achar necessário.

Neste sentido, o docente não pode ser um revisor implacável que faz apenas a “higienização do texto” (JESUS, 1997, p. 99), que é uma operação limpeza, na qual os textos são analisados “apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução” (IBIDEM, 1997, p. 102).

Além disso, o professor também não pode ser passivo no processo de leitura do texto focando o olhar na superfície do mesmo, isto é, observando apenas a apresentação dele, sem avaliar a coesão e a coerência do texto, pois isso não irá melhorar a qualidade do escrito da criança. Podemos dizer então que: “não apontar erro algum ou avaliar para punir são procedimentos extremos, que não correspondem ao uso da língua na interação social e, portanto, não contribuem positivamente para desenvolver no aluno sua competência linguística” (COSTA VAL, 2009, p. 32).

Após todo o processo de correção, o docente de informática digitou a entrevista e inseriu o retrato da criança com o autor, pois todas as entrevistas “trazem fotografia do entrevistado” (HOFFNAGEL, 2005, p. 183).



Em seguida, um texto foi selecionado para ser inserido numa coletânea proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Dracena.

Considerações finais

Após esta reflexão, os construtos teóricos nos permitem elencar algumas considerações relevantes ao processo de aprender e ensinar a escrita na escola.

Primeiramente, que o processo de escrita e leitura “[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2011, p. 36), por isso, faz-se necessário uma formação docente, especificamente em Língua Portuguesa que permita ao professor um posicionamento ativo em relação ao processo de formação inicial e continuada.

237

Um segundo ponto é que é na escola que a criança aprende, quer dizer, é mais precisamente dentro da sala de aula que o estudante precisa ler e escrever e que, “[...] para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos” (SILVA; MELO, 2007, p. 15), pois infelizmente ainda na escola as crianças “[...] têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados” (SILVA; MELO, 2007, p. 15), porque 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” (SILVA; MELO, 2007, p. 16).

É na escola que o docente pode utilizar um texto que esteja inserido num projeto ou proposta, que pode ser uma obra literária (peça teatral, novela, biografia, conto, fábula, etc.), conforme afirma Délia Lerner (2002) ou um texto que circule socialmente (cartaz, carta, receita culinária, manual de instruções, etc.) que possibilite aos alunos, após o contato e o estudo das características dos textos selecionados, a produção de seus próprios textos, por meio do trabalho em grupo, da leitura e da escrita compartilhadas.

Além disso, os professores devem propor atividades em que os estudantes façam e refaçam a escrita de seus textos sucessivamente, utilizando, para isso, o trabalho de revisão, a fim de que entendam que o texto “[...] pode ser reescrito e melhorado” (BRANDÃO, 2005, p. 119). Assim sendo, “[c]abe ao professor, nesse caso, indicar os itens a serem trabalhados a fim de que os alunos assimilem novos conceitos, e a cada reescrita novos tópicos surgirão; o texto, portanto, nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões” (SERCUNDES, 1997, p. 95)

Neste sentido, diante do exposto, nossa atividade demonstrou que, quando oferecemos atividades capazes de valorizar práticas compartilhadas de leitura e de escrita, abrimos as portas da sala de aula para uma práxis pautada no diálogo e, por conseguinte, na escuta em que todos os envolvidos são importantes e responsáveis.

Referências

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-48.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

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

CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: _____ (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 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.

COSSON, Rildo. *Letramento literário - teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTAVAL, Maria da Graça et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-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. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 47-53.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 13-44.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 180-193.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-117.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana Gabriela de Souza. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-94.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 17-25.

- LEFFA, Vilson Jose. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996a.
- LEFFA, Vilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b. 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.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliana Aves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-101.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.
- RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 75-97.
- SILVA, Ana Claudia. CARBONARI, Rosemeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI Guaraciaba (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. 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.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Silvana Ferreira de. *Estratégias de leitura para formação da criança leitora*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

Recebido em: 31 de julho de 2014.
Aprovado em: 12 de dezembro de 2015.